



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Talita da Silva Campelo

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

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Rio de Janeiro, 2016.

TALITA DA SILVA CAMPELO

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

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
como requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Educação, pela Universidade
Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giseli Barreto da Cruz

RIO DE JANEIRO, 2016.

CIP - Catalogação na Publicação

dcamp1
93a

da Silva Campelo, Talita
ATUAÇÃO DE PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID
NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS DOCENTES: DIFERENCIAIS
DA PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA BÁSICA / Talita
da Silva Campelo. -- Rio de Janeiro, 2016.
129 f.

Orientadora: Giseli Barreto da Cruz.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Formação de professores. 2. Pedagogos
docentes. 3. PIBID. 4. Parceria universidade
escola básica. 5. Professor supervisor da escola
básica. I. Barreto da Cruz, Giseli, orient. II.
Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “Atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes: diferenciais da parceria Universidade - Escola Básica.”

Mestrando(a): **Talita da Silva Campelo**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 16 de fevereiro de 2016.

Banca Examinadora:

Presidente:


Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz


Profa. Dra. Maria Margarida Pereira de Lima Gomes


Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

Preparar professores, de fato, é extraordinariamente exigente, em grande parte devido às complexidades do próprio magistério como uma forma de prática profissional. O problema de fundo é o seguinte: ensinar é um trabalho enormemente difícil, que parece fácil.

David Labaree

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me sustentado até aqui, por andar ao meu lado e me carregar no colo quando meus pés estavam cansados. Agradeço a minha família e aos meus amigos pela paciência e pelo apoio: minhas ausências acadêmicas acabaram... por enquanto! Agradeço a professora Giseli pela generosidade, pelos elogios sérios e pelas críticas carinhosas: muito obrigada por tudo! Meus companheiros do GEPED, parceiros nessa aventura de aprender a aprender e meus cúmplices do mestrado: vocês tornaram minha caminhada mais divertida. Cecília, você foi um presente para minha vida! Debora, sua generosidade encanta! Aos professores da Faculdade de Educação, muitos que me acompanham desde a graduação: seus ensinamentos me ajudam a pensar e fazer uma escola crítica, que abraça a diferença e que estimula a autonomia. Obrigada de coração a super equipe da Creche Municipal Parreira Odete M^a de Oliveira, em especial a Denise e a Luciana: o incentivo e apoio de vocês me ajudaram a chegar até aqui! Aos pibidianos, licenciandos bolsistas e professores supervisores do PIBID UFRJ Pedagogia (anos iniciais), muito obrigado por me permitirem contar a história de vocês: tentei fazê-lo com todo o respeito que vocês merecem. Agradeço finalmente a professora Mônica Alves Figueiredo por me acolher quando pisei na escola pela primeira vez como docente: você não faz ideia do quanto seus ensinamentos foram importantes para mim! Me recebia em sua sala de aula, me deixava ver o que fazia com seus alunos e me explicava depois tudo o que tinha feito e porquê. Olhava meu planejamento e atividades, me dava dicas preciosas: “a melhor maneira de ajudar seus alunos e ensinando a eles tudo o que podem aprender, assim vão ter as ferramentas para mudar as próprias histórias e não vão precisar mais da ‘ajuda’ de ninguém”. Quase dez anos depois, ainda me reporto a você quando penso na professora que quero ser, você me mostrou *como ensinar*. A semente desta dissertação foi plantada pelo seu exemplo: todo licenciando merece uma Mônica!

RESUMO

Atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes: diferenciais da parceria Universidade-Escola Básica

O presente trabalho tem como foco os diferenciais da parceria universidade - escola básica para a formação inicial de pedagogos docentes no contexto do PIBID UFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental). Cuida de analisar as ações desenvolvidas nesse projeto, adotando como foco investigativo as intervenções e mediações das professoras supervisoras das escolas parceiras. Para conduzir o estudo foi formulada a seguinte questão: quais as contribuições do papel desenvolvido pelas professoras supervisoras do PIBID UFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental) para a formação inicial do pedagogo docente na perspectiva da parceria universidade - escola básica? Para tanto, foram propostos os seguintes objetivos: analisar o trabalho desenvolvido pelas professoras supervisoras com os licenciandos participantes do programa e compreender como se constituem as intervenções das professoras supervisoras investigadas no processo de formação docente desses licenciandos. Metodologicamente, foi desenvolvido um estudo de caso com imersão em campo de um ano. Foram observados neste período os encontros do PIBID UFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental) que acontecem na universidade e aqueles que acontecem na escola-parceira (CAp UFRJ). Além das observações, foram feitas entrevistas e análise documental tanto de documentos oficiais quanto daqueles produzidos pelos sujeitos no contexto do programa. Para análise e interpretação dos dados optou-se por uma estratégia analítica geral (YIN, 2010) a partir de um dos quatro eixos propostos por Yin (2010): o exame dos dados com base nas proposições teóricas. Foram usadas também técnicas específicas da análise dos dados como a combinação de padrão, a construção da explanação e a síntese cruzada dos mesmos. Vários autores contribuíram para o embasamento teórico do estudo no que se refere a compreensão da escola como lugar proeminente de construção de conhecimento sobre a docência, bem como o lugar desses saberes oriundos da experiência em sala de aula na formação inicial docente e, finalmente, o papel do professor da escola básica como co-formador de licenciandos. Entretanto, situam-se como referências principais Cochran-Smith e Lytle (1999) e Zeichner (2010). Os resultados indicam que a atuação das professoras supervisoras se manifesta através de: *i. estimular a prática; ii. estimular a observação; iii. encorajar a autonomia; iv. compartilhar experiências; v. instigar a reflexão; e iv. estimular conexões teórico-práticas*. Quanto a aprendizagem da docência nos licenciandos, identificamos que a ação dos professores supervisores tem como contribuições a familiaridade com as especificidades do ofício; o favorecimento da relação teoria e prática; e o desenvolvimento de uma postura investigativa.

Palavras-chave: Formação de professores; Pedagogos docentes; PIBID, Parceria universidade-escola básica; Professor supervisor da escola básica.

ABSTRACT

Acting of supervisor teachers of PIBID in the education process of teaching pedagogues: differentials of the university-basic school partnership.

The following study focus on the differentials of the university-basic school partnership in the initial education of teaching pedagogues in the context of PIBID UFRJ Pedagogia (early years of Elementary School). It analyzes the actions developed in said project, adopting as investigative focus the interventions and mediations of the supervisor teachers in partner schools. To conduct the study, the following question was formulated: what are the contributions of the role developed by the supervisor teachers of PIBID UFRJ Pedagogia (early years of Elementary School) to the initial education of teaching pedagogues on the perspective of the university-basic school partnership? The following objectives were proposed: to analyze the work developed by the supervisor teachers with students participating in the program, and understand how the researched supervisor teachers intervenes in the process of teaching education of the students. Methodologically, it was developed a case study with field immersion of a year. In this period it was observed the meetings of PIBID UFRJ Pedagogia (early years of Elementary School) that took place in the university, and those who took place in the partner school (CAp UFRJ). Besides the observations, interview were made, along with documentary analysis of both official documents and those produced by the subjects in the program context. To analyze and interpret the data, a general analytical strategy (YIN, 2010) was chosen, parting from one of the four proposed axis: data examination based in theoretical propositions. Specific techniques of data analysis were also used, such as the combination of patterns, the explanation construction, and the crossed synthesis of data. Many authors contributed for the theoretical foundation of the study in what refers to the understanding of school as a prominent place of knowledge construction on teaching, as well as the place of these knowledge that came from experience in classroom in initial teaching education, and finally, the role of the basic school teacher as co-educator of students. The main references to this study, though, are Cochran-Smith & Lytle (1999) and Zeichner (2010). The results indicate that the acting of supervisor teachers manifests through: i. stimulating practice; ii. stimulating observation; iii. encouraging autonomy; iv. sharing experiences; v. instigating reflection; and vi. stimulating theoretical and practical connections. About learning of teaching by students, we identified that the actions of supervisor teachers have as contributions: the familiarity with the specificities of the craft; the favoring of theoretical and practical relations; and the developing of an inquiry stance.

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1- O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS DOCENTES	13
1.1- Situando a pesquisa.....	13
1.2- A pertinência da pesquisa.....	16
1.3- Conhecendo o PIBID: aspectos históricos do programa.....	20
1.3.1- O PIBID no âmbito da UFRJ	23
1.3.2- O Projeto PIBID UFRJ Pedagogia	24
1.4- O PIBID no contexto do debate sobre a aprendizagem da docência: as referências teóricas para a análise.....	25
1.4.1- Formação de professores e a relação indissociável entre teoria e prática	26
1.4.2- A parceria Universidade e Escola Básica.....	31
2- CAMINHANDO COM A PESQUISA: A PRÁTICA DO ESTUDO DE CASO	38
2.1- Fase exploratória.....	40
2.2- Fase de delimitação do estudo e da coleta de dados	46
2.3- Fase de análise sistemática dos dados.....	53
3- POR DENTRO DO PIBID UFRJ PEDAGOGIA (ANOS INICIAIS): A HISTÓRIA QUE CONTA O CASO	58
3.1- Sobre os encontros na universidade.....	59
3.1.1- Como se estabelecem as relações entre pibidianos e supervisores?	59
3.1.2- Como pibidianos e supervisores compartilham e desenvolvem saberes sobre a docência?	66
3.1.3- Quais são as estratégias mobilizadas pelas professoras supervisoras para contribuir na formação docente dos pibidianos?	68
3.2- Sobre os encontros na escola.....	74
3.2.1- Como se estabelecem as relações entre pibidianos e supervisores?	74
3.2.2- Como pibidianos e supervisores compartilham e desenvolvem saberes sobre a docência?	79
3.2.3- Quais são as estratégias mobilizadas pelas professoras supervisoras para contribuir na formação docente dos pibidianos?	80
4- APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM ESPAÇOS HÍBRIDOS: AS CONTRIBUIÇÕES DA RELAÇÃO ENTRE PROFESSORAS SUPERVISORAS E PIBIDIANOS	86
4.1- Familiaridade com as especificidades do ofício	88
4.2- Favorecimento da relação teoria e prática.....	96
4.3- Desenvolvimento de uma postura investigativa	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	122

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de um estudo de caso que analisa os diferenciais da parceria universidade - escola básica para a formação inicial de pedagogos docentes no contexto do PIBID (Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência). Nosso interesse são as relações de ensino/aprendizagem sobre a docência que se estabelecem, no contexto do programa, entre professores experientes na escola básica e professores em formação inicial.

A partir das contribuições de autores como Cochran-Smith e Lytle (1999), Roldão (2007) e Zeichner (2010), temos compreendido e defendido que quando licenciandos têm oportunidade de inserção na escola desde o início da formação profissional e, além disso, podem dialogar - questionar, problematizar, investigar - com professores experientes sobre os saberes e fazeres que envolvem seu trabalho, a aprendizagem da docência é potencializada. Nessa direção, acreditamos que ações que acentuem o papel da escola e dos professores que nela atuam na formação inicial de professores podem ser muito contributivas para as licenciaturas.

Diante disto, esta pesquisa prioriza a parceria universidade - escola básica como um meio que favorece a conexão entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos profissionais, entre teoria e prática. Refere-se a modelos formativos que pressuponham a participação ativa de professores da escola básica na formação docente de licenciandos em contextos de grupos de ensino-aprendizagem sobre a docência, que se baseiam no “trabalho do professor da educação básica como ponto de partida para sua formação” (LÜDKE e BOING, 2012, p.428). Identificamos estes aspectos no PIBID e é no estudo deles que se concentra este trabalho.

O PIBID é um programa de iniciação à docência que visa a participação de licenciandos em atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública. Seu lançamento ocorreu em dezembro de 2007, mediante Edital MEC/CAPES/FNDE 01/2007. Um dos diferenciais desse programa é a concessão de bolsas não só aos licenciandos, mas aos professores da universidade que os orientam e também aos professores da escola básica que os supervisionam. Destacamos também dois pontos que para nós são muito caros: a oportunidade de *pensar e fazer* a docência com professores da escola básica em contexto real de trabalho; e a imersão precoce (e em ciclo contínuo) dos licenciandos na escola.

O programa permite que os licenciandos experimentem a docência através do planejamento e desenvolvimento coletivo - licenciandos, professores da escola básica (supervisores) e professores da universidade (coordenadores) - de atividades de aula, materiais didáticos e projetos interdisciplinares que em todas as fases são abertos ao escrutínio do grupo. O PIBID também inclui a possibilidade de contato imediato e contínuo com a escola, flexibilizando marcações temporais em relação à permanência no programa (os licenciandos bolsistas podem participar do programa pelo tempo que quiserem e puderem). Com relação à Pedagogia, por exemplo, isso favorece a chance de imersão aprofundada no trabalho docente, tendo a possibilidade de acompanhar por mais de seis meses determinada etapa de ensino (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental etc), o que nem sempre é possível com o estágio curricular.

Estas características distintas do programa certamente imprimem mudanças na formação dos pibidianos. Concentrando-nos no PIBID UFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental) é isto que nos interessa investigar. Neste trabalho nos detemos em analisar as ações desenvolvidas nesse projeto, adotando como foco investigativo as intervenções e mediações das professoras supervisoras das escolas parceiras.

Diante do exposto, surge a seguinte questão, norteadora desta pesquisa: *quais as contribuições do papel desenvolvido pelas professoras supervisoras do PIBID UFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental) para a formação inicial do pedagogo docente na perspectiva da parceria universidade - escola básica?* Assim, este trabalho tem por objetivo investigar as contribuições da participação de professores da escola básica como co-formadores de pedagogos docentes no contexto do PIBID UFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental). Para atender a isto, objetiva também analisar o trabalho desenvolvido pelos professores supervisores com os licenciandos participantes do programa; e compreender como se constituem as intervenções desses professores supervisores no processo de formação docente dos licenciandos bolsistas.

Temos operado teoricamente com conceitos, concepções, ideias e proposições de autores que nos ajudam a entender a escola como lugar proeminente de construção de conhecimento sobre o fazer docente, bem como o lugar desses saberes oriundos da experiência em sala de aula na formação inicial docente e, finalmente, o papel do professor da escola básica como co-formador de seus pares em formação inicial. Dessa forma, o quadro teórico da pesquisa elabora-se com base nos estudos de Cochran-Smith e Lytle (1999) e Zeichner (2010).

Metodologicamente, desenvolvemos um estudo de caso holístico, com base nos pressupostos de André (2005 e 2013) e Yin (2010), construindo evidências no contato direto com os sujeitos envolvidos no projeto: uma professora coordenadora (universidade), cinco professoras supervisoras (escolas parceiras) e 14 licenciandos bolsistas. Durante o período de imersão em campo, foram feitas observações, entrevistas e análise documental. O material coletado reúne atas de reuniões, escritas dos bolsistas (caderno de campo, diário de campo e escrita etnográfica), propostas de atividades de ensino, análise reflexiva das práticas, filmagem de aulas, apresentações de trabalhos em eventos da área, relatórios e portfólios.

O período de imersão em campo durou um ano e ao longo dele a convivência semanal (às vezes maior) forjou entre pesquisadora e sujeitos um relacionamento muito próximo. Com o passar do tempo, fomos acolhidos e integrados ao grupo: participamos de confraternizações, éramos solicitados a dar conselhos e a emitir opiniões. Passamos a ser vistos por professoras supervisoras e licenciandos bolsistas como confidentes, a quem recorriam para compartilhar suas inquietações. As risadas, os suspiros e os cochichos que também fazem parte desta pesquisa, forneceram-nos pistas e nos indicaram evidências que com o tempo construíram os resultados que traremos ao longo deste trabalho.

O primeiro capítulo se destina a relatar o processo de construção do objeto de estudo, em especial os referenciais teóricos que fundamentam o trabalho. O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa discorrendo sobre como se desenvolveu o estudo de caso feito. O terceiro e o quarto capítulos representam o núcleo central do trabalho, abordando a descrição e interpretação dos dados, ressaltando o que foi possível constatar com o estudo. Por fim, nas considerações finais, são levantadas algumas ideias que surgiram a partir da pesquisa, não para fechar o debate, mas para abrir possibilidades de novas discussões/investigações.

CAPÍTULO 1

O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS DOCENTES

1.1- Situando a pesquisa

Muitos estudos têm apontado para a necessidade de se repensar a formação inicial de professores em uma perspectiva que supere a dicotomia teoria-prática e a hierarquização entre conhecimentos acadêmicos e aqueles oriundos da prática docente, além de favorecer aos licenciandos experiências de formação em contexto real de trabalho (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999; GATTI, 2008, 2010 e 2013; ROLDÃO, 2007; ZEICHNER, 2010).

Para esses autores, é necessário que os cursos de formação inicial de professores estabeleçam parceria com a escola básica, para que estes se constituam como espaços de inserção do aluno na profissão, de forma que ele possa rever e reconstituir seus valores e crenças sobre a prática, identificando-se e compreendendo as formas de estar e agir na docência.

Para Gatti (2010), são necessárias mudanças nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação, pois as emendas já são muitas e a fragmentação formativa é clara. Gatti defende que a formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares como adendo dessas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010).

Segundo Zeichner (2010), os professores aprendem a ensinar pela observação de aulas, pela reflexão sobre as próprias ações, pela interação com os seus pares e com os seus orientadores, através da ação comunicativa. A aprendizagem através da ação instrucional inicia-se com a frequência do componente prático nos/dos cursos de formação de professores, quando lhes são atribuídas turmas reais e começam a agir/pensar como docentes. Por isso, momentos em que os licenciandos podem experimentar a docência de modo bem estruturado e organizado são de fundamental importância para a formação inicial docente.

Para Lüdke (2013), essa questão está no centro do problema complexo de articulação entre as duas dimensões básicas da formação do futuro professor, uma

voltada ao aspecto teórico, outra para o prático, que não se tem conseguido superar satisfatoriamente. Para Zeichner (2010), essa superação envolve uma mudança na epistemologia da própria formação docente, que passa de uma situação em que o conhecimento acadêmico é visto como única fonte legítima do conhecimento sobre o ensino para outra em que diferentes aspectos do saber que existem nas escolas são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com o conhecimento acadêmico.

Nesse caso, a prática se torna fundamental para a (re) construção teórica, dando sentido ao estudo e ao aprofundamento de seus pressupostos. Assim, a teoria é redimensionada e passa a se constituir em construtos que podem orientar a compreensão da prática, em um processo intermediado por interpretações subjetivas e culturais, que ressignificam a teoria para contextos específicos. Isso de modo algum significa uma supervalorização da prática, mas sim uma realocação mais equilibrada onde se reconhece que a escola e seus atores produzem conhecimento sobre a docência, conhecimento este que merece ser estudado e investigado.

Reconhecer os professores da escola básica como produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e tentando legitimar os conhecimentos sobre o ensino a partir do que os professores são, fazem e sabem deve ser considerado no processo de elaboração de programas de formação docente. Isso supõe valorizar o conhecimento dos professores e reconhecê-los como colaboradores e parceiros nas práticas formativas de seus pares.

Tal perspectiva nos leva a pensar que a proposta de uma imersão na escola com vistas à investigação sobre os saberes e fazeres docentes ajuda o futuro professor a entender melhor o processo da docência. De igual maneira, a criação de um ambiente onde professores em formação inicial e professores experientes possam pensar juntos sobre a escola põe em discussão o papel da escola básica na formação docente.

Acreditamos, assim, que iniciativas que favoreçam a parceria universidade - escola básica em um contexto de legitimação da escola como lócus de aprendizagem sobre a docência e de reconhecimento dos professores da escola como potenciais co-formadores de seus pares são estratégias essenciais na busca por *aprimorar a aprendizagem dos futuros professores* (ZEICHNER, 2010, p.9).

Baseados nestes pressupostos e preocupados em investigar programas de formação inicial docente que contemplassem a parceria universidade - escola básica em

uma perspectiva de participação do professor da escola básica como co-formador docente, encontramos no PIBID¹ potencial campo de pesquisa.

O PIBID é um programa de iniciação à docência que visa a participação de licenciandos em atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública. O programa é desenvolvido por meio da concessão de bolsas de iniciação à docência para estudantes, bolsas de coordenação para professores coordenadores (Instituições de Ensino Superior) e bolsas de supervisão para professores supervisores (Escola Básica). Seu lançamento ocorreu em dezembro de 2007, mediante Edital MEC/CAPES/FNDE 01/2007².

Os licenciandos são envolvidos, ao longo de sua participação no Programa, no processo de planejamento e desenvolvimento de atividades de aula, materiais didáticos e projetos interdisciplinares. Tudo isso é feito coletivamente com professores supervisores (da escola básica) e professores coordenadores (da universidade). A análise de diferentes projetos permite verificar que é comum o registro, seja por meio de atas de reuniões, diários de campo, produção de portfólios, relatórios ou de propostas de atividades de ensino, com análise reflexiva das práticas e, sempre que possível, filmagem de aulas.

O PIBID, enquanto política pública constitui-se em uma alternativa para melhorar a qualidade da formação inicial, na área das licenciaturas, considerando as conexões entre os diversos saberes, principalmente entre os saberes propiciados pela universidade e os saberes oriundos da experiência em sala de aula, tendo em vista que os bolsistas participantes desse programa entram em contato com a realidade vivenciada por professores da educação básica. Assim, espera-se cumprir o 6º objetivo do programa (Edital 02/2009): *incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.*

Diante disso, interessa-nos investigar: o que licenciandos podem fazer e aprender com os professores da escola básica no contexto do PIBID? As atividades desenvolvidas no PIBID que envolvem a mediação dos professores supervisores têm contribuído de que maneira para o desenvolvimento da docência nos licenciandos? Como professores da escola básica e licenciandos podem compartilhar e desenvolver

¹ PIBID – Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência.

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

saberes sobre a docência? O que/como pode fazer o professor da escola básica para contribuir na formação docente dos licenciandos? Que diferenciais para a formação inicial docente se expressam na possibilidade de pensar/experimentar a docência com professores que já a exercem na escola básica?

A partir do exposto, a seguinte questão mobiliza este estudo, em que tomamos por base o PIBID de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ): **quais as contribuições do papel desenvolvido pelas professoras supervisoras do PIBIDUFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental) para a formação inicial do pedagogo docente na perspectiva da parceria universidade – escola básica?**

Essa questão nos desafiou a analisar as ações desenvolvidas no PIBID UFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental), adotando como foco investigativo o aspecto da parceria universidade-escola básica representada na figura dos professores supervisores das escolas parceiras. Assim, este trabalho tem por objetivo geral **investigar as contribuições da participação de professores da escola básica como co-formadores de pedagogos docentes no contexto do PIBID UFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental)**. Para tanto, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Analisar o trabalho desenvolvido pelos professores supervisores com os licenciandos participantes do programa;
- 2) Compreender como se constituem as intervenções dos professores supervisores investigados no processo de formação docente dos licenciandos.

1.2- A pertinência da pesquisa

A motivação para este estudo vem da formação em Pedagogia na FE/UFRJ e do trabalho como professora na educação básica da rede municipal de ensino de Duque de Caxias/RJ. Essa trajetória acadêmica e profissional já se iniciou de modo concomitante, devido à formação anterior em Magistério pela Escola Normal Carmela Dutra. Desse modo, aprendemos a ser, estar e agir na docência a partir não somente dos conhecimentos construídos na universidade, mas também com os saberes compartilhados com nossos pares: professores com mais experiência na escola básica. Esta rara oportunidade de circular permanentemente entre escola e universidade

proporcionou a constatação de que há saberes e fazeres da docência que podem ser melhor desenvolvidos nos docentes em formação inicial com a colaboração intencional de professores já atuantes no campo.

Portanto, defendemos com base na nossa vivência e a partir das contribuições de diversos autores (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999; GATTI, 2008, 2010 e 2013; ROLDÃO, 2007; ZEICHNER, 2010), que ações que acentuem o status protagonista do professor da escola básica para a aprendizagem da docência são alternativas possíveis para potencializar a formação inicial de professores. Identificamos isto no PIBID e compreendemos que este aspecto do programa merece ser estudado.

Outra justificativa é o fato de entendermos que a investigação sobre o PIBID UFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental), enquanto parte de um programa nacional de formação docente, pode ser contributiva para as pesquisas desenvolvidas no LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores, ao qual somos afiliados por meio do GEPED – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores.

Além destes aspectos, outra importante justificativa se dá diante da lacuna observada nas pesquisas relacionadas a este tema. Isto se evidencia ao notarmos que, embora sejam frequentes as pesquisas sobre formação de professores, são escassas aquelas que contemplam a análise do papel dos professores da escola básica para a aprendizagem da docência dos seus pares em formação inicial. Menor ainda é o número de pesquisas que investigam este aspecto no PIBID, em especial o de Pedagogia.

Esta constatação se dá a partir de pesquisa feita no banco de teses da CAPES, portal que disponibiliza resumos de dissertações e teses defendidas a partir de 1987. Este site apresenta os seguintes bancos de busca: autor, assunto, instituição, nível e ano base. Visando o levantamento de literatura feito para este trabalho, foram levados em conta apenas os bancos de busca assunto, nível e ano base por entendermos que os outros bancos trariam restrições prejudiciais à pesquisa porque temos a intenção de analisar todos os trabalhos que tenham relação com nosso campo de estudo, independente de autoria ou instituição afiliada.

Considerando que o lançamento da primeira chamada pública do PIBID ocorreu em 2007 (Edital MEC/CAPES/FNDE 001/2007) e que a inclusão do subprojeto Pedagogia se deu apenas em setembro de 2009 (Edital CAPES/DEB Nº 02/2009), restringimos temporalmente nossa busca por trabalhos publicados de janeiro de 2010 a julho de 2014.

Como este trabalho é para fins de uma dissertação acadêmica, restringimos a seleção de trabalhos somente aos níveis de mestrado e doutorado. Seguindo o mesmo pensamento, levamos em conta também os trabalhos de mestrado profissional, tendo em vista que o portal da CAPES não faz distinção entre estas pesquisas e as de mestrado acadêmico, inclusive agrupando-as no mesmo campo e distinguindo-as apenas a título organizacional.

Com base nesses pressupostos, para buscarmos trabalhos anteriores com temática aproximada a nossa, inserimos no campo ASSUNTO os seguintes termos: “PIBID”; “Professor Supervisor do PIBID” e “Parceria Universidade e Escola Básica”. A inclusão da palavra *PIBID* nos termos se justifica por ser esse o campo de pesquisa do presente estudo.

Quadro 01: Trabalhos relativos ao tema

TRABALHOS RELATIVOS AO TEMA				
PALAVRAS-CHAVE	MESTRADO ACADÊMICO	MESTRADO PROFISSIONAL	DOCTORADO	TOTAL
PIBID	18	1	1	20
PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID	---	---	---	0
PARCERIA UNIVERSIDADE ESCOLA	4	---	3	7

Fonte: Dossiê da pesquisa

No que se refere ao termo *PIBID*, identificamos inicialmente o estudo de Silva (2012), que buscou compreender as repercussões das atividades realizadas pelos 10 subprojetos do PIBID/UFSM - RS nas escolas públicas parceiras. A autora identificou as reformulações nas práticas pedagógicas dos professores das escolas envolvidas como mudanças que têm potencial de transcender o período de atuação do PIBID.

Bedin (2012), Gallego (2012), Stanzani (2012) e Tinti (2012) investigaram as implicações do PIBID para a formação inicial docente, respectivamente nos subprojetos Química/UFU-MG, Pedagogia/Universidade São Francisco-SP, Química/UEL-PR e Matemática/PUC-SP. Como resultados, esses estudos identificaram que o PIBID proporciona o conhecimento da realidade escolar: estrutura, funcionamento e dinâmica; do trabalho colaborativo e vivência interdisciplinar; da reflexão e problematização de situações reais relacionadas à atividade docente.

Oliveira (2011), Antunes (2012) e Pranke (2012) analisaram a contribuição para os processos de aprender a ensinar das oficinas pedagógicas desenvolvidas no PIBID, respectivamente nos subprojetos Química/UFSM-RS, Pedagogia da Universidade de

Passo Fundo-RS e Matemática/UFPeL-RS. As análises feitas nesses estudos mostraram que as oficinas possibilitam aos integrantes do PIBID ressignificar os conhecimentos acadêmicos transpondo-os as suas possíveis aplicações na escola básica.

Firme (2011), Dornelles (2011), Albuquerque (2012), Martins (2012) e Porto (2012) investigaram o papel do PIBID no desenvolvimento da dimensão reflexiva e sua relação com os processos de constituição de identidade e profissionalidade docentes, respectivamente, nos subprojetos Química/FURG-RS (as três primeiras autoras), Matemática/UFMT-MT e Matemática/FURG-RS. Estas pesquisas identificaram a importância das atividades de registro escrito e oral para o desenvolvimento profissional docente. É interessante destacar que o trabalho de Dornelles (2011) se fixa nos professores supervisores, enquanto os demais nos licenciandos.

Ribeiro (2012) buscou compreender como o PIBID Filosofia/UFMS-RS se constituiu em dispositivo produtor de práticas discursivas acerca do ensino, tanto na universidade quanto nas escolas parceiras, e concluiu que o programa vem construindo uma trajetória acerca do ensinar e do aprender, que promove uma ruptura com o ensino meramente reprodutivo e conteudista.

Já Souza (2011a) investigou como os bolsistas do PIBID Química/IFRJ Campus Nilópolis-RJ estão se apropriando do conceito de interdisciplinariedade. A autora concluiu que as atividades desenvolvidas no programa contribuíram substancialmente no entendimento deste conceito e que elas o apresentam como importante recurso para práticas docentes bem sucedidas.

Amancio (2012), Thayer (2012), Correia (2012) e Paredes (2012) analisaram o papel do PIBID para a constituição dos saberes docentes nos licenciandos a partir das contribuições de Shulman, respectivamente, nos subprojetos Matemática/UFRJ-RJ (as duas primeiras autoras), Ciências Exatas/PUC-SP e Biologia, Física e Química/UFPR-PR. Os resultados desses trabalhos apontaram evidências da construção de saberes docentes, especialmente no que se refere ao conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

Dentre os principais resultados, destacamos a pesquisa de Gaffuri (2012), que investigou o PIBID Inglês/UEL-PR, buscando compreender como a relação entre os professores supervisores e os licenciandos desse subprojeto desenvolve habilidades para a docência de língua estrangeira. A autora concluiu que essa relação favoreceu a criação de um sistema de atividade colaborativa que prevê, na troca entre os pares, a apropriação de estratégias eficientes para a docência.

Com relação ao termo *PARCERIA UNIVERSIDADE E ESCOLA BÁSICA*, identificamos sete trabalhos pertinentes a nossa temática. As pesquisas de Souza (2011b), Bras (2012), Gomes (2012), Campelo (2012) e Orfao (2012) investigaram as contribuições da parceria universidade - escola básica na formação continuada de docentes e de gestores. Esses estudos concluíram que as ações de aproximação entre a universidade e as escolas são potenciais para o desenvolvimento profissional dos sujeitos da escola básica.

Costa (2012) e Borges (2012) buscaram compreender quais as consequências da parceria universidade-escola básica para a formação inicial docente. Esses estudos apontaram que ações que envolvem a escola de forma mais produtiva no estágio da licenciatura são importantes ferramentas para potencializar a aprendizagem da docência.

Conforme analisamos, todos esses trabalhos apresentam contribuições para a formação de professores no que se refere a dois importantes, porém, ainda difusos paradigmas – relação indissociável entre teoria e prática e parceria entre universidade e escola básica. No entanto, embora alguns destaquem o papel da escola e de seus sujeitos na formação inicial docente e outros apontem o PIBID como espaço potencial para circulação de saberes entre professores experientes e em formação inicial, não encontramos nenhum estudo que se propusesse a analisar as contribuições da participação dos professores supervisores do PIBID na formação inicial do pedagogo docente.

Nesse sentido, apostamos na realização desta pesquisa, como meio de contribuir para a reflexão crítica sobre as consequências da participação de professores da escola básica na formação inicial de professores, em especial de pedagogos docentes, tendo como foco o papel das professoras supervisoras do PIBID UFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental).

1.3- Conhecendo o PIBID: aspectos históricos do programa³

O lançamento da primeira chamada pública do PIBID ocorreu em 12 de dezembro de 2007, mediante Edital MEC/CAPES/FNDE 01/2007. O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior da Capes e do Fundo

³Este panorama foi construído com base na monografia de Thamires Pessoa de Souza Santana (2014), orientada pela Prof^a Dr^a Giseli Barreto da Cruz.

Nacional de Desenvolvimento da Educação, tornou público e convocou os interessados para apresentarem propostas de projetos institucionais de iniciação à docência.

Poderiam apresentar propostas as instituições federais de ensino superior e os centros federais de educação tecnológica que possuíssem cursos de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, na forma da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, e que tivessem firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal.

Essa primeira chamada do PIBID obteve a aprovação de 43 projetos mediante quatro oportunidades de apresentação para avaliação: até 30/08/2008 foram aprovados 23 projetos institucionais, até 19/12/2008 foram aprovados 14, até 27/01/2009, mais três e até 20/02/2009, também mais três.

Em 16 de setembro de 2009, foi publicada a Portaria 122 que instituiu o PIBID no âmbito da CAPES. Logo em seguida, em 25 de setembro de 2009, foi divulgado o segundo edital, o CAPES/DEB 02/2009, apontando as diretrizes norteadoras para a apresentação de propostas pelas instituições de ensino superior. Em relação à prioridade de atendimento, houve acentuada ampliação, privilegiando, dentre outros, o curso de Pedagogia, que até então só poderia entrar em outras licenciaturas, como uma das últimas prioridades. Nesse edital, a Pedagogia passa a ser considerada, inclusive, no âmbito do Ensino Médio – Modalidade Normal. Essa segunda chamada do PIBID obteve a aprovação de 89 projetos institucionais, três projetos a mais que o dobro da primeira.

Em 9 de abril de 2010 foi publicado o Edital 18/2010 voltado especificamente para as Instituições de Ensino Superior Municipais e Comunitárias. Essa terceira chamada do PIBID obteve a aprovação de 28 projetos institucionais de diferentes regiões do Brasil. Essa chamada não substituiu a segunda, gerando um crescimento de 30% do Programa, que de 89 projetos passou a contar com 117.

Em 15 de dezembro de 2010 foi assinado mais um edital - 01/2011, que foi lançado oficialmente no dia 03 de janeiro de 2011, com previsão de início para abril desse ano.

A chamada do Edital 11/2012, realizada em 19 de março de 2012, apresentou um aspecto diferenciado dos anteriores, que foi a referência aos marcos legais do PIBID. A análise desse edital demonstra que ele foi lançado para proporcionar o avanço do Programa. Um exemplo é que, diferente dos demais, ele apontou a quantidade de

bolsas a serem oferecidas – 19 mil bolsas de Iniciação à Docência para licenciandos, professores supervisores, professores coordenadores de área e professores coordenadores de projetos institucionais. Outro exemplo é que as Instituições de Ensino Superior filantrópicas e/ou confessionais também poderiam concorrer, além das públicas Federais, Estaduais, Municipais e Comunitárias.

A chamada do Edital 68/2013, realizada em 02 de agosto de 2013, confirma que o PIBID avançou e caminhava para a sua consolidação como uma potente estratégia de formação inicial de professores no Brasil. Com a expansão do programa para instituição de ensino superior da rede privada, o número de licenciandos alcançados aumentou expressivamente. Se no edital anterior anunciava-se a oferta de 19.000 bolsas, nesse a oferta foi de 72.000 bolsas, sendo 10.000 destinadas aos estudantes do PROUNI – Programa Universidade para Todos.

É reconhecido o seu crescimento com caráter de consolidação⁴. Não só o Edital 68/2013 evidencia essa condição, como também a organização de atos regulatórios, inclusive uma alteração na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional N° 9.394/1996, com o propósito de assegurar a sua continuidade, afirmando-se como política pública e não política de governo. Referimo-nos ao Título VI – Dos Profissionais da Educação, Art. 62, Parágrafo 5° que diz o seguinte:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.** *(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)* (Grifo Nosso – BRASIL: LDB N° 9.394/1996).

Além da alteração na LDB, conferindo ao PIBID o estatuto de Lei, foram elaborados desde a sua inauguração, de acordo com os documentos hospedados no site da CAPES, cinco atos regulatórios, sendo dois vigentes. O primeiro foi a Portaria N° 122 de 16/12/2009, que instituiu o PIBID no âmbito da CAPES; o segundo foi a Portaria normativa da CAPES N° 72 de 09/4/2010; o terceiro foi o Decreto N° 7.219 de 24/6/2010, que instituiu oficialmente o PIBID (vigente); o quarto foi a Portaria PIBID

⁴Esta era a situação quando iniciamos este trabalho, no entanto, ao término dele o PIBID se encontra vulnerável em face de recorrentes cortes orçamentários. Ainda que o discurso oficial seja de estabilidade, na realidade a ausência de ofertas de novas bolsas ameaça a continuidade do programa.

Nº 260 de 30/12/2010, apresentando suas normas gerais; o quinto foi a Portaria CAPES Nº 96 de 18/7/2013, apresentando o novo regulamento do PIBID (vigente).

1.3.1-O PIBID no âmbito da UFRJ

A UFRJ iniciou sua participação PIBID atendendo à Chamada Pública de Dezembro de 2007 que operacionalizava a ação conjunta do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública.

Na etapa atual do Edital 2013, com período de vigência de Março de 2014 a Fevereiro de 2018, o PIBID UFRJ conta com 16 subprojetos, 22 coordenadores de área, 242 licenciandos e 51 professores supervisores, totalizando 315 bolsas concedidas conforme se observa na tabela a seguir⁵.

⁵Tabela construída a partir dos dados disponibilizados no portal CAPES referentes ao relatório de pagamentos de bolsas feito em dezembro de 2014.

Quadro 02: Quadro demonstrativo do PIBID UFRJ na atualidade

PIBID UFRJ	COORDENADOR DE ÁREA	LICENCIANDOS	PROFESSOR SUPERVISOR	TOTAL DE SUJEITOS ENVOLVIDOS
Biologia - Macaé	01	08	01	10
Biologia - RJ	02	29	06	37
Ciências Sociais	01	05	01	07
Filosofia	01	06	07	14
Física	01	14	03	18
Geografia	01	11	02	14
História	02	23	04	29
Letras - Espanhol	01	07	01	09
Letras - Francês	01	05	01	07
Letras - Inglês	01	08	01	10
Letras- Português	02	30	05	37
Matemática	01	15	03	19
Música	02	20	04	26
Pedagogia	02	26	05	33
Química - Macaé	01	07	01	09
Química - RJ	02	28	06	36

Fonte: Dossiê da pesquisa

1.3.2- O Projeto PIBID UFRJ Pedagogia

O Projeto PIBID UFRJ Pedagogia teve início em agosto de 2012 e, desde então, vem realizando atividades no que se refere à ampliação da formação inicial docente. Como integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, financiado pelas CAPES, tem por objetivo contribuir para a formação inicial do futuro professor a partir da sua inserção orientada no campo de sua futura atuação profissional: a escola.

O PIBID UFRJ Pedagogia envolvia, inicialmente, um coordenador da área Pedagogia, um professor supervisor, cinco licenciandos e uma escola parceira. Com a expansão de 2013 para 2014, passou a envolver dois coordenadores da área Pedagogia, sendo um para Educação Infantil e outro para os anos iniciais do Ensino Fundamental, cinco professores supervisores, 26 licenciandos e quatro escolas parceiras (Colégio Pedro II, CAp-UFRJ, Escola São Tomás de Aquino e Escola de Educação Infantil da UFRJ).

No Projeto PIBID UFRJ Pedagogia, que envolve, como já dito, Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tem sido desenvolvido um modelo que prioriza a construção coletiva, a relação dialógica e a formação docente articulada à de pesquisa. Intenciona-se, assim, uma troca e construção de saberes, que se dão por meio de encontros semanais que acontecem na universidade e nas escolas parceiras, onde são organizados momentos em que os licenciandos compartilham com as professoras da Universidade e com os professores supervisores as impressões construídas a partir das observações feitas durante o acompanhamento dos alunos das instituições parceiras, refletindo e aplicando os saberes que são construídos, tanto nas reuniões na universidade, quanto na própria turma onde atuam.

A proposta do projeto PIBID UFRJ Pedagogia estimula aos bolsistas de iniciação à docência a planejarem e a realizarem atividades de ensino, com base nas observações em sala de aula e nos debates sobre docência desenvolvidos nos encontros semanais. Estimula também a produção de registros tanto das observações, impressões e sentimentos quanto das ações planejadas e desenvolvidas.

Neste estudo, trabalharemos apenas com o PIBID UFRJ Pedagogia anos iniciais. A caracterização deste subprojeto, dos sujeitos nele envolvidos, das estratégias e intervenções nele empregadas será apresentada melhor no segundo capítulo deste trabalho referente ao desenvolvimento da pesquisa.

1.4- O PIBID no contexto do debate sobre a aprendizagem da docência: as referências teóricas para a análise

Temos operado teoricamente com conceitos, concepções, ideias e proposições de autores que nos ajudam a entender a escola como lugar proeminente de construção de conhecimento sobre o fazer docente, bem como o lugar desses saberes oriundos da experiência em sala de aula na formação inicial docente e, finalmente, o papel do professor da escola básica como co-formador de seus pares em formação inicial. Dessa forma, o quadro teórico da pesquisa elaborou-se com base nos estudos de Cochran-Smith e Lytle (1999) e Zeichner (2010).

Para fins de conceituação, as obras de Cruz (2012a), Gatti (2010, 2013), Lüdke (2013) e Roldão (2007) sobre a relação indissociável entre teoria e prática, sobre a desconexão na formação docente entre conhecimentos acadêmicos e a realidade escolar e sobre a parceria entre universidade e escola básica como possibilidade de potencializar

a formação inicial de professores, foram amplamente consultadas e em vários momentos serão referenciadas.

Acreditamos que a relação indissociável entre teoria e prática e a parceria entre universidade e escola básica são dois eixos principais que a pesquisa sobre a formação inicial docente precisa abordar. Nosso estudo, de acordo com os seus objetivos, adotou esses aspectos como eixos estruturantes da análise.

1.4.1-Formação de professores e a relação indissociável entre teoria e prática

Na análise das ementas das disciplinas do curso de Pedagogia de 71 instituições de ensino superior, no projeto “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos”, Gatti e Nunes (2009) verificaram um desequilíbrio na relação teoria-prática em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização. As autoras assinalam ainda que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar em uma formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

Esta pesquisa soma-se a tantas outras que ao longo dos anos tem apontado para a fragilidade da formação docente. A universidade, que assumiu para si a formação profissional de professores, tem sido acusada de academicismo e falta de atenção à preparação para o trabalho real. Para Lüdke e Boing (2012), existe uma tendência em apressar a formação inicial e deixar a preparação para o trabalho ao encargo das próprias escolas, em serviço e de forma continuada.

Segundo Zeichner (2010), embora muitos programas de formação docente incluam experiências de campo em seu currículo, o tempo que os futuros professores passam nas escolas com frequência não é devidamente planejado da mesma forma que se faz com as disciplinas na universidade que possuem “currículo técnico”. Segundo Lüdke,

nossas universidades, em seu esforço para a formação de futuros professores, asseguram uma base relativa aos conhecimentos originários daquelas ciências, mas não conseguem oferecer a necessária cobertura do lado prático, também imprescindível à formação do futuro docente, que vem da sabedoria do professor com seu trabalho (LÜDKE, 2013, p.13).

Nesse contexto, Cochran-Smith e Lytle (1999) discutem como a formação de professores pode ser compreendida e colocada em debate. As autoras fazem uma distinção entre as três concepções proeminentes de aprendizado/ensino na formação de professores. São elas: *conhecimento para a prática*, *conhecimento na prática* e *conhecimento da prática*.

Embora essas concepções sejam aparentemente conflitantes, as autoras nos alertam que elas coexistem, às vezes de maneira sutil, no mundo da política, da pesquisa e da prática educacional, e são invocadas por pessoas de posições diferenciadas para explicar e justificar ideias completamente diferentes sobre como alcançar a melhoria do ensino e da aprendizagem.

No *conhecimento para a prática*, parte-se do pressuposto que os pesquisadores da universidade (teóricos, acadêmicos) são os que produzem o conhecimento formal e as teorias, inclusive, as denominadas pelas autoras de *sabedoria da prática*, para que os professores as utilizem melhorando assim sua prática profissional.

Cochran-Smith e Lytle (1999) afirmam que, em uma formação docente centrada na produção/aprendizagem para a prática, o conhecimento legitimado é o produzido primariamente por pesquisadores nas universidades, e por estudiosos das várias disciplinas. Isto inclui conhecimentos da matéria a ser ensinada, teorias de educação, modelos de análise, assim como estratégias avançadas e práticas eficientes de ensino de diversas disciplinas.

Segundo as autoras, a ideia aqui é que a prática competente reflete o “estado da arte”, isto é, professores muito habilidosos têm conhecimento profundo de suas disciplinas e das estratégias de ensino mais eficazes para criar oportunidade de aprendizado para seus alunos. Os professores aprendem este conhecimento através de várias experiências de formação que dão acesso à base de conhecimento. Para melhorar o ensino, os professores precisam implementar, traduzir, ou colocar em prática o que adquirem com os especialistas fora da sala de aula.

Para Tardif (2002), a prática profissional não é um campo de aplicação dos conhecimentos acadêmicos; na melhor hipótese, os professores os mobilizam e os transformam. Ao pressupor que a docência se reduz à transmissão e aplicação de saberes construídos por quem não vive as práticas escolares, esse modelo *aplicacionista do conhecimento* sugere a ideia de que o “conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas” e que o “fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois ensina-se aos alunos dos cursos

de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer.” (TARDIF, 2002, p. 271).

Gatti sinaliza que quando isto ocorre, “a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa” (2010, p. 1372). Para a autora, se faz necessário mudar a concepção vigente sobre “prática” e “teoria”. Segundo Gatti,

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

Quanto a isso, para Roldão as diversas especificações da docência não residem nesta lógica de alternância – pedagógico ou científico –, mas sim na sólida construção de um saber científico-profissional integrador de todos os saberes que se mobilizam para a prática da ação de ensinar enquanto fazer aprender alguma coisa a alguém (2007, p.37). Isso incide diretamente em uma formação docente que articule as dimensões teóricas e práticas, permeando-as por momentos de análise, contextualização e, principalmente, investigação crítica sobre o fazer pedagógico.

Cochran-Smith e Lytle (1999) defendem que na formação docente o conhecimento prático do professor deve ser redimensionado na medida em que entendem que ele aprende quando tem oportunidade de examinar e refletir sobre os conhecimentos implícitos em uma boa prática. Conhecimentos estes que emergem na prática em si, onde o professor o produz com seus pares a partir e para sua realidade, suas problemáticas. Isso incide em uma visão de *conhecimento na prática*.

Nesta concepção, aliados aos conhecimentos produzidos na academia são incorporados, na formação docente, conhecimentos práticos, decorrentes do que professores competentes sabem, demonstram em suas práticas ou nas reflexões que fazem a partir delas. Desse modo, pressupõe-se que professores aprendem melhor quando têm oportunidade de ter contato com o conhecimento produzido por seus pares que já atuam em campo. Assim, problematizar, fazer inferências, julgamentos sobre o

que acontece em sala de aula é tão essencial na formação docente quanto os conhecimentos acadêmicos.

Ainda segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), esta visão de conhecimento é a base da compreensão de que para entender e melhorar a prática profissional é necessária outra epistemologia para além do paradigma positivista⁶. Entende-se assim que de uma posição de consumidor de teorias, o professor, em formação ou em exercício, ganha um status de autor, produtor de conhecimento. Espera-se, dessa maneira, superar o distanciamento entre o conhecimento acadêmico e a escola básica.

No caso da Pedagogia, objeto deste estudo, relacionar de maneira intencional os conhecimentos acadêmicos e os oriundos da realidade escolar ajuda na superação da extensa natureza teórica do curso, que muitas vezes é marcada pela falta de contato suficiente com o trabalho pedagógico realizado na escola. Em específico na Pedagogia, esta problemática se estabelece com a própria história do curso.

Nota-se, assim, que o curso de pedagogia assumiu, desde o início, uma feição bastante parecida com a do curso Normal no que diz respeito às disciplinas; no entanto, enfatizou mais a dimensão teórica do que a prática. Talvez essa difusa relação entre teoria e prática, no tocante aos dois cursos em questão, possa ser expressa da seguinte maneira: no curso Normal, predominou a ênfase na prática com *muita teoria*, ao passo que, no curso de pedagogia, predominou a ênfase na teoria com *pouca prática* (CRUZ, 2012a, p.5).

É importante reiterar que isso não significa que se preconize a prática em detrimento da teoria. Verdadeiramente, o que se objetiva nesse tipo de abordagem é legitimar a escola, enquanto espaço de formação prática docente, como local privilegiado para a construção de conhecimentos imprescindíveis na formação inicial de professores. Segundo Cruz (2012a), por esse caminho, a prática social constitui-se no principal mote do trabalho pedagógico, do qual emergirão, teórica e praticamente, as questões a serem problematizadas, os instrumentos para seu estudo e elucidação, e as ideias para aplicação à própria vida dos sujeitos envolvidos nesse processo, favorecendo, assim, a unidade teoria-prática.

⁶ O movimento de pensamento conhecido por Positivismo marcou a produção cultural europeia entre os séculos XIX e XX e influenciou fortemente filosofia, artes e literatura. Enquanto corrente filosófica e epistemológica, o positivismo aplica nos estudos sobre a sociedade o método de conhecimento utilizado nas ciências naturais e tende a considerar fatos empíricos como a única base do conhecimento. O positivismo é caracterizado pela busca das leis que regem os fenômenos estudados, através da observação dos fatos tidos como essenciais para a elaboração dessas leis, pela objetividade e exclusão de explicações metafísicas, e pela busca pelo conhecimento fundamentado na observação e experimentos.

A conexão entre a teoria e a prática deve ser contínua e qualquer perspectiva de fosso entre as duas não deve subsistir. Assim, é um equívoco considerar que um prático é um pedagogo; ele nada mais é do que um usuário de sistemas pedagógicos. Da mesma forma, também é um engano tomar o teórico da educação como um pedagogo, já que não basta pensar sobre o processo pedagógico (CRUZ, 2012a, p.15).

Para Cochran-Smith e Lytle (1999), a formação docente deve também considerar o *conhecimento da prática*. Nesta última concepção, não há dicotomia entre conhecimento teórico e conhecimento prático. Dessa maneira, o conhecimento que os professores precisam aprender para ensinar melhor é aquele produzido por eles mesmos ao considerarem suas próprias salas de aula como locais para investigação intencional que considere o conhecimento e a teoria produzidos por outros como geradores de interpretação e questionamento.

Tanto na concepção *na prática* quanto *da prática*, a realocação do lugar da escola básica e dos seus professores na formação docente incide diretamente em que os saberes possíveis de serem construídos, na dimensão formativa, estão diretamente vinculados à atuação profissional do professor que, além de *saber*, numa dimensão mais teórica, precisa aprender a *fazer* e analisar esse *saber fazer* para que sua prática profissional seja sempre transformada e transformadora.

Para Lüdke e Boing (2012), partindo do trabalho para pensar a formação de professores, a escola desponta como figura central onde se desenvolvem conhecimentos sobre a docência, embora seja bem mais amplo o âmbito onde essa realização também ocorre. Segundo os autores, quando não se efetiva uma parceria entre universidade e escola na formação inicial docente, o risco é de atribuir separadamente o domínio do conhecimento à universidade, o das habilidades específicas às escolas e o relativo às atitudes ficar ao encargo do professor.

Acreditamos na importância de centrar o foco no trabalho (real) do professor, em busca de sugestões para tornar a formação inicial oferecida pela universidade aos futuros professores mais próxima das necessidades que irão enfrentar em seu trabalho nas escolas. Acreditamos ainda que a parceria universidade – escola básica tem grande potencial para superar a desconexão entre a academia e a realidade escolar.

Diante do até aqui exposto, mobiliza-nos saber como é concebida a relação teoria-prática no contexto do PIBID UFRJ Pedagogia. Que diferenciais para a formação

inicial docente se expressam na possibilidade de refletir teoricamente sobre a docência com professores que já a exercem na escola básica? Como pibidianos⁷ e professores supervisores estabelecem conexões entre os conhecimentos didático-pedagógicos e o trabalho docente?

1.4.2-A parceria Universidade e Escola Básica

Gatti (2013) anuncia que a preocupação com a escola nos leva a pensar em relações pedagógicas intencionais, portanto, em profissionais bem formados para isso, dentro das novas configurações sociais e suas demandas; profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos *de e para* a ação. A autora defende ainda que:

Práticas educacionais são processos da maior importância, têm seus fundamentos teóricos e associam-se a uma filosofia educacional. Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, em movimento recursivo. Práticas são fatos culturais e assim precisam ser significadas. Essa relação dialética é quebrada nas nossas estruturas universitárias e curriculares, herdadas de uma concepção de ciência positivada, em que as abstrações imperam como tópicos em vasos não comunicantes: conhecimento “da ciência” isolado do “conhecimento pedagógico-educacional”, este sempre considerado como de menor valor (GATTI, 2013, p.54).

Essa insatisfação gerada pela dicotomia entre os conhecimentos pedagógicos oriundos das ciências e os oriundos da prática docente em si, mobiliza-nos a repensar os cursos de formação de professores na direção de privilegiar, em seus currículos, a dimensão prática, não como espaço isolado, mas como um elemento articulador ou constitutivo do curso. De igual modo, acentua-se a necessidade de uma formação inicial que supere a concepção fragmentada da formação – em que a sala de aula é o espaço para a teoria e o campo profissional é o espaço para a prática.

Diante dessa problemática, a parceria universidade – escola básica tem grande potencial para superar a desconexão entre a academia e a realidade escolar. Estas demandas para a formação inicial docente pressupõem uma relação mais estreita entre

⁷Termo utilizado pelos licenciandos bolsistas do PIBID investigado para se autodenominarem, por ser algo amplamente aceito, será adotado neste trabalho para se referir a eles.

universidade e escola superando a visão tradicional sobre experiência de campo, em que não há preparação e suporte para que os professores das escolas desenvolvam uma concepção de tutoria mais ativa e educativa e em que os conteúdos disciplinares da academia estejam distantes da realidade escolar (ZEICHNER, 2010).

Zeichner (2010) afirma ainda que é muito comum, por exemplo, que os professores regentes, com os quais os estudantes trabalham durante sua passagem pela escola, saibam muito pouco sobre a especificidade das disciplinas de metodologia e fundamentos que seus estagiários completaram na universidade, assim como aqueles que lecionam na universidade pouco sabem sobre as práticas específicas utilizadas em classes da Educação Básica, nas quais seus estudantes estão alocados.

Para Zeichner (2010), uma parceria universidade – escola básica de sucesso envolve uma mudança na epistemologia da formação do professor, que passa de uma situação em que o conhecimento acadêmico é visto como única fonte legítima do conhecimento sobre o ensino para outra em que diferentes aspectos do saber que existem nas escolas são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com o conhecimento acadêmico.

Afinal, a escola não é apenas um lugar para se ensinar, mas um lugar de produção de saberes. A formação inicial docente pode e deve ocorrer também na escola básica, buscando formar o futuro professor para lidar com as necessidades da escola ou, como Roldão (2007) argumenta, para alcançar a excelência profissional.

Roldão (2007), ao falar sobre esta formação para a excelência profissional docente, ressalta que esta deve acontecer em qualidade científica, de modo que o professor construa uma especificidade no saber de sua área. A autora reforça que cabe à formação centrar-se na ação profissional para organizar o curso em torno da sua função e do saber necessários ao desempenho profissional. Nesse sentido, torna-se cada vez mais necessário pensar a formação inicial docente em um contexto de imersão no campo do trabalho. Ou seja,

a formação inicial só será eficaz se transformar-se em formação em imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os jardins de infâncias, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vão atuar, em outras tantas unidades de formação que conosco, ensino superior e investigadores, construam parcerias de formação/investigação, desenvolvidas dentro da

ação cotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente (ROLDÃO, 2007, p. 40).

Nesse contexto, as contribuições de Zeichner (2010) apontam para o potencial de um terceiro espaço na formação inicial docente no qual se considera importante a contribuição de formadores híbridos – professores que circulam entre universidade e escola básica. Para o autor, terceiros espaços envolvem uma rejeição das binaridades, tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes.

O uso que faço, no presente texto, do conceito de terceiro espaço diz respeito à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores (ZEICHNER, 2010, p.9).

Zeichner (2010) defende que, contrários à desconexão tradicional entre escola e universidade e à valorização do conhecimento acadêmico como a fonte de autoridade do conhecimento para a aprendizagem sobre o ensino, próprio dos modelos tradicionais de formação de professores das escolas normais superiores e das universidades, os terceiros espaços unem o conhecimento prático ao acadêmico de modo menos hierárquico, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação inicial.

Zeichner (2010) categoriza os terceiros espaços de três maneiras: participação de professores da educação básica e de seu conhecimento nas disciplinas acadêmicas e nas experiências de campo; incorporação de representações das práticas dos professores nos cursos das universidades; e na realização de uma parte ou a totalidade das disciplinas de metodologia dos cursos universitários em escolas do ensino fundamental e médio.

Quanto à participação de professores da educação básica e seu conhecimento nas disciplinas acadêmicas e nas experiências de campo, Zeichner (2010) usa como exemplo o cargo de professor residente na Universidade de Wisconsin-Milwaukee. Neste caso, professores com evidência de alto nível de competência em sala de aula passam dois anos trabalhando todos os aspectos da formação inicial de professores, incluindo a seleção de estudantes, a formação geral em educação e específica nas áreas, a sequência da educação profissional, a avaliação de programas em andamento e os

esforços de renovação, até mesmo o acompanhamento de egressos em seus primeiros anos de profissão docente. Depois de sua residência, eles voltam às escolas públicas de Milwaukee.

No que se refere à incorporação de representações das práticas dos professores nos cursos das universidades, Zeichner (2010) usa como exemplo o trabalho desenvolvido por uma formadora de professores, que documentou como incorporou o website de uma experiente professora de língua inglesa de uma Escola de Ensino Médio de Los Angeles em seu curso de metodologia da língua inglesa, na Universidade de Stanford. Um aspecto desse trabalho centrou-se na tarefa de envolver os estudantes em discussões sobre literatura baseadas em textos. Além de ler literatura acadêmica sobre esse assunto, os estudantes utilizaram também o website da professora do Ensino Médio, o qual incluía: imagens de suas principais discussões, com a participação ativa de seus alunos; entrevistas com ela e pronunciamentos de seus alunos; assim como exemplos do trabalho dos estudantes e dos métodos e materiais que ela usou com seus alunos nas aulas.

Pensando nos terceiros espaços baseados na realização de uma parte ou da totalidade das disciplinas de metodologia em escolas do ensino fundamental e médio, Zeichner (2010) traz como exemplo o trabalho da University of Wisconsin-Madison, na qual uma disciplina de Métodos de Alfabetização tem se dado em uma escola local associada à Universidade. Uma vez que os alunos de metodologia estão estudando determinadas abordagens da alfabetização, eles têm a chance de observar e interagir com professores que são especialistas nessas práticas. Às vezes, a turma segue para uma sala de aula das crianças com o propósito de ver um professor envolvido numa determinada prática; em continuidade, reúnem-se com aquele professor após a observação; outras vezes, um professor da escola vai à sala da disciplina de metodologia discutir o seu trabalho, frequentemente levando artefatos de sua prática, tais como trabalhos de alunos.

Em qualquer das categorizações de terceiro espaço apresentadas por Zeichner (2010), há um esforço deliberado para conectar estrategicamente conhecimento acadêmico e conhecimento da prática profissional em vista de um melhor acompanhamento da aprendizagem dos professores em formação acerca de como desenvolver práticas de ensino específicas defendidas nos cursos de metodologia. A ideia central é a de reflexão sobre o trabalho docente entre pares: professores em formação inicial e professores experientes.

Com a valorização do conhecimento oriundo da realidade, o papel do professor que recebe na escola os docentes em formação ganha nova dimensão. Não é possível desenvolver uma parceria de sucesso entre universidade e escola básica sem levar em conta a necessidade de formadores híbridos, formadores que circulem entre academia e escola básica com o intuito de favorecer a relação entre conhecimento teórico e aplicação deste no campo prático/profissional.

Zeichner (2010) aponta que existem diferentes tipos de formadores híbridos de professores. Tal variedade inclui cargos docentes de supervisão que trabalham para construir parcerias com escolas locais, cujo foco é a formação inicial de professores e, às vezes, o desenvolvimento profissional de professores da escola (cargo para formadores da universidade), e também abarcam cargos nos quais docentes que atuam nos campos de estágio no ensino fundamental ou no médio fazem a colocação dos estagiários na escola e supervisionam as experiências dos alunos neste ambiente.

A participação desses formadores híbridos na aprendizagem da docência permite que os professores em formação inicial construam novos saberes, através da troca com professores já atuantes na escola e através da mediação de professores da universidade, visando favorecer a conexão entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento oriundo da prática docente.

Algumas experiências de campo comunitárias em formação docente têm se centrado na aprendizagem do trabalho e na tutoria dos alunos, e não na aproximação desses com outros docentes numa comunidade mais abrangente. As propostas de formação de professores, de acordo com essas experiências, focalizam estrategicamente a utilização do saber que existe, nesses locais, bem como na participação direta dos professores da escola básica que dominam esses saberes na formação inicial docente, para educar os aspirantes a professores sobre como serem bem sucedidos nas suas respectivas práticas.

Desta forma, a relação dos docentes com os saberes que ensinam, faz-se importante para sua atividade profissional, bem como para a construção de sua identidade enquanto professores. Assim, os programas de formação inicial docente devem favorecer essa associação indispensável, entre teoria e prática, entre os saberes acadêmicos e os saberes experienciais, fazendo com que os licenciandos verifiquem a complexidade do trabalho docente. Isso se dá, em termos de formação docente em campo, em uma inserção na escola bem planejada e fundamentada.

Com relação a uma inserção na escola, que promova de fato a aprendizagem de aspectos importantes para uma boa atuação docente, é importante que sejam criadas condições que possibilitem o envolvimento dos docentes em formação em práticas reflexivas, com e fazeres docentes. A inserção dos futuros docentes na escola e o contato com a prática pedagógica não será suficientemente qualitativa, em termos de formação, em um ambiente em que a inserção no campo seja um momento desprovido de reflexão, de análise crítica e que desfavoreça o confronto entre as teorias trabalhadas e a realidade observada.

Muito já se escreveu nos últimos anos sobre o aprendizado da docência em comunidades, comunidades profissionais de aprendizagem, comunidades de aprendizagem colaborativa, e outros termos – aqui entendidos por nós como terceiros espaços (LIEBERMAN 2000; MCLAUGHLIN E TALBERT, 2006; STOLL e SEASHORE LOUIS, 2007; apud COCHRAN-SMITH, 2012). Quando Cochran-Smith Lytle abordaram o tema (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1993; 1999; 2009), foram cuidadosas em apontar que as comunidades de aprendizagem sobre a docência não podem ser um mero grupo de encontro de professores onde algo mágico acontece simplesmente pelo fato de as pessoas se encontrarem. Sem dúvida, é o tipo de trabalho feito nestes grupos que importa. Para as autoras, o propósito essencial dessas comunidades é abrigar a aprendizagem à docência ao longo da vida e possibilitar a troca de saberes entre professores com diferentes graus de experiências, isso inclui também os professores em formação.

Tal qual Cochran-Smith e Lytle (1999), acreditamos que aprender a docência é algo que acontece com o tempo, e isso acontece quando novos professores trabalham na companhia de professores mais experientes, que também continuam aprendendo a ensinar. No entanto, defendemos que já na formação inicial deve se possibilitar aos licenciandos situações em que possam construir conhecimentos sobre a docência, a partir da troca com professores que já atuem na escola básica.

Acreditamos que uma parceria entre universidade e escola básica que possibilite aos docentes em formação inicial se debruçarem (investigando, refletindo, problematizando) sobre as práticas de professores da escola básica em diálogo com esses profissionais é de sobremaneira contributivo para a consolidação da relação indissociável entre teoria e prática nos cursos de formação docente.

Nessa perspectiva, consideramos o PIBID como um espaço propício para uma conexão entre universidade e escola básica que afirme a relação indissociável entre

teoria e prática, por se basear em uma imersão orientada na escola que possibilita aos licenciandos construir conhecimentos sobre a docência em experiências mediadas tanto por professores da universidade quanto por professores da escola básica, interligando, através da investigação e da reflexão, conhecimentos acadêmicos e práticos. É nas consequências da participação dos professores da escola básica neste processo que focaremos este trabalho.

Sobre isso, intentamos responder algumas questões. Como se estabelece a relação entre professor supervisor e pibidianos? Como professores supervisores e pibidianos compartilham e desenvolvem saberes? O que/como faz o professor supervisor para contribuir na formação docente dos pibidianos?

CAPÍTULO 2

CAMINHANDO COM A PESQUISA: A PRÁTICA DO ESTUDO DE CASO

Nosso interesse de pesquisa sempre esteve voltado para a formação inicial de professores, especialmente no que se refere ao componente desta que se dá em campo. Acreditamos que determinados aspectos da docência precisam ser desenvolvidos em contexto real de trabalho: na escola. Defendemos, portanto, que a formação inicial docente precisa ser desenvolvida com base em uma concepção que considere a indissociável relação entre teoria e prática.

Entendemos que essa articulação entre teoria e prática se desenvolve melhor em um contexto de parceria entre universidade e escola básica. A partir das contribuições de autores como Cochran-Smith e Lytle, 1999; Roldão, 2007; e Zeichner, 2010, temos compreendido e defendido que quando a formação inicial docente se baseia em uma perspectiva que estabelece conexões entre os saberes/fazeres dos professores da escola básica e os componentes teóricos, didático-pedagógicos, desenvolvidos na academia, se estabelecem caminhos possíveis para a melhoria da qualidade da formação desses profissionais, ou seja, prepará-los para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos de e para essa ação.

Partindo dessa premissa, tal como já anunciamos, estamos interessados em investigar propostas de formação inicial de professores que se desenvolvam a partir da parceria universidade - escola básica, em uma perspectiva que privilegie nas licenciaturas o papel da escola básica e dos professores que nela atuam. Nessa direção, defendemos que ações que acentuam o status protagonista do professor da escola básica para a aprendizagem da docência são alternativas possíveis para potencializar a formação inicial de professores. Identificamos isto no PIBID e compreendemos que este aspecto do programa merece ser estudado.

As proposições de Cochran-Smith e Lytle, 1999 e Zeichner, 2010, voltadas para os dois eixos desta pesquisa, relação teoria-prática materializada na práxis pedagógica e parceria universidade - escola básica expressa em comunidades de aprendizagem com professores experiente e em formação, as quais relatamos no capítulo 1 deste estudo, fundamentam este trabalho. A partir da interpretação desses autores, focamos nossas análises nas relações de ensino/aprendizagem sobre a docência que se estabelecem entre

professores experientes na escola básica e professores em formação inicial em contextos de investigação conjunta sobre o trabalho docente.

A partir do exposto até aqui e tomando por base o PIBID de Pedagogia da FE/UFRJ, queremos saber quais as contribuições do papel desenvolvido pelas professoras supervisoras do PIBIDUFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental) para a formação inicial do pedagogo docente.

Para atender a essa questão, analisamos as ações desenvolvidas no PIBID UFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental), adotando como foco investigativo o aspecto da parceria universidade-escola básica representada na figura dos professores supervisores das escolas parceiras. Assim, este trabalho tem por objetivo geral analisar as contribuições da participação de professores da escola básica como co-formadores de pedagogos docentes no contexto do PIBID UFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental).

A partir do acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos professores supervisores com os licenciandos participantes do programa, buscamos identificar, relacionar e analisar como se constituem as intervenções dos professores supervisores investigados no processo de formação docente dos licenciandos; e compreender de que maneira as intervenções dos professores supervisores investigados afetam a aprendizagem da docência dos licenciandos.

Tal como já apresentado no capítulo anterior (seção 1.5), escolhemos como metodologia o desenvolvimento de um estudo de caso com base nos pressupostos de André (2005 e 2013) e Yin (2010). Nossa pesquisa corresponde a um estudo de caso holístico (único) explanatório que através da descrição do caso e do confronto dos achados da pesquisa com as proposições teóricas que a fundamentam, procura compreender a ação educativa que se dá no PIBID UFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental) e estabelecer as evidências de causa/efeito que se dão nesse processo.

Acreditamos, segundo Yin (2010), que um estudo de caso se adequa melhor a nossa intensão de pesquisa por estarmos interessados em investigar um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real: a aprendizagem da docência através das relações entre professores da escola básica e licenciandos no contexto do PIBID. Essa constatação se acentuou quando percebemos que os limites entre o fenômeno e o contexto a princípio não eram claramente evidentes (YIN, 2010).

Para atender ao proposto, baseando-nos em Yin (2010) e Nisbett e Watts (apud ANDRÉ, 2005), esta pesquisa foi desenvolvida em três fases, a saber: I. *exploratória*; II. *delimitação do estudo e da coleta de dados*; III. *análise sistemática dos dados*. Sendo a pesquisa uma atividade viva e criativa, em alguns momentos estas fases se sobrepueram e tiveram maior ou menor ênfase de acordo com as demandas de nosso estudo de caso. Aqui as separamos apenas a título organizacional. Apresentamos no decorrer deste capítulo como essas fases foram desenvolvidas.

2.1- Fase Exploratória

Que diferenciais para a formação inicial docente se expressam na possibilidade de pensar/experimentar a docência com professores que já a exercem na escola básica? Como licenciandos e professores da escola básica podem estabelecer conexões entre os conhecimentos acadêmicos e o trabalho docente? Como professores da escola básica e licenciandos podem compartilhar e desenvolver saberes docentes? O que/como pode fazer o professor da escola básica para contribuir na formação docente dos licenciandos?

Essas são algumas das muitas questões que acompanham esta pesquisa desde seu início e que neste trabalho já foram expostas anteriormente. Tendo em vista a natureza dessas indagações e a necessidade de análise de uma série de questões que ultrapassam os sujeitos a serem investigados e as próprias indagações em si, o estudo de caso se mostrou como a opção metodológica mais adequada. Para Yin, o uso do estudo de caso se justifica quando se deseja entender um fenômeno da vida real em profundidade, mas esse entendimento engloba importantes condições contextuais – porque são altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo (YIN, 2010).

O estudo de caso começa com um plano muito aberto, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança. Nossa pesquisa já tinha um ponto inicial bem demarcado com as questões norteadoras, o desenho da problemática e o desenvolvimento das primeiras hipóteses. Tal como aponta André (2005), ainda nessa fase exploratória precisávamos definir a(s) unidade(s) de análise – **o caso** –, desenvolver o referencial teórico, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

As discussões com relação à parceria universidade - escola básica e o desenvolvimento de terceiros espaços como facilitadores da articulação entre as dimensões teóricas e práticas do conhecimento sobre a docência (ZEICHNER, 2010), e de igual modo, as concepções de formação de professores que preveem a troca de saberes entre docentes experientes e em formação inicial (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999) configuram as proposições teóricas deste estudo de caso, delimitando nosso referencial teórico.

Desde o início deste trabalho tínhamos clareza que investigar a relação professor da escola básica X licenciandos em um contexto de parceria universidade - escola básica que acentue o status de protagonista deste professor seria mais eficaz no PIBID. Isso ocorreu devido à própria natureza do programa e dos pressupostos teórico-metodológicos que o acompanham. Como já apresentamos anteriormente, inclusive a concepção de aprendizagem da docência que acompanha o PIBID nos dava indícios de que este seria o melhor campo para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Como nos interessamos pela formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e tínhamos interesse em investigar a formação inicial na UFRJ, instituição a qual nos afiliamos, nos direcionamos para o PIBID UFRJ Pedagogia. Como anteriormente exposto, o PIBID UFRJ Pedagogia conta com dois subprojetos: um voltado para a Educação Infantil e outro para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e diante da grande demanda de material para análise que dois subprojetos acarretariam, optamos por nos fixar em apenas um deles. Escolhemos o PIBID UFRJ Pedagogia – anos iniciais do Ensino Fundamental, por ser o mais consolidado (iniciou em 2012, enquanto o de Educação Infantil começou em 2014) e por este se direcionar justamente à primeira etapa do ensino fundamental a qual temos afinidade devido à natureza de nossa atuação profissional.

O caso se forja na especificidade do PIBID investigado, que se evidencia no espaço/tempo em que as ações dos pibidianos se desenvolvem. O Projeto PIBID UFRJ Pedagogia prioriza a observação participante na/da sala de aula. Os pibidianos do grupo se inserem semanalmente na sala de aula da escola-parceira como coparticipante dela, uma vez que diferente de outros projetos desenvolvem suas atividades durante a aula da professora supervisora, o que implica em um convívio prolongado de aprendizagem sobre a docência sob a intervenção da mesma – os pibidianos fazem observação participante nas aulas da supervisora, desenvolvem sob seu olhar (e mediação)

atividades que planejaram com a supervisora e além disso, problematizam tudo isto com a supervisora e o professor coordenador no âmbito da universidade.

Após os contatos iniciais com os possíveis participantes da pesquisa, iniciamos a imersão em campo em agosto de 2014. Delimitamos em 20 os sujeitos desta pesquisa: um professor coordenador, cinco professores supervisores (uma do CAp – 2012/2 e 2013/1-2, uma do CAp – 2014/1 e 2, uma do CAp – 2015/1, uma do Colégio Pedro II – 2014/2 e uma da Escola Municipal São Tomás de Aquino – 2015/1) e 14 licenciandos bolsistas. Como campo e objeto, o subprojeto investigado é central em nossas análises, uma vez que nos interessamos pelo modelo diferencial de formação docente que ele representa, assim como pelas relações de ensino/aprendizagem sobre a docência que emergem nesse contexto em específico.

A professora coordenadora leciona na Faculdade de Educação da UFRJ como professora adjunta desde 2009. Anteriormente, atuou na educação básica exercendo as funções de docente e de pedagoga em redes públicas de ensino. Tem se dedicado a pesquisas sobre Pedagogia, Didática e Formação de Professores. Ela está na coordenação geral do PIBID UFRJ Pedagogia desde seu início (2012) e após a subdivisão entre anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, também coordena o subprojeto anos iniciais do Ensino Fundamental⁸.

A professora supervisora do CAp que atuou no PIBID entre 2012/2 e 2013/1-2, hoje atua como colaboradora externa do projeto. Trabalha como professora desde 1991 quando concluiu o em Magistério. É formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1999) e possui pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Candido Mendes. Antes de atuar no CAp UFRJ, trabalhou na rede particular e municipal de ensino (SME/RJ), além de atuar um período como professora substituta do CAp UERJ. Deixou o projeto porque a família passou a residir em Brasília, o que a motivou tentar uma licença ou transferência para o Distrito Federal.

A professora supervisora do CAp que atuou no PIBID em 2014/1 e 2, é atualmente mestranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Trabalha como professora desde 1996 quando concluiu o Magistério. Graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001), tem especialização em Psicopedagogia pela UERJ (2004) e em Ensino

⁸ A professora coordenadora do PIBID UFRJ Pedagogia é também orientadora desta pesquisa.

Religioso pela Universidade Católica de Brasília (2007). Antes de lecionar no CAP UFRJ, atuou na rede particular e municipal do Rio de Janeiro (SME/RJ).

A professora supervisora do Colégio Pedro II – Campus Realengo que atuou no PIBID em 2014/1 e 2, graduou-se em Pedagogia pela UERJ em 1992. Antes disso já exercia a docência, desde 1989 quando concluiu o em Magistério. Possui Mestrado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (2003) e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da UFRJ (2011). Antes de atuar no Colégio Pedro II, lecionou tanto em anos iniciais do Ensino Fundamental quanto em formação docente em nível universitário e de Normal Superior.

A atual professora supervisora do CAP (2015/1 e 2) graduou-se em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1988) e em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995). Atua como docente desde 1984, quando concluiu o Magistério. Possui Mestrado em Educação (2007) e Doutorado em Educação (2012) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Antes de lecionar no CAP UFRJ, atuou durante muitos anos na rede municipal do Rio de Janeiro e como coordenadora pedagógica em uma ONG localizada em Pedra de Guaratiba.

A professora da Escola Municipal São Tomás de Aquino cursou Pedagogia na Universidade Estácio de Sá (2009). Antes disso concluiu o Magistério, mas antes da graduação não trabalhou como professora. Ainda durante a graduação, foi aprovada em concurso para auxiliar de creche da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro, função na qual trabalhou por menos de dois anos. Logo após formada, foi aprovada em concurso para professor também na rede municipal do Rio de Janeiro, onde leciona desde 2010.

Todas as professoras supervisoras possuem formação docente anterior a graduação em Pedagogia – primeira escolha de curso de todas exceto a atual professora supervisora do CAP. Salvo a professora supervisora da Escola Municipal São Tomás de Aquino, todas as demais fizeram graduação na rede pública e têm mais de 18 anos de docência. Apenas ela e a atual professora supervisora do CAP não lecionaram na rede privada, ainda que esta última possua experiência docente em espaços não escolares. Todas as professoras supervisoras observadas estavam em sua primeira experiência no PIBID.

Com relação aos pibidianos do grupo, apenas um é do sexo masculino. Em 2014, com a ampliação do número de bolsas, o projeto passou a contar com um grupo bem heterogêneo com relação ao período de curso e a experiência na sala de aula. Somaram-

se aos três licenciandos que já estavam no programa mais 11 bolsistas. Além dos bolsistas mais antigos, seis licenciandos já tinham experimentado a docência anteriormente, seja por conta do trabalho ou das práticas de ensino. Dos 14 totais, cinco pibidianos estão finalizando a graduação, enquanto seis ainda nem começaram os estágios supervisionados. Os dois restantes já começaram suas práticas, mas suas primeiras experiências na escola como licenciandos foram no PIBID UFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental).

Entre 2014-2 e 2015-1, um dos pibidianos desligou-se do programa e logo foi substituído, não se alterando, assim, a quantidade de bolsistas (saiu Pib 13 e entrou Pib 14). Ainda que não estivessem concomitantemente no programa durante o período investigado, suas participações (impressões, vivências e aprendizagens) foram objeto de nossa análise o que aumentou o número de sujeitos: 14 licenciandos bolsistas. É importante ressaltar que estas não foram as únicas alterações, mas que esta foi a que trouxe implicações para a pesquisa⁹.

Os pibidianos são divididos em grupos menores para serem alocados nas escolas parceiras, ficando sob acompanhamento direto do professor supervisor da escola em questão. Em 2014/2, os pibidianos estavam divididos entre o CAp UFRJ e o Colégio Pedro II – Campus Realengo, em 2015/1 e 2 foram divididos entre o CAp UFRJ e a Escola Municipal São Tomás de Aquino. Salvo no Colégio Pedro II, acompanharam e trabalharam exclusivamente com turmas em processo inicial de alfabetização. A seguir, observa-se a divisão do grupo durante o período observado:

Quadro 03: Distribuição dos pibidianos por escola

2014-2		2015-1	
Colégio Pedro II	CAp UFRJ	E. M. São Tomás de Aquino	CAp UFRJ
Sup 2	Sup 3	Sup 4	Sup 5
Pib 8	Pib 1	Pib 14	Pib 5
Pib 9	Pib 2	Pib 4	Pib 12
Pib 10	Pib 5	Pib 11	Pib 7
Pib 11	Pib 7	Pib 1	Pib 3
Pib 12	Pib 3	Pib 10	Pib 2
Pib 13	Pib 6	Pib 8	Pib 6
-----	Pib 4	-----	-----

Fonte: Dossiê da pesquisa

⁹Em 2014-1, Pib 6 e Pib 7 ingressaram no programa substituindo outros pibidianos, como a troca foi feita antes de nossa imersão em campo, não convivemos com os bolsistas anteriores e, devido a isso, não foram considerados sujeitos da pesquisa. De igual modo, entre o final de 2015-1 e o início de 2015-2, Pib 12 deixou o programa e foi substituído por outro bolsista que como não foi observado e nem produziu material que pudesse ser analisado enquanto estávamos imersos em campo, também não foi contabilizado como sujeito da pesquisa.

Com a finalidade de entender melhor como interagem estes sujeitos, bem como compreender quais consequências desta interação para a aprendizagem da docência dos pibidianos, escolhemos como instrumentos de coletas de dados a observação, a análise documental e a entrevista. Decidimos utilizar múltiplas fontes de evidência por entendermos, a partir de Yin (2010), que nos estudos de caso isso permite que o investigador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais. Para o autor, a vantagem mais importante apresentada pelo uso de fontes múltiplas de evidência, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, um processo de triangulação e corroboração (a serem mais detalhados no item 1.3).

André (2005) aponta que a observação dirige o pesquisador para a compreensão do caso, sendo dada atenção especial ao contexto para que ao proceder ao registro dos eventos, necessariamente acurado, faça-se de modo a fornecer uma *descrição incontestável* que sirva para futuras análises e para o relatório final. Esta foi a estratégia que nos apresentou mais exigências, já que optamos por desenvolvê-la por um período de um ano (2014/1 e 2015/2).

Acreditamos, como afirma André (2005, 2013), que o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, pretendíamos “compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo” (ANDRÉ, 2013, p.97).

Quanto à análise documental, André (2005, p.53) afirma que os documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para a triangulação dos dados. Consideramos como documentos as ações, escritas e materiais produzidos pelos licenciandos e professoras supervisoras, e os documentos oficiais que regulamentam e registram as ações do programa.

Para Yin (2010), uma das principais fontes de informação para o estudo de caso é a entrevista. Diante disso, escolhemos também este instrumento, visto que ele pode nos revelar como cada sujeito descreve determinados fatos do assunto, assim como suas opiniões sobre os eventos. Ainda segundo o autor, os entrevistados podem nos fornecer *insights* úteis na investigação ao sugerir outras pessoas para serem ouvidas ou outras fontes de evidência.

Em razão disso, optamos por entrevistar todos os professores supervisores, mesmo aqueles que não participaram do projeto durante as observações por entendermos que sua experiência no PIBID UFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental) os torna “informantes” de situações que não vivenciamos, mas que têm relevância no contexto (YIN, 2010, p.133). Decidimos, posteriormente, não entrevistar os licenciandos bolsistas porque os documentos que eles produziram já nos esclareceram substancialmente sobre suas impressões e aprendizagens construídas. Além disso, foram colhidos vários depoimentos deles durante as observações.

Após essa fase exploratória do estudo de caso em que definimos a unidade de análise, confirmamos as questões iniciais, estabelecemos os contatos iniciais para entrada em campo, delimitamos os participantes, e escolhemos os procedimentos e instrumentos de coleta de dados, dedicamo-nos à coleta de dados em si.

2.2- Fase de delimitação do estudo e da coleta de dados

Os dados foram obtidos durante o período de um ano de imersão em campo (2014/2 e 2015/1), no qual estivemos diretamente envolvidos nas ações do PIBID UFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental). Bassey (2003, apud ANDRÉ, 2013), considera que há três grandes procedimentos de coleta de dados nos estudos de caso: **fazer perguntas** (e ouvir atentamente), **observar eventos** (e prestar atenção no que acontece) e **ler documentos**. Baseando-nos nisso, durante a imersão em campo desenvolvemos de modo concomitante o levantamento de documentos, a realização das entrevistas, e fizemos visitas de campo para observação.

Quanto às observações, acreditamos que acompanhar as ações do PIBID UFRJ Pedagogia¹⁰ em ambiente natural e em tempo real seria valioso para entender quais as consequências do programa para a aprendizagem da docência nos licenciandos. As observações se deram nas visitas de campo e se iniciaram no primeiro encontro na universidade do PIBID UFRJ Pedagogia do segundo semestre de 2014 – 14/08/2014. Inicialmente as visitas de campo tinham o objetivo de conhecer os sujeitos da pesquisa, entender que tipo de relação se estabelecia entre eles, compreender quais ações (e com quais funções) ali se desenvolviam e, acima de tudo, colocar a prova as questões e

¹⁰ Designaremos a partir daqui o subprojeto investigado apenas como “PIBID UFRJ Pedagogia”

hipóteses iniciais. Sendo assim, iniciamos as visitas de campo sem roteiro de observação.

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

Estivemos consecutivamente em 12 encontros semanais realizados na universidade (36 horas totais). Verificamos que o PIBID UFRJ Pedagogia se insere no contexto das discussões sobre profissão e trabalho docente e tem como propostas educacionais a produção de recursos, materiais e estratégias de ensino de apoio ao conhecimento escolar a partir de temas selecionados conjuntamente por bolsistas e professores supervisores. Também visa o desenvolvimento de estudos acerca da formação e atuação do Pedagogo na Escola Básica, sempre com ênfase na alfabetização.

O Projeto PIBID UFRJ Pedagogia prioriza a observação participante na/da sala de aula e o registro etnográfico, sob inspiração da etnografia da sala de aula (ANDRÉ, 1995). Segundo André (1995), a observação participante parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando e sendo por ela afetado. Percebemos que além de observar, os pibidianos também participam de atividades como a condução de uma leitura, o acompanhamento de um aluno, a criação e aplicação de atividades de ensino.

Observamos que no projeto tem sido desenvolvido um modelo que prioriza a parceria Universidade e Escola Básica, a construção coletiva, a relação dialógica e a formação docente articulada a de pesquisa. Nesse sentido, assume-se que as professoras que exercem as funções de coordenadora e de supervisora são as co-orientadoras dos licenciandos, trabalhando conjuntamente, o que tem se revelado em trocas de ideias, visões, concepções e práticas muito benéficas para a formação do grupo.

Essa troca de saberes se dá por meio de encontros semanais que acontecem na Universidade e na escola parceira. Neles são organizados momentos em que os pibidianos compartilham com a professora da Universidade e as professoras da Escola Básica as impressões construídas a partir das observações feitas durante o acompanhamento dos alunos da escola parceira, refletindo e aplicando os saberes que

são construídos, tanto nas reuniões na universidade, quanto no próprio exercício da prática.

Nos encontros que acompanhamos, pudemos observar logo na 1ª reunião um relato oral de todos os bolsistas sobre suas primeiras idas às escolas parceiras, iniciadas naquele mês. No decorrer dos encontros, observamos também como eram feitos os planejamentos semanais das atividades a serem desenvolvidas nas escolas pelos bolsistas e a produção de materiais didáticos, além de estudos para aprofundamento teórico (leituras de textos sobre projeto interdisciplinar, participação em duas oficinas realizadas no CAP sobre alfabetização e letramento, além de palestras e seminários assistidos).

A cada semana pudemos observar como cada integrante estava vivenciando o projeto, seja através dos retornos avaliativos feitos após a realização das atividades planejadas no projeto, ou dos relatos orais feitos pelos bolsistas – informais ao longo de todos os encontros e os organizados no formato de “comunicação oral” nos últimos encontros de 2014/2¹¹. Acompanhamos, também, como o grupo se organiza frente às demandas burocráticas e acadêmicas, observamos os preparativos e a participação deles na II Jornada de Formação docente da UFRJ e no II Encontro do PIBID UFRJ Pedagogia / II Seminário de Práticas de Ensino da FE/UFRJ.

Nas visitas de campo feitas em 2014/2, selecionamos os documentos mais representativos das experiências que observamos nos encontros e que analisaríamos melhor posteriormente. O material levantado reúne produções dos licenciandos bolsistas e dos professores supervisores como caderno de campo, diário de campo e escrita etnográfica, além de propostas de atividades de ensino, análise reflexiva das práticas e apresentações de trabalhos em eventos da área.

Após acompanharmos o trabalho desenvolvido pelo PIBID UFRJ Pedagogia nos encontros da universidade em que fizemos observações exploratórias, respondemos algumas das questões iniciais ao passo que surgiam novas outras. O que acontece nas trocas entre supervisores e licenciandos feitas durante as atividades na escola? Como se estabelece o lugar/espço dos licenciandos na sala de aula do supervisor? Os licenciandos problematizam o que desenvolvem com o supervisor ou só replicam as concepções deste?

¹¹Tabela com os resumos dos encontros observados em anexo (Anexo 1).

Essas novas questões não podiam ser elucidadas tão claramente se optássemos em 2015/1 por continuar as visitas de campo nos encontros da universidade. Chegávamos a um ponto da pesquisa em que precisávamos imergir mais profundamente para apurar melhor como se davam as relações de ensino/aprendizagem sobre a docência entre os licenciandos bolsistas e os professores supervisores. Decidimos, portanto, dividir as visitas de campo em duas etapas sendo a segunda dedicada à observação dos encontros entre os pibidianos e professores supervisores que ocorrem na sala de aula da escola parceira, fazendo, assim, observações mais diretivas.

Essa segunda fase se deu no CAp UFRJ¹². Como já dito, o Colégio de Aplicação da UFRJ foi escolhido para aprofundamento do estudo de caso por se tratar historicamente de um modelo de escola voltado para a co-formação de professores, sendo inclusive uma das atribuições de seus professores receber e dar apoio aos licenciandos da UFRJ. Somando-se a isso, ressaltamos que a outra professora supervisora a qual podíamos observar - Escola Municipal São Tomás de Aquino - ingressou no PIBID quando começamos as observações diretivas e não possuía nenhuma experiência anterior com formação docente.

Nesse sentido, por entendermos que naturalmente não é atribuição do professor da escola básica formar seus pares, seria mais profícuo para nossa investigação nos direcionarmos para uma situação em que isso já esteja estabelecido do que em outra em que isso se deu muito recentemente. Para André (2005), a importância de delimitar os focos da investigação decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A divisão das visitas de campo se justifica nessa preocupação. Acreditamos que a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação deste recorte foi crucial para atingirmos os propósitos deste estudo e uma maior compreensão da situação que investigamos.

Realizamos consecutivamente nove visitas de campo semanais no CAp UFRJ (40 horas totais). Ao contrário da primeira etapa de observação, nos dirigimos para a escola parceira com um roteiro guia que contemplava aspectos ligados à interação e relacionamento entre supervisor e pibidianos; às estratégias mobilizadas pelo professor supervisor; e às conquistas e aprendizagens desenvolvidas pelos pibidianos. Além de registros escritos, também foram feitas gravações em áudio e em vídeo.

¹²O roteiro de observação desta fase da pesquisa, bem como o de análise da observação tanto desta quanto da primeira fase, encontra-se em anexo (Anexo 2 e Anexo 4).

O Pibid Pedagogia, do qual se trata este caso, tem um encaminhamento diferenciado. Ao contrário de outros projetos em que os pibidianos desenvolvem atividades especialmente no contraturno, o PIBID UFRJ Pedagogia se organiza a partir de um projeto que se dá no contexto da sala de aula do professor supervisor. No que se refere ao CAP, observamos um grupo de seis pibidianos organizados em dois trios que acompanham uma tarde de trabalho por semana (um trio na quarta-feira e outro na sexta-feira) e, nessa tarde, durante a aula, há espaço/tempo para desenvolverem as suas atividades. Diferente do estágio, em que os licenciandos acompanham, auxiliam e fazem as aulas de regência apenas no final, observamos que no PIBID UFRJ Pedagogia os pibidianos acompanham, auxiliam e desenvolvem diferentes atividades didáticas em ciclo contínuo.

O CAP UFRJ tem um modelo curricular diferenciado no qual a regência das turmas da primeira etapa do Ensino Fundamental é dividida entre vários professores por áreas de conhecimento. No caso do 1º ano do Ensino Fundamental, um professor fica responsável por Matemática, um por Meio Ambiente e Estudos Sociais e outro por Português, além de outros para Educação Física, Artes Visuais e Música. A professora supervisora que acompanhamos no período de observação era responsável pelas aulas de Português.

Nas visitas de campo no CAP UFRJ, acompanhávamos a aula da supervisora (em uma turma de 1º ano dos anos iniciais) junto com os pibidianos a ela designados. Nesses encontros, pudemos observar como os pibidianos interagem com os alunos, respondiam às intervenções da supervisora e desenvolviam as atividades que planejavam com ela. Observamos as estratégias que a supervisora utilizava para integrar os pibidianos na rotina da turma, designava-lhes tarefas e avaliava suas ações.

Observamos também pelo menos cinco atividades planejadas e desenvolvidas pelos pibidianos. Essas atividades foram desenvolvidas por eles em duplas ou em trios, mas pela divisão que fizeram foi possível observar cada pibidiano experimentando a docência. Acompanhamos as conversas semanais entre a supervisora e os pibidianos, nas quais eram feitas as adaptações nas atividades planejadas pelos pibidianos, eram sugeridas tantas outras e eram feitas as avaliações do que estava acontecendo – onde erraram, porque erraram e como poderiam acertar.

Por conta da grade horária da turma, nos dias em que a professora supervisora recebia os pibidianos, havia pelo menos uma hora semanal de cada aula reservada para o atendimento deles (aula de educação física ministrada por outro docente). Nesses

momentos, eram feitos os planejamentos das atividades, as avaliações do que estava sendo desenvolvido e eram dadas as orientações sobre o dia-a-dia da sala de aula, tiravam-se dúvidas e conversava-se sobre as aulas.

Foi um período muito profícuo em que nos debruçamos mais de perto na aprendizagem da docência no contexto real de trabalho, através da vivência de experiências relacionadas ao dia-a-dia DA sala de aula NA sala de aula. Mais importante ainda para nossa investigação, foi ver como se portavam os pibidianos tendo como referência momentânea apenas a professora supervisora – o que ela fazia, o que ela sabia e como justificava suas ações. Infelizmente, devido à greve da UFRJ que incluiu o seu Colégio de Aplicação, precisamos encerrar as visitas de campo um mês antes do previsto: nossa última observação foi em 24/06/2015. No entanto, acreditamos ter levantado dados suficientes tanto quantitativa quanto qualitativamente¹³.

Além das observações e dos documentos que levantamos, também colhemos dados com entrevistas. Como já dito, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas com todos os professores supervisores do PIBID UFRJ Pedagogia, tanto os atuais quanto os que se desligaram do programa, totalizando assim cinco depoentes. As entrevistas foram realizadas em encontros individuais em locais escolhidos previamente por eles. Foram gravadas em áudio com autorização dos entrevistados e imediatamente após realizadas, foi feito registro escrito pela pesquisadora do resumo com os principais pontos, além, é claro, das transcrições.

Elaboramos dois roteiros de entrevista¹⁴, um para todos os supervisores e outro para o professor escolhido para aprofundamento do estudo de caso. Este último, portanto, foi entrevistado duas vezes. O primeiro roteiro de entrevista abordou três aspectos. Um referente aos dados gerais do entrevistado, como sua formação, experiência docente e trajetória profissional. O segundo aspecto referente à visão sobre o PIBID. O terceiro, central para o estudo, referente à percepção de cada um sobre seu papel de supervisor, sobre a experiência de ser co-formador de outros docentes.

O segundo roteiro se direcionou ao relacionamento entre os pibidianos e a professora supervisora; as estratégias que ela emprega para contribuir na formação dos pibidianos e a sua influência (limites e alcances) no tocante às concepções sobre ser/estar/agir na docência que estão sendo desenvolvidas nos pibidianos. Nosso intuito

¹³Em anexo tabela com os resumos dos encontros observados nessa etapa (Anexo 2).

¹⁴ Em anexo roteiro d entrevista comum a todos os supervisores (Anexo 5).

com este segundo roteiro foi de compreender melhor algumas questões que emergiram com a observação diretiva no CAp UFRJ.

Ao fim da coleta de dados, reunimos uma quantidade expressiva de materiais a serem analisados, os quais discriminamos a seguir:

Quadro 04: Coleta de dados

INSTRUMENTO DE COLETA	PRODUTO	QUANTIDADE TOTAL DE MATERIAIS
Observação	21 registros escritos de observação e 21 gravações em áudio e 2 gravações audiovisuais.	44
Entrevista	5 registros escritos e 5 gravações em áudio	10
Análise documental	12 atas dos encontros semanais na universidade; 2 roteiros de produção de material didático; 13 portfólios; 15 produções acadêmicas (banners, slides para congressos, oficinas, resumos publicados); 16 relatos de experiência (13 em áudio e 3 escritos); Editais MEC/CAPES/FNDE 01/2007, 02/2009, 18/2010, 01/2011, 11/2012, 68/2013; e Relatório interno 2014.	65

Fonte: Dossiê da pesquisa

A análise dos dados foi feita à medida que eles eram coletados, ainda que superficialmente a princípio. Para André (2005), deve-se adotar este procedimento para verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada e para tomadas de decisões sobre áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecerem mais atenção e outros que podem ser descartados. As análises dos dados se aprofundaram quando a construção dos dados estava praticamente concluída, assim demos início à fase de análise sistemática dos dados a qual descrevemos a seguir.

Ainda que tenhamos ancorado a análise dos dados em pressupostos teóricos bem demarcados, procuramos evitar qualquer norma de procedimento rígida. Assim como Mills (1982), acreditamos que a pesquisa é algo semelhante a um ofício de artesanato no qual a teoria e o método são parte da prática de um artesanato. Desse modo, estamos tentando nós mesmos sermos artesãos intelectuais, nossos próprios metodologistas, mentes que enfrentam, por si mesmas, os problemas do homem e da sociedade.

2.3- Fase de análise sistemática dos dados

Para André (2013), o estudo de caso ressurgiu na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Diante disso, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais desse tipo de pesquisa.

Nosso estudo de caso é sobre eventos e comportamentos complexos, ocorrendo em um contexto de vida real ainda mais complexo. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, é nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente natural que emerge a história do caso. A análise dos dados é a orientação para construir esta história, e apenas raramente os dados trabalharão para o pesquisador: os dados precisam ser lapidados, analisados de maneira situada e em profundidade.

A análise dos dados consiste no exame, na categorização, na tabulação, no teste ou nas evidências recombinações de outra forma, para tirar conclusões baseadas empiricamente. Para Yin (2010), a análise da evidência do estudo de caso é especialmente difícil, porque as técnicas ainda não foram bem definidas. Para superar esta circunstância, o autor sugere que a análise de estudo de caso deve seguir uma estratégia analítica geral, definindo as prioridades para o que analisar e por quê.

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

A estratégia do exame dos dados a partir das proposições teóricas consiste basicamente em seguir as proposições teóricas que nos levaram ao estudo de caso. Os objetivos originais e o projeto para esta pesquisa foram baseados nessas proposições que, por sua vez, refletiam um conjunto de questões de pesquisa, da literatura e das novas hipóteses ou proposições. As proposições teóricas deram forma ao nosso plano de coleta de dados e, por isso, priorizam a nossa estratégia analítica mais relevante.

Como já expusemos, nossas proposições teóricas decorrem do estudo das produções de Cochran-Smith e Lytle (1999) e Zeichner (2010) sobre dois eixos: relação teoria-prática materializada na práxis pedagógica e parceria universidade - escola básica expressa em comunidades de aprendizagem com professores experientes e em formação inicial. Como já dito, direcionamo-nos ao desenvolvimento de terceiros espaços como facilitadores da articulação entre as dimensões teóricas e práticas do conhecimento sobre a docência (ZEICHNER, 2010), e de igual modo, às concepções de formação de professores que preveem a troca de saberes entre docentes experientes - professores híbridos - e em formação inicial (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999).

É a partir dessas ideias que se desenvolve a hipótese que acompanha este estudo de caso desde a elaboração do projeto até a análise dos dados que resultou no relato que aqui apresentamos. Resumimos essa hipótese em uma aposta: o entendimento do PIBID UFRJ Pedagogia como um terceiro espaço para formação de professores que mobiliza professores híbridos – professores supervisores – para co-formarem licenciandos através da investigação e da problematização sobre o trabalho docente. Tomando provisoriamente esta hipótese como verdadeira, três pontos foram centrais na análise dos dados:

- 1) As relações que se estabelecem entre as professoras supervisoras e os pibidianos;
- 2) A rede de aprendizagem sobre a docência construída por professoras supervisoras e pibidianos;
- 3) As estratégias mobilizadas pelas professoras supervisoras para contribuir na formação docente dos pibidianos.

Reiteramos que não é objetivo desta pesquisa confirmar ou não esta hipótese, no entanto, a elaboração dela se faz necessária diante da natureza metodológica deste estudo que pressupõe seu emprego para direcionar a análise dos dados. No decorrer do processo analítico, essa hipótese foi confrontada, reavaliada e reelaborada a partir do que as evidências foram apontando. Isso se deu de modo mais sistemático quando iniciamos o uso das estratégias analíticas.

O uso da lógica de combinação de padrão é uma das técnicas mais desejáveis para análise do estudo de caso. Essa lógica compara um padrão baseado empiricamente com um padrão previsto (ou com várias previsões alternativas). Se os padrões

coincidirem, os resultados podem ajudar o estudo de caso a fortalecer sua *validade interna* (YIN, 2010). A segunda técnica, a síntese cruzada dos dados, aplica-se especialmente à análise dos casos múltiplos, no entanto, achamos relevante utilizá-la devido às múltiplas fontes de evidência coletadas, tanto em quantidade quanto em diversidade. A ideia é “facilitar” a análise ao nos debruçarmos sobre os dados de modo separado (por fonte, ou período, por exemplo) para depois unificá-los.

A terceira técnica analítica que usamos é, na realidade, um tipo especial de combinação de padrão. Aqui, o objetivo foi analisar os dados do estudo de caso construindo uma explicação sobre ele. Como na maioria dos estudos de casos existentes, nossa construção da explicação ocorreu de forma narrativa. Como essas narrativas não podem ser precisas, empenhamo-nos para que as explicações refletissem as proposições teóricas iniciais.

Como já dito, nossa intenção ao utilizar a síntese cruzada dos dados foi de dividir os achados da pesquisa. Assim, dividimos os dados coletados em três grupos: o primeiro referente à documentação institucional e legal, o segundo ao período de 2014-2 (reunindo o material produzido por pibidianos e supervisores neste período e os registros de observação feitos nos encontros ocorridos na universidade) e o terceiro ao período de 2015-1 (reunindo as entrevistas dos supervisores e os registros de observação feitos na escola parceira).

Os editais e demais documentos oficiais foram analisados separadamente e a eles recorreremos para entender o contexto político e institucional do qual o PIBID UFRJ Pedagogia faz parte. Os dados ali obtidos nos serviram de apoio e foram utilizados primariamente na caracterização do lócus da nossa pesquisa. O material produzido por pibidianos e supervisores, as entrevistas com as professoras supervisoras e os registros de observação são nossas principais fontes de evidência e sua análise se deu de modo diferenciado.

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

Nesse processo que envolveu leitura e releitura, canetas de diferentes cores e outras formas de codificação, os dados foram confrontados para que deles emergissem categorias descritivas. Tal como propõe André (2005), essas categorias foram reexaminadas e modificadas, nos levando a novas combinações e alguns desmembramentos. As categorias que emergiam das análises, bem como as evidências que as legitimavam, eram carregadas para a próxima fase analítica e, após, corroboradas ou descartadas, iam afunilando a análise ao nos permitir selecionar melhor o que era mais significativo e representativo. Ao final das análises, tínhamos três documentos - cada um referente a um dos pontos centrais na análise dos dados - que organizam sistematicamente os achados da pesquisa em diálogo com as proposições teóricas¹⁵.

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

André (2005) esclarece que os conceitos de validade, fidedignidade e generalização não são tratados nos estudos de caso do mesmo modo que nos esquemas mais conservadores de pesquisa. Quanto à validade de nossos dados, apoiamo-nos no período de tempo longo que permanecemos em campo, o que nos oportunizou corrigir falsas impressões ou esclarecer interpretações duvidosas. Sobre a fidedignidade, apresentamos com base nos dados obtidos e nosso posicionamento enquanto pesquisadores, uma das possíveis versões do caso, deixando em aberto a possibilidade de confirmação ou contestação de nossa versão com base nas evidências que fornecemos.

Fazemos isso, partindo do pressuposto que a construção do real feita por nós nesta pesquisa não é a única possível ou a correta, mas esperamos que ela ofereça elementos suficientes de modo que se possa julgar a credibilidade do nosso relato e a pertinência das nossas interpretações. Nesse sentido, acreditamos que o conhecimento gerado por nosso estudo de caso possa ajudar a entender outros casos na medida em que

¹⁵ Resumo de como foi feita a análise dos dados em anexo (Anexo 3).

permite que, com base nas nossas descrições e experiências, seja possível fazer associações e relações com outros casos, generalizando seus conhecimentos.

A generalização no sentido de leis que se aplicam universalmente não é um dos objetivos de nossa pesquisa e para alguns não deveria ser objetivo de pesquisa nenhuma. Por isso, tal como André (2005), preferimos o termo *transferência* ao de generalização. Lincoln e Guba (1985, apud ANDRÉ, 2005) partem do princípio de que os resultados de uma pesquisa são sempre hipóteses provisórias e, sendo assim, a transferência é a função da similaridade entre dois conceitos, podendo estes serem aplicados em outro contexto se forem suficientemente congruentes. A partir disso, procuramos fornecer informações bem detalhadas do contexto de nosso estudo de caso de modo a garantir o julgamento da possibilidade de transferência para outro contexto.

Essa base suficiente de informações se materializa na “descrição densa” do caso. Para André (2005), a descrição densa é vital para favorecer a possível comparação ou transferência de uma situação para outra. A análise de similaridades e diferenças torna possível julgar em que medida os resultados de um estudo podem ser considerados hipóteses sobre o que pode ocorrer ou não em outras situações (ANDRÉ, 2005). Baseamo-nos nisso para relatar a história que nasce do nosso caso.

Segundo Yin (2010), todos os estudos de pesquisa empírica, inclusive os estudos de caso, têm uma história para contar. A história difere da narrativa ficcional porque engloba seus casos, mas permanece uma história, porque deve ter princípio, meio e fim. Nosso objetivo é desenvolver um retrato vivo da situação que investigamos, das suas múltiplas dimensões e complexidade própria. Após apresentarmos como foi feito este estudo de caso, apresentamos a seguir a história que ele conta.

CAPÍTULO 3

POR DENTRO DO PIBID UFRJ PEDAGOGIA: A HISTÓRIA QUE CONTA O CASO

Neste capítulo nos dedicamos à descrição do caso estudado. Apresentamos nosso percurso de imersão em campo e através do confronto dos dados com as proposições teóricas esperamos mostrar a lógica por trás da construção do nosso próprio argumento teórico. Assim temos como pressuposto o entendimento do PIBID como um terceiro espaço que mobiliza professores híbridos (ZEICHNER, 2010) – professores da escola básica – que atuam como supervisores na co-formação de pibidianos através da problematização e da investigação sobre o trabalho docente. Optamos por fazer o relato através da narrativa por entendermos, tal como Yin (2010), que este é o melhor meio para descrever e analisar o caso. No entanto, ao contrário do que propõe o autor, combinaremos com a narração um estilo de “pergunta-e-resposta” no qual retomaremos as questões que norteiam esta pesquisa.

Conforme o termo de consentimento assinado pelos sujeitos da pesquisa, a identidade de todos os envolvidos será preservada. Para fins de organização foram utilizados codinomes – PIB seguido de número para os pibidianos bolsistas e SUP também seguido de número para os professores supervisores – não utilizamos codinome para o professor coordenador porque ele não está no foco da nossa pesquisa e, independente disto, sua posição o torna facilmente identificável, inclusive é sob sua orientação que se desenvolve esta pesquisa, tal qual já anunciamos. Acreditamos que este procedimento, que visa proteção dos sujeitos, não comprometerá o leitor no movimento de familiarizar-se com o estudo, de revisar o caso e elaborar suas críticas.

Conforme já dito, o estudo de caso aqui exposto se desenvolveu a partir do período de um ano de imersão em campo, dividido em duas fases de observação: enquanto a primeira se direcionou para os encontros do PIBID UFRJ Pedagogia que acontecem na universidade, a segunda teve como foco os encontros semanais entre pibidianos e supervisores que acontecem na escola. Fizemos um total de 21 visitas de campo, sendo doze destas na universidade e nove em uma das escolas parceiras. Para fins de organização, apresentaremos os dados dividindo-os entre as observações feitas *na universidade* e as feitas *na escola*. Assim se seguirá a ordem cronológica em que os dados foram construídos e as nossas proposições se desenvolveram.

No período entre as duas fases de observação, e mesmo depois da segunda etapa de visita de campo, continuamos acompanhando as ações do PIBID investigado. Alguns dos momentos aqui relatados se deram nesta situação e ilustram nosso esforço de “correr a atrás” de cada nova pista que se apresentava ainda que já tivéssemos ultrapassado o período de tempo programado para imersão em campo. Por isso mencionaremos Sup 1, que foi supervisora antes da imersão em campo, além de Sup 2 e 3 observadas na primeira fase e Sup 4¹⁶ e 5 observadas na segunda fase.

Com foco nos objetivos dessa pesquisa que são *analisar o trabalho desenvolvido pelos professores supervisores com os pibidianos e compreender como se constituem as intervenções das professoras supervisoras*, contaremos a história deste estudo de caso através das três questões que resumem as inquietações que originam esta investigação e das duas ideias-chave centrais nesta pesquisa: parceria universidade - escola básica e relação teoria e prática. Sobre as questões, são elas:

- 1) Como se estabelecem as relações entre pibidianos e supervisoras?
- 2) Como pibidianos e supervisoras compartilham e desenvolvem saberes sobre a docência?
- 3) Quais são as estratégias mobilizadas pelas professoras supervisoras para contribuir na formação docente dos pibidianos?

3.1- Sobre os encontros na universidade

3.1.1- Como se estabelecem as relações entre pibidianos e supervisoras?

Os encontros do PIBID UFRJ Pedagogia aconteciam na sala A101 no anexo da FE/UFRJ, às quintas feiras, das 18 às 21 horas. O primeiro encontro observado foi no dia 14 de agosto de 2014. Tínhamos feito os contatos iniciais com a professora coordenadora, sendo ela, até o momento, a única participante do grupo que conhecíamos. Chegamos ao encontro antes de todos e, já sabendo previamente do local, alocamo-nos em um dos cantos da sala.

¹⁶ Apesar de termos direcionado as visitas de campo em 2015.1 para a escola e não termos acompanhado detalhadamente o trabalho de Sup 4, visto que ela entrou no Programa depois, ainda assim nós a entrevistamos (ver seção 1.5 e 2.2).

Os primeiros a chegarem foram os pibidianos, que após as apresentações com relação à pesquisadora, foram ocupando o espaço. Fazendo um círculo com as cadeiras e separando um local para os lanches que depois compartilhariam, foram imprimindo àquele espaço marcas da identidade do grupo que ali se reunia. Logo nos chamou a atenção a pouca idade dos pibidianos e conforme iam se apresentando, expondo seu tempo de curso e as disciplinas que já haviam cursado, o perfil foi se delineando: são majoritariamente jovens (menos de 25 anos), cursando a primeira graduação e sem experiências docentes anteriores (incluindo o estágio).

Professoras coordenadora e supervisoras chegaram praticamente juntas. Eram duas as supervisoras, uma do Colégio Pedro II e outra do CAp UFRJ. Ambas possuem mais de 15 anos de experiência como docente e aquele ano foi o primeiro de participação delas no programa. De acordo com a organização do grupo, cada supervisora recebia um grupo de pibidianos semanalmente em suas salas de aula: seis no Colégio Pedro II e sete no CAp UFRJ.

As 11 reuniões que observamos na universidade¹⁷ se deram deste mesmo modo: formação em círculo; professoras supervisoras, coordenadora e pibidianos sentados misturados; e lanches passando de mão em mão durante a reunião. As reuniões se davam sempre em clima de “encontro”, onde todos tinham liberdade para falar e perguntar. Normalmente, eram divididas em três partes: a primeira destinada aos informes e avisos, a segunda ao compartilhamento de experiências (o grupo junto) e a terceira para o planejamento e desenvolvimento de atividades a serem realizadas pelos pibidianos na escola (os grupos divididos por supervisora).

Quanto ao clima das reuniões, Pib 12 relatou que “é no Pibid onde tenho mais protagonismo na universidade, é onde consigo ter mais facilidade e vontade para expor minhas opiniões, o clima nos dias de reunião são mais próximos, com cafezinho, guloseimas, o que ao meu ver deixa o momento mais agradável, diferente das salas de aula que vejo na graduação, sempre com muita gente, uns de costas para os outros, pouca troca de opiniões, até sobre festas em sala discutimos sério no Pibid” (portfólio Pib 12).

¹⁷ Um encontro observado se deu no CAp UFRJ durante um minicurso sobre alfabetização.

Logo no primeiro encontro observado, dedicado aos relatos sobre as percepções e impressões sobre as primeiras idas às escolas parceiras¹⁸, pudemos perceber como as relações entre supervisoras e pibidianos começavam a se transformar. Percebemos como os pibidianos falavam de seus supervisores com admiração salpicada de surpresa, o que nos mostrou ser a ida à escola o momento em que passaram a ver os supervisores como professores – suspeita confirmada pelos relatos que colhemos ao longo daquele mesmo dia. Enquanto no primeiro semestre daquele ano ambos eram parceiros de investigação/estudo sobre o trabalho docente, com a imersão na escola os pibidianos passaram a vislumbrar suas supervisoras como objetivação das “práticas” que almejavam aprender.

Sobre essa questão, muitos pibidianos se valeram deste argumento ao explicar porque preferiram mais observar a atuar nas primeiras idas à escola. Usando os saberes e fazeres das supervisoras como referência (inalcançáveis naquele momento), muitas vezes demonstravam insegurança para intervir em um espaço que até então não se sentiam pertencentes. Observamos também que mesmo quando começaram a participar por iniciativa própria, continuavam se espelhando nas supervisoras e no que achavam que elas fariam ou não.

No sexto encontro, Pib 7 relatou que em uma das idas à escola depois de muito se incomodar com o formato do recreio, em que segundo ela “as crianças ficavam sem supervisão nenhuma”, decidiu intervir e escolheu fazer isso brincando com elas. Entre risadas e suspiros confessou ao grupo (na presença de sua supervisora, inclusive) que achava que tinha agido de forma equivocada porque quando se colocou no lugar de Sup 3 não conseguiu imaginá-la “correndo junto com as crianças”. Sup 3 contou que já havia conversado com Pib 7 sobre isso e oportunizou este encontro para abrir debate com o grupo procurando problematizar se o recreio deveria ou não ser supervisionado.

Sup 2 também fez um relato sobre o recreio de sua escola. Sup 3 finalizou este momento lançando uma proposta para que “seus” pibidianos pensassem em estratégias que pudessem desenvolver no recreio para além de “correr no pátio com as crianças”. Todos participaram avidamente e muitos pibidianos relataram que ainda se sentem confusos com relação ao seu lugar na escola. Acreditamos que esta confusão de identidade relatada pelos pibidianos se relaciona também com o formato do PIBID

¹⁸A entrada do PIBID UFRJ Pedagogianas escolas, tanto na primeira quanto na segunda fase de observação, se deu de modo tardio devido a questões burocráticas envolvendo o seguro dos bolsistas. Em 2014, apenas no segundo semestre foram para as escolas, justamente quando iniciamos as observações.

investigado, uma vez que envolve observação participante para, então, criar atividades de ensino¹⁹. A seguir alguns relatos que vão neste sentido:

“Eu acho que eu não me sentia muito à vontade porque eu tinha muito medo de fazer alguma coisa errada com eles [os alunos]. A Sup 3 tem toda uma metodologia (...), eu acho que ela sabe (...), ela tá preparada (...), e eu tinha muito medo de atropelar o que ela fazia, mas agora eu acho que o tempo que eu passei vendo, observando, foi muito importante porque eu aprendi como ela faz.” (comunicação oral Pib 1).

“Não que a Sup 3 não nos deixe aberta essa opção, mas pra mim não é fácil chegar e...ela é professora há tantos anos e como é que eu vou chegar aqui agora e vou me meter no trabalho dela? Vou dar minha opinião, vou dizer o que eu acho pra ela?” (comunicação oral Pib 3).

“Ela me inspira muito [Sup 2], na minha construção profissional, porque quando eu vejo a forma que Sup 2 trabalha, é uma forma que eu pretendo levar para a sala de aula. É um trabalho muito gostoso, que interage (...), a impressão que eu tenho quando eu entro na sala dela é que as crianças se sentem em um oásis.” (comunicação oral Pib 13).

Essa idealização do trabalho do supervisor na perspectiva de desenvolvimento de conhecimento *para* a prática, tal como propõem Cochran-Smith e Lytle (1999), encarna a distinção “novato e perito” que permeia as concepções mais tradicionais de ensino/aprendizagem da docência. O perito - o professor especialista - é o que ressignifica o conhecimento da base gerada ou codificada por pesquisadores universitários por estar atuante no campo há muito tempo. O novato - seja iniciante ou em formação - é aquele que pode até já ter o conhecimento de base teórico, mas não domina as estratégias de ensino. Espera-se que o novato construa conhecimento docente ao seguir as demonstrações e modelos dos outros, que aprenda estratégias eficazes de ensino imitando os colegas mais experientes.

Não nos causou estranheza observar estes aspectos nos sujeitos investigados, ainda que eles estejam em um modelo formativo diferenciado, uma vez que tal como Cochran-Smith e Lytle (1999) anunciam, muitas das iniciativas mais amplas de melhoria do aprendizado de professores se baseia na concepção de conhecimento *para* a

¹⁹As atividades feitas pelos pibidianos nas escolas parceiras não ocorrem no contraturno das aulas como é comum em outros projetos, elas se desenvolvem ao longo da aula do professor supervisor que lhes cede tempo e espaço. Os pibidianos deste caso passam uma tarde por semana na sala de aula do professor supervisor e assistem seu trabalho (participando e interferindo nele), em uma parte da aula assumem uma atividade planejada e desenvolvida nos encontros na universidade.

prática. Esta concepção impulsiona muitos programas de grande visibilidade e influência política, voltados à melhoria dos cursos de formação de professores e de formação continuada, além de esforços de mudança escolar e políticas de licenciamento e certificação.

A concepção de conhecimento *para* a prática também impulsiona as iniciativas de desenvolvimento profissional mais divulgadas. Esta concepção está profundamente enraizada em muitos projetos de formação continuada englobando escolas e sistemas escolares inteiros, que usam a linguagem, agora comum, da “melhor prática”. Sendo assim, ainda que esta concepção não direcione diretamente o PIBID investigado, é natural que sua influência se estenda aos sujeitos do programa uma vez que em maior ou menor medida tiveram contato com ela seja em seus percursos formativos ou através de sua presença no imaginário sobre formação de professores.

Para além desta idealização, que em maior ou menor medida foi sendo superada a partir das vivências e experiências desenvolvidas no PIBID, para os pibidianos o professor supervisor tem muita importância nos conhecimentos sobre a docência que estão construindo. Sobre isso, Pib 1 ao falar sobre seu relacionamento com a professora supervisora relatou que “seu posicionamento não é puramente de supervisão e sim de cumplicidade. Ela constantemente coloca seus conhecimentos a nossa disposição provocando um intenso movimento de troca e de mediação. Ela tem sido minha principal fonte de aprendizagem até o momento” (portfólio Pib 1).

Para os pibidianos, o professor supervisor é aquele que ensina sobre a docência ao recebê-lo em sua sala de aula para mostrar *o que faz e como faz* com seus alunos. No entanto, acreditam que se apenas observarem o professor supervisor dando aula e não puderem participar nessa aula também, não aprenderão sobre a docência tanto quanto deveriam. Isto se traduz na medida em que o supervisor ensina sobre a docência quando permite que sua prática seja investigada e quando apoia o desenvolvimento de experiências “práticas” dos pibidianos.

Notamos com isso que ainda que as concepções sobre o ensino/aprendizagem da docência com ênfase na observação e na replicação de “boas práticas” tenham significativa influência no imaginário dos pibidianos, eles reputam muito valor às experiências práticas na formação docente. Os pibidianos querem observar o máximo possível suas supervisoras dando aula, mas querem também poder experimentar a docência na mesma medida. Sobre isso, Zeichner (2010) aponta que modelos de antecipação de entrada de professores em formação na escola, tal como vemos no

PIBID, baseiam-se na premissa de que a maior parte do que os professores em formação precisam aprender sobre o ensino pode ser aprendida no exercício da função, na prática mesmo.

É importante mencionar que, para além das dimensões teórico-metodológicas do programa, essa noção foi construída com o tempo – a maior parte dos pibidianos se sentia satisfeito apenas observando suas supervisoras nas primeiras idas à escola – e se deu em medida diferente em cada ator envolvido. Seja por fatores ligados à personalidade, concepções de formação e de docência, muitos pibidianos ainda se sentiam muito inseguros para intervir nas aulas de suas supervisoras mesmo tendo se passado várias semanas. Sobre esse sentimento, Pib 3 relatou que “eu não me sentia à vontade, eu não me sentia fazendo parte daquilo ali, eu me sentia uma intrusa, eu não sabia o que fazer ou o que não fazer”(comunicação oral Pib 3).

Reiteramos (ver seção 2.2) que o PIBID deste caso se diferencia dos demais por se desenvolver nas escolas parceiras durante a aula do professor supervisor que lhe cede semanalmente tempo/espço para as ações dos pibidianos, ao invés de propor atividades para os alunos da escola no contraturno como acontece comumente. Esta característica distinta imprimiu nas relações entre as supervisoras e os licenciandos do PIBID investigado um ponto crucial: a disputa pelo “lugar de professor”. Essa questão se mostrava com maior e menor intensidade em cada grupo e também mudava de mãos em cada situação: enquanto em uma escola parceira a supervisora se esforçava para que os pibidianos participassem mais, na outra os pibidianos “lutavam” para terem mais espaço.

Percebemos com isso contradições entre os fazeres e dizeres dos pibidianos. Enquanto se diziam inseguros e receosos quanto a atuarem mais na sala de aula, preferindo muitas vezes observar mais a *fazer*, queriam que este “fazer” lhes fosse garantido e até mesmo incentivado pelas supervisoras. Os pibidianos creditam importância aos exercícios de docência que o PIBID proporciona, mas aparentemente querem escolher quando fazê-los a despeito do professor-supervisor: quando são incentivados a participar preferem observar, quando são incentivados a observar preferem participar. Alguns exemplos de ambos os casos a seguir:

“Eu percebi um pouco que a Sup 3 (...) tentava me estimular um pouco, sabe? ‘Ah, prepara alguma coisa pra próxima semana, vai ser sobre isso.’” (comunicação oral Pib 7).

“Eu acho assim, que Sup 3 tenta sempre trazer a gente pra perto do grupo, se unir pra fazer alguma coisa, ela solicita bastante pra gente poder fazer parte, mas eu noto isso que ela tenta pra que eu me sinta parte daquilo ali realmente. Então, ela solicita bastante e eu acredito que seja por causa disso, pra eu agir também.” (comunicação oral Pib 4).

“Até o presente momento a gente teve poucas intervenções (...) poucas foram as vezes que ela [Sup 2] deixou a gente protagonizar alguma atividade porque já é dela também.” (comunicação oral Pib 8).

“Assim, eu não vejo a Sup 2 pedindo pra gente fazer muitas coisas, pelo menos pra mim, eu não sei se é porque eu já tenho o hábito de andar pelas mesas ajudando os alunos. Então, assim, as poucas coisas que ela pede são nas atividades, distribuindo algum papel, alguma coisa que eles fizeram na semana anterior e vão continuar.” (comunicação oral Pib 10).

Com o passar do tempo, pudemos observar as estratégias que os pibidianos usavam para negociar seu espaço de atuação na sala de aula da Sup 2. Na quinta e na sexta observações acompanhamos o momento do planejamento de atividades do grupo dessa escola e isto ficou mais nítido. Na quinta observação, Sup 2 sugeriu que os pibidianos ficassem responsáveis pela contação de histórias nas aulas enquanto ela faria as atividades decorrentes da leitura. Imediatamente os pibidianos pediram para participar destas atividades também. Mesmo se mostrando reticente a princípio, Sup 2 acabou por ceder tal foi a insistência dos pibidianos.

Na observação seguinte, durante a avaliação da atividade realizada, os pibidianos demonstraram aspectos desfavoráveis da aula em função do planejamento realizado. Sup 2 se convenceu a rever o planejamento com os pibidianos a partir das sugestões que eles fizeram. Em entrevista Sup 2 mencionou como a experiência de participação no PIBID mudou inclusive sua prática na sala de aula. A fala a seguir é representativa desse aspecto:

“E o PIBID pra mim foi uma experiência muito interessante porque eles estavam aqui comigo (...) o que aconteceu foi o seguinte, primeiro que eu notei assim, que o meu trabalho se tornou melhor. Porque o tempo todo a gente fica pensando um ‘a mais’ porque tem um outro, uma outra pessoa olhando, além de você, né? Então coisas que você naturalmente iria fazer você: ‘não, não vou fazer isso... os meninos, né?’, ‘O que que os meninos vão pensar?’, ‘não, será que é assim?’. E eles falam também: ‘Porque que você fez isso?’, ‘Por que você fez aquilo?’. Então isso vai te fazendo repensar a tua prática.” (entrevista Sup 2).

Percebemos com as situações que observamos que Sup 2 não insistiu em impor as próprias concepções sobre o ensino/aprendizagem da docência e aceitou negociar com os pibidianos. Isso foi possível porque as relações e aproximações estabelecidas se firmaram no diálogo e na troca tal como propõe o PIBID deste caso, o que influenciou até as suas aulas conforme ela mesma contou. Este aspecto se evidenciará melhor quando tratarmos sobre a construção de saberes sobre a docência que se dá através das ações do projeto observado.

3.1.2- Como pibidianos e supervisoras compartilham e desenvolvem saberes sobre a docência?

As observações feitas na universidade nos mostraram que os conhecimentos sobre a docência se constroem no PIBID UFRJ Pedagogia através do diálogo e da troca. Acreditamos que o formato dos encontros em que se reserva tempo para falar sobre as experiências na escola e o modelo de planejamento de atividades, que eram desenvolvidas mediante o consenso e o exercício da escuta, favorecia que os conhecimentos que ali se elaboraram circulassem a partir das conversas, das perguntas e do compartilhamento de possíveis (provisórias) respostas. Sobre a troca e o diálogo, alguns relatos das professoras supervisoras:

“E todas essas aulas a gente conseguiu orientar e conversar e depois discutir sobre a aula, entendeu? Que foi muito bacana. E é bacana também ver o saber de cada um se formando, né? O saber docente. Cada um estava encontrando a sua forma de dar aula, isso eu acho que foi muito interessante. Eu acho que é muito interessante quando tem essa parceria, uma parceria que vem muito, assim, de um respeito e de entender o PIBID como algo que não tem uma questão hierárquica, entendeu?” (entrevista Sup 1).

“E foi essa experiência assim, de troca, muito interessante. Eles trouxeram bastante coisa, eles fizeram bastantes atividades que eu não tinha pensado... Entendeu? Eles trocavam muito comigo.” (entrevista Sup 2).

Sobre essa troca e esse diálogo, que para as supervisoras marca a aproximação entre os pibidianos e elas por meio da docência, os pibidianos veem a possibilidade de conexão entre teoria e prática. Percebemos que os pibidianos se veem como aqueles que “tem a teoria” (ainda que em processo de construção) enquanto os supervisores “tem a

teoria e a prática”, a oportunidade de trocar saberes com esses professores é vista pelos PIBIDIANOS como meio de adquirir um novo tipo de conhecimento docente, um conhecimento teórico-prático.

“As conversas em grupo (...) possibilitam solidificar as experiências vividas na escola porque associam a teoria e a prática e porque proporcionam compartilhar o que vivenciamos com os alunos e trocar ideias sobre como teria sido a melhor maneira de agir. (...) Estou aprendendo a ser professora relacionando teoria e prática através de trocas com as professoras supervisoras, com o grupo, com a escola e com os alunos.” (portfólio Pib 1).

“E é, assim, trocar, essa experiência com a Sup 2 é muito interessante porque a todo o momento ela está falando ‘olha, estou fazendo isso por conta disso’. Então, é aquela supervisora que está ali se preocupando com a nossa formação, pra gente tudo é muito novo e ela está sempre ali mostrando, falando, dando exemplo, é isso, ela também nos trás questões, faz questão de ouvir a gente, ‘olha, o que vocês acharam da aula de hoje?’.” (comunicação oral Pib 13).

Ainda sobre isso, Sup 3 ao falar sobre o modelo de formação docente que o PIBID incorpora, afirma que:

“Eu acho que é enriquecedor demais, você pode estar numa sala de aula e depois conversar sobre isso. Com um professor que tem um pouco mais de leitura no caso da professora coordenadora. Estar perto de um professor que tem um pouco mais de prática. Eu acho que isso é super enriquecedor. Eles têm muitos saberes também, mas eles estão ali, nesse ‘entre lugar’. Entre o professor, que está com a prática ali que está dando aula, que ele está observando esse professor, e o professor da universidade que vai subsidiar ele com textos, com questões teóricas mesmo, profundas (...). Eu acho que é muito enriquecedor pro aluno.” (entrevista Sup 3).

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

novas informações, reconsiderar crenças e conhecimentos prévios e construir suas próprias ideias e experiências, assim como de outros, a fim de trabalhar com uma intenção específica de melhorar a prática e a aprendizagem de estudantes (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 2002).

Quando nos direcionamos para esse aspecto da relação entre pibidianos e supervisoras, percebemos o quanto as ações desenvolvidas no PIBID UFRJ Pedagogia, que preveem que ambos trabalhem juntos em um processo de adaptar e inverter estratégias, administrar intenções concorrentes, interpretar e implementar atividades específicas a cada assunto, e re/construir a própria cultura de sala de aula e escolar, ressignificam a dimensão “novato – experiente” que mencionamos antes. Isso permitiu diluir ao longo do tempo as questões envolvendo os distanciamentos *observar – participar* e as idealizações de prática, bem como as ideias de “reprodução” que a acompanhavam. Observamos que somada à metodologia de trabalho do PIBID investigado, as estratégias que as supervisoras empregaram para contribuir na aprendizagem da docência dos pibidianos tiveram grande influência neste quadro, tal como demonstraremos a seguir.

3.1.3- Quais são as estratégias mobilizadas pelas professoras supervisoras para contribuir na formação docente dos pibidianos?

As estratégias mobilizadas pelas professoras supervisoras para contribuir na aprendizagem da docência dos pibidianos podem ser resumidas em cinco pontos principais: a professora supervisora pode: *I. estimular a prática; II. estimular a observação; III. encorajar a autonomia; IV. compartilhar experiências; e V. instigar a reflexão.* Observamos que essas estratégias se relacionam às concepções de formação docente de cada supervisora, assim como as relações que se estabelecem entre elas e os pibidianos. Desse modo, as estratégias ora se evidenciavam mais em uma professora supervisora do que em outra e às vezes mudavam conforme as ações do programa transformavam as concepções das supervisoras.

Isso se mostrou de modo mais nítido quando percebemos que a supervisora que incentivava seus pibidianos a ocuparem mais o “espaço de professor” usava como estratégia o *estímulo à prática*, enquanto a outra, cujos pibidianos tentavam participar mais, *estimulava a observação.* A formação das professoras supervisoras, relatada por

elas em entrevista, fornece-nos algumas hipóteses para essas escolhas. Enquanto a primeira supervisora teve suas duas primeiras experiências de trabalho marcadas pela troca com seus pares e assim “aprendia fazendo”, a segunda supervisora teve experiências de inserção marcadas pelo isolamento em que, diante do que chamou de “desmotivação dos colegas”, precisou encontrar por si mesma suas respostas – esse caminho se deu pela pesquisa: especialização, mestrado, doutorado, participação/coordenação de grupos de pesquisa.

Logo na primeira observação, Sup 3 destacou a importância da escrita reflexiva (a qual os pibidianos atribuíam sua necessidade de observar mais do que atuar), mas chamou atenção para a necessidade deles se envolverem em situações práticas próprias ao invés de apenas registrar as ações dos outros²⁰. Sobre essa postura da supervisora, Pib 2 disse que “a princípio a Sup 3 pedia muito que eu parasse de escrever [registro de campo] e fosse orientar os alunos na hora que eles estavam fazendo a atividade” (comunicação oral Pib 2).

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

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

Sobre essas escolhas, Sup 3 relatou em entrevista que acreditava que os pibidianos “só iam conseguir encontrar esse jeito deles de dar aula, fazendo”. Então, tentava possibilitar “o máximo de oportunidades pra que eles pudessem estar em contato ali com as crianças, atuando com as crianças, intervindo porque é na intervenção que eles iam aprender”. Quando questionada nessa mesma entrevista como era a experiência de estar nesse lugar de formadora de professor e de ter de elaborar

²⁰Os pibidianos têm um “caderno de campo” no qual registram as impressões e percepções sobre o que acontece na escola, bem como as aprendizagens que constroem a partir das experiências que vivenciam.

estratégias para contribuir na aprendizagem da docência de outros, Sup 3 nitidamente se assustou:

“Não sou formadora de professores! [risos] Eu venho me vendo. Eu não me vejo. Eu venho me formando como formadora. Eu não sei fazer, eu não sei, eu não sabia, mas eu ainda não sou. Eu não posso dizer que eu sou uma formadora... Eu acho que eu ainda estou nesse processo, eu estou em busca, eu estou aprendendo a ser. Não sei se eu sei ser, entendeu? Eu faço, eu vou aprendendo com. Porque eu não sei como é ser um formador.” (entrevista Sup 3)

Ainda que não se veja primariamente como uma formadora de outros professores, as escolhas de supervisão de Sup 3 revelam afinidade com as perspectivas mais recentes e porque não, inovadoras, para a formação de professores que como anuncia Zeichner (2010, p.484) são ancoradas em “pesquisas que têm mostrado claramente que as experiências de campo constituem importantes ocasiões para que se efetive a aprendizagem docente mais do que meramente épocas nas quais os futuros professores podem demonstrar ou aplicar coisas previamente aprendidas”. Assim, para a formação inicial docente tão importante quanto ir para a escola é o que/como se faz lá.

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

Em contrapartida, Sup 2 *estimulava a observação* tal como notamos no planejamento de aula que acompanhamos na quinta visita de campo. Como essa supervisora dava aula para várias turmas por dia, daria a mesma aula planejada com os pibidianos em uma turma que eles não acompanhavam e propôs que eles fossem mais cedo para assisti-la:

“Eu vou dar a mesma aula 7 horas. Vocês chegam cedo e me assistem, veem como é que faz. (...) é mais pra pegar ideia, ver como a turma reage. Pra vocês entenderem como é que isso

acontece (...) é ruim essa ideia de vocês virem 7 horas, ficarem comigo? (...) e à tarde? Vocês vão fazer a mesma coisa? [de chegar antes para ver Sup 2 dando a aula] Faz assim, vêm 13 horas, vê como é comigo, na outra turma vocês fazem.” (registro em áudio da observação 5)

Em entrevista, Sup 2 ao falar sobre os aspectos que dificultavam seu trabalho como supervisora afirmou que “faltou mais uma discussão teórica”. Inclusive, relatou ser essa sua intenção ao entrar no PIBID, pois logo após concluir o doutorado não tinha ligação com “nenhum grupo de pesquisa (...) eu pensei num caminho pra eu também estar estudando, discutindo”. No seu entendimento, o formato do PIBID devia ser a partir de “uma discussão mais teórica em que a gente se debruçasse em seguida sobre a prática”.

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

“No início eles chegaram aqui e ficaram mais observando como se dava a prática, e como tinha aquela uma vez por semana que a gente tinha que ir pra UFRJ pra discutir, aquilo me ajudou muito a construir. Porque depois a gente foi discutindo, construindo como a gente ia fazer na sala, como é que a gente podia ajudar. Então foi uma coisa que foi se dando, não foi assim pensada não. Entendeu? A gente foi construindo junto mesmo. Porque era minha primeira experiência também. Então era isso, eles chegaram aqui, primeiro observaram, depois foram entrando, é... a prática, interferindo...” (entrevista Sup 2).

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

Outra estratégia importante destacada tanto por Sup 1 quanto por Sup 3 foi o *estímulo à autonomia*. Ambas as supervisoras identificavam que os pibidianos idealizavam suas práticas e se inquietavam com o fato de muitas vezes perceberem eles preocupados em “imitá-las”. Nesse sentido, adotaram como estratégia o incentivo à autonomia para que os pibidianos tomassem as próprias decisões porque acreditavam que assim construiriam seus próprios caminhos.

“Mas eu acho que... uma crítica talvez assim a mim... eu acho que eu consegui dar a voz a eles, mas eu penso que o PIBID é pra dar mais voz ainda, entendeu? Eu acho que eles precisam ter muita voz e acho que deixei essa contribuição com eles, mas eu acho que a coisa bem bacana é essa marca ficar muito numa parte assim... metodológica, de visão mesmo de educação, mas não de impedir que eles apresentem e construam a sua própria prática, sabe? Assim, uma identidade docente. E isso era uma coisa que me preocupava e é bacana que esse grupo tinha algumas pessoas assim de mais resistência mesmo. Então assim, é bacana porque eles foram construindo um pouco a sua prática, sabe? Assim, porque não é a minha prática que é a certa, eu acredito nisso.” (entrevista Sup 1).

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

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

Outra estratégia que permite o acesso a conhecimentos docentes que se ocultam nas práticas cotidianas dos professores é a mobilizada quando as supervisoras *compartilham suas experiências*. Ao fazerem isso, as professoras supervisoras forneciam aos pibidianos uma possibilidade de re/pensar as próprias posições sobre o cotidiano escolar a partir do olhar de quem estava no chão da escola. Observamos o uso dessa estratégia em todas as supervisoras e acreditamos que alguns exemplos merecem destaque.

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

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

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

Na observação oito, acompanhamos a avaliação de uma atividade desenvolvida pelos pibidianos na aula-passeio. Eles se mostraram muito satisfeitos com o próprio

trabalho. Sup 3 ouviu atentamente seus relatos e depois os instigou sobre alguns eventos específicos. Os pibidianos reviram sua posição e perceberam que alguns momentos não foram “tão bons assim”. Sup 3 então problematizou as situações relatadas e os instigou a construir ideias diferentes de como agir nos momentos que “não deram tão certo”. Sobre o *instigar à reflexão*, alguns relatos dos supervisores:

“Então eles traziam as ideias deles e a gente ia discutindo, acertando: ‘olha, mas, não era melhor uma atividade assim?’. O que favoreceria mais ao aprendizado e então assim ‘a forma como tá apresentado não é legal...’. Então a gente discutia tudo e saía um material que foi fruto de uma discussão.” (entrevista Sup 1).

“Então, coisas pequenas assim do dia a dia, que na faculdade, você fala, você trata, mas é diferente quando você está ali. A experiência está se dando naquele momento, e naquele momento a pessoa está te interceptando e te perguntando e você está podendo dar a volta e às vezes você nem está podendo dar a volta (...) é o momento que você estranha junto e você fala assim: ‘Eu também não pensei nisso...’, ‘É, né, o que podia fazer diferente?’” (entrevista Sup 2).

Falas como estas mostram que para as supervisoras o conhecimento que utilizam para ensinar se manifesta nas ações e decisões que tomam à medida que ensinam. Para Cochran-Smith e Lytle (1999), este conhecimento é adquirido ao *fazer* e pela reflexão deliberada sobre tal *fazer*. Nesta perspectiva, que se aproxima às escolhas de supervisão que observamos, presume-se que os professores em formação inicial aprendem quando têm a oportunidade de examinar e refletir sobre o conhecimento implícito na prática – na implementação de ações que envolvem a docência. Os professores em formação inicial aprendem quando escolhem estratégias, organizam rotinas de sala de aula, tomam decisões, criam problemas, estruturam situações e reconsideram seu próprio raciocínio em cada uma dessas situações.

3.2- Sobre os encontros na escola

3.2.1- Como se estabelecem as relações entre pibidianos e supervisoras?

Ao final de quatro meses de observação na universidade, direcionamo-nos no semestre seguinte - 2015.1 - para uma das escolas parceiras. Tal como dito anteriormente (seções 1.5 e 2.3), dirigimo-nos ao CAp UFRJ, onde observamos as ações

que os pibidianos desenvolviam na escola sob o olhar da professora supervisora. Nessa época, houve trocas de supervisoras (ver seção 1.5) e, devido a isso, acompanhamos na escola parceira o trabalho de uma professora supervisora que ainda não conhecíamos, sendo esta com mais de 20 anos de docência, sempre na escola básica.

As observações se iniciaram em 08 de maio de 2015²¹ e foram interrompidas dois meses depois devido à greve dos docentes da UFRJ que atingiu o CAp. Nas nove visitas de campo que fizemos na escola parceira, acompanhamos dois grupos de pibidianos, um que ia a escola na quarta-feira e outro que ia na sexta-feira. Observamos os pibidianos interagindo com os alunos e com a supervisora durante a aula dela e também planejando e discutindo coletivamente as próprias participações. Acompanhamos conversas descontraídas, ouvimos confidências e presenciamos três atividades aplicadas somente pelos pibidianos.

Chegávamos antes das crianças e, juntamente com alguns pibidianos, entrávamos na sala ao toque do sinal junto com a turma e com a supervisora. Tanto pesquisadora quanto pibidianos procuravam sentar-se afastados dos alunos nos cantos da sala, no entanto, quando Sup 5 dava seu “boa tarde” e começava a aula, os pibidianos se levantavam e se posicionavam em pé perto das crianças. Nas primeiras observações, era preciso que Sup 5 desse “comandos” aos pibidianos para que participassem mais. A impressão que tivemos, especialmente no primeiro dia, foi de que se ela não fizesse isso, os pibidianos ficariam sentados no canto da sala a tarde inteira.

Nas primeiras visitas de campo, evidenciou-se um distanciamento entre pibidianos e supervisora. Acreditamos que isto se deu devido ao processo de adaptação que ambos viviam: Sup 5 começara naquele período sua participação no PIBID e os pibidianos estavam acostumados com a outra supervisora, da qual sentiam falta. Em vários momentos, os pibidianos comparavam entre si a supervisão que tinham e a que estavam recebendo. Esse clima de estranhamento perdurou por todo o período que estivemos em campo, mas com o passar das semanas foi se diluindo.

A despeito disso, os pibidianos reconheciam na professora supervisora um “bom referencial” de prática, viam nela um exemplo de professor que *sabe* o que ensinar, *como* ensinar e *porque* ensinar. Sup 5 tem pleno controle de sua sala de aula, é uma alfabetizadora experiente e mais de uma vez demonstrou sua segurança profissional. A

²¹ A entrada do PIBID UFRJ Pedagogia, tanto no primeiro quanto no segundo semestre, se deu de modo tardio devido questões burocráticas envolvendo o seguro para os bolsistas.

seriedade e compromisso social e político com os quais Sup 5 encara seu trabalho são reconhecidos e admirados pelos pibidianos. Sobre isso, Pib 12 relata que:

“Sobre Sup 5, tenho percebido nela uma organização e planejamento para com suas aulas, consigo notar que sua prática envolve segurança, autoridade sem deixar de lado o que considero fundamental na atuação como professor, a afetividade. Sup 5 assim que chega em sala de aula, brinca, cumprimenta os alunos e logo toma o quadro negro como primeiro lugar de destaque na aula. Ela apresenta as atividades do dia nele, utiliza deste momento para alfabetizar os alunos e partindo do conceito de letramento, aproveita as frestas e curiosidades que surgem das palavras para ir além do que está escrito, propõe palavras que tenham significância a eles. Sup 5, pragmática na hora que deve ser, casual quando necessário, não se limita diante dos desafios de um quadro negro.” (auto avaliação Pib 12).

As relações entre pibidianos e supervisora se davam por meio de processos constantes de negociação. Percebemos a recorrência da idealização da prática, no entanto isto se demonstrava mais saliente em Sup 5 do que nos licenciandos. Sup 5 pretendia esperar que os pibidianos estivessem “preparados” antes de começarem a intervir e quanto ao sentido de preparados, referia-se a si mesma e ao que fazia como modelo.

Quanto à ideia de “preparados”, percebemos mais uma vez a recorrência do que Cochran-Smith e Lytle chamam de “conhecimento-para-prática”. Para as autoras, nesta concepção de aprendizagem da docência se assume que saber mais - por exemplo, mais assuntos, mais teoria educacional, mais instruções em estratégias - leva mais ou menos diretamente para uma prática mais efetiva (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 2002). Ao prezar-se pelo conhecimento *para* a prática na formação docente, entende-se que os professores precisam desenvolver conhecimento sobre a docência antes de exercê-la até mesmo em situações como a do PIBID e do estágio. Isto se relaciona à ideia de que é preciso saber antes de fazer para se estar mais preparado para fazê-lo, ideia esta materializada nos mais tradicionais modelos formativos para professores onde a entrada na escola se dá no meio do curso.

Logo na segunda visita de campo, presenciamos, no momento que reservava semanalmente para atender os pibidianos na escola, Sup 5 indagá-los sobre quais habilidades de cada um poderiam ser utilizadas nas aulas. No mesmo encontro, disse que os pibidianos somente iriam desenvolver atividades com as crianças quando conseguissem adequar o planejamento deles às suas aulas “porque o tempo cedido para

vocês fazerem alguma coisa não está vazio e precisa ser substituído por algo produtivo” (gravação áudio observação 14).

Passado um semestre de observação, percebemos que as questões ligadas ao eixo “perito-novato”²² e ao peso da observação antes da ação decorrente do ranço histórico da formação docente, estavam superadas no grupo de pibidianos que estava alocado no CAp. No entanto, a professora supervisora que os recebeu não havia passado pelo processo de re/construção de outras visões para a formação de professores que permeou o PIBID no semestre anterior. Claramente, para Sup 5 ensinar - aprender a ensinar - é um processo de aplicação de um conhecimento recebido em uma situação prática: os professores implementam, traduzem, usam, adaptam e colocam em prática o que aprenderam observando as ações dos colegas mais experientes (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999).

Com a emergência destas questões, configurou-se um conflito entre o que os pibidianos esperavam de sua supervisora e o que ela queria oferecer para eles. Os pibidianos iniciaram com isso um movimento de negociação que perdurou durante todo o período que observamos. Isso foi se acentuando mais quando começaram a desenvolver suas atividades. Os pibidianos desenvolveram e aplicaram três atividades no período em que estivemos em campo, participaram também de muitas outras desenvolvidas pela supervisora.

Na quinta observação, desenvolveram uma atividade que envolvia a confecção de marca-páginas. Iniciaram explicando para as crianças qual era o objetivo da atividade, bem como o que era um marca-páginas e para que servia. Usaram como referência os livros que os alunos pegavam emprestados semanalmente na biblioteca da escola e isto fez com que as crianças se mostrassem mais interessadas na atividade. Durante a atividade, deram por falta de materiais que não haviam sido providenciados, o que gerou a necessidade de intervenção da professora supervisora. A separação prévia de todo o material a ser usada na aula é condição para que esta se desenvolva plenamente em qualquer contexto. Nesta situação, os pibidianos se entreolharam procurando ajuda, o que criou uma fração de tempo sem ação que foi aproveitada por Sup 5, que assumiu a situação.

²²O pibidiano não se enquadra naturalmente na categoria “novato” porque não iniciou propriamente o exercício profissional da docência, sendo um sujeito ainda em formação. No entanto, por entendermos tal qual Cochran-Smith e Lytle (2002) que a aprendizagem da docência acontece antes, durante e depois da formação “inicial”, metaforicamente fazemos uso do termo “novato” por, nesse contexto, se adequar melhor a ideia que defendemos.

Na sexta observação, os pibidianos desenvolveram outra atividade que se relacionava ao texto “O dono da bola” (livro “Marcelo, marmelo, martelo” de Ruth Rocha). Fizeram a leitura do texto e depois dividiram as crianças em grupos para realização e uma brincadeira que consistia na leitura de pistas para ajudar na localização das peças de um quebra-cabeça que estavam espalhadas pela sala. As peças formavam uma bola, com a qual depois foi feito um cartaz. Toda a atividade lúdica cria excitação, se tem grupos, cria competição, e nesse contexto as crianças leitoras dominaram a atividade gerando um movimento próprio de “correria” pela sala. Os pibidianos perderam assim o protagonismo da situação - no sentido de direção e orientação - o que provocou Sup 5 a dar dicas do que poderiam fazer e a ir “controlando” as crianças enquanto eles se posicionavam, mas em nenhum momento tomou o lugar deles.

Na sétima observação, os pibidianos realizaram uma atividade envolvendo a parlenda “Boneca de Lata”. Colocaram a versão com música para as crianças ouvirem e cantaram com elas, depois ensinaram a coreografia e por último destacaram algumas palavras da parlenda e pediram que as crianças a localizassem em uma versão impressa. Sup 5 se manteve mais distante e participou da atividade como uma “aluna”. Suas intervenções foram mais no sentido de manter os alunos atentos e participativos.

Como se pode notar, de uma postura mais intervencionista para uma postura mais observadora, a atuação de Sup 5 durante as atividades dos pibidianos foi se modificando. Isto se deu tanto na conquista de maior segurança dos bolsistas quanto na maior confiança que isso gerou na professora supervisora. Na relação de ensino/aprendizagem entre Sup 5 e os pibidianos, vimos a aprendizagem para a prática no contexto da prática em si. O foco é o aprendizado da docência, a iniciação à docência, isso não é desconsiderado. A seriedade com que se assume esse lugar exige da supervisora essas intervenções, ora mais assertivas, ora mais propositivas.

Soma-se a isso a necessidade das professoras supervisoras encontrarem o equilíbrio entre a responsabilidade com a formação de seus alunos e a formação dos pibidianos com os quais precisam dividir atenção. Sup 5 mencionou em diversas ocasiões sobre sua dificuldade para permitir que os pibidianos participassem mais de suas aulas “fazendo coisas que ainda não sabiam, quando eu mesma posso fazer”. Várias foram as vezes em que a vimos se perguntando “como isso vai afetar meus alunos?”. É nesse papel de professor híbrido (ZEICHNER, 2010) e nos dilemas que ele suscita que percebemos as sutilezas de ser um professor supervisor.

Estas questões intensificaram as negociações que marcam a relação da professora supervisora X pibidianos. Percebemos nesse processo o quanto os posicionamentos dos pibidianos nas avaliações das atividades que realizaram, com relação às expectativas que tinham para Sup 5, fizeram com que aos poucos sua atitude fosse mudando com relação à participação dos pibidianos. Sobre essa questão, notamos que o estágio enquanto modelo formativo tinha muita influência nas ações da professora supervisora. Em entrevista, Sup 5 relatou que não via diferença entre seu trabalho de supervisora e o que fazia ao receber estagiários²³, para ela a principal diferença era o tempo, “é que vocês têm mais carga horária”.

“Porque, por exemplo, a minha orientação que você está me vendo fazer aqui com o PIBID, eu faço tudo isso com o meu licenciando, a única diferença é que eu só faço isso com ele pra uma aula. Ao invés dessa continuidade que eu dou com as meninas (...). Em poucas palavras pra mim é assim: sabe o PIBID? Deveria ser a carga horária de formação de professores e esse deveria ser o projeto da licenciatura para todos os licenciandos de pedagogia.” (entrevista Sup 5).

Observamos que ainda que houvesse muita influência de um modelo formativo em que a centralidade estava no professor perito, ao contrário do que possa parecer inicialmente, havia na relação supervisora-pibidiano um clima de acessibilidade. Ainda que tacitamente as posições de ambos estivessem bem demarcadas, isto não limitava a construção de conhecimentos sobre a docência, sendo este objetivo central no trabalho de Sup 5. Mais forte do que qualquer distância que tenhamos observado no início, a docência se mostrou o elo de conexão entre supervisora e pibidianos, como mostraremos a seguir.

3.2.2- Como pibidianos e supervisoras compartilham e desenvolvem saberes sobre a docência?

Os conhecimentos sobre a docência eram construídos através principalmente do diálogo. Presenciamos vários momentos em que os pibidianos faziam perguntas para Sup 5 e ela ia respondendo ou em que ela puxava um assunto e a partir do que diziam ia

²³ O CAp da UFRJ nasce com a intencionalidade de abarcar a formação prática dos licenciandos da instituição, nesse sentido seus professores têm incorporado em seu cotidiano o atendimento a eles tão naturalmente quanto qualquer outra demanda de trabalho docente.

colocando pontos que julgava importante. Esse movimento foi por nós constatado na terceira visita de campo, quando Pib 6 fez muitas perguntas sobre as aulas de Sup 5. A partir disso a supervisora explicou como (e por que) se colocava em cada situação e instigou os outros pibidianos a perguntarem também. Nesse dia, conversaram um bom tempo.

Na oitava visita, Sup 5, em dois momentos diferentes da aula, chamou a atenção dos pibidianos (discretamente) para situações do cotidiano e depois no planejamento os instigou a pensar em porque aquilo era importante - em uma situação ela mesma usava o caderno da “explicadora” da criança como referência para a escrita dela; em outra a mesma criança, muito agitada normalmente, fingia que dormia há mais de 10 minutos apenas para não escrever. Quando questionada pela pesquisadora, Sup 5 disse que mesmo em aula está “sempre atenta a situações de aprendizagem que por inexperiência elas não percebem” (gravação áudio observação 20).

Nas ações de Sup 5, observamos a crença de que os professores em formação precisam de oportunidades para ampliar, explicitar e articular o conhecimento tácito presente na experiência e na ação consciente dos profissionais “mais competentes”, como propõe Cochran-Smith e Lythe (1999). Nessa concepção está imbuída a ideia de que há conhecimento na ação informada e, portanto, os professores, entendidos como os designers e arquitetos desta ação, também são compreendidos como os geradores de conhecimento. As escolhas de Sup 5 para a relação com os pibidianos a mostram como alguém que media ideias, constrói significados e conhecimentos, assim como age sobre eles. Ao construir possibilidades de acesso dos pibidianos ao *seu* conhecimento gerado na ação, prioriza que circule o conhecimento da própria prática em si, em um modelo de reflexão sobre *o que/como/porque* os professores fazem na escola a partir de si e de sua sala de aula.

3.2.3- Quais são as estratégias mobilizadas pelas professoras supervisoras para contribuir na formação docente dos pibidianos?

Observamos que as estratégias empregadas por Sup 5 para contribuir na aprendizagem da docência dos pibidianos também se relacionam com as concepções de formação docente dela. Desse modo, as estratégias evidenciavam um enfoque reflexivo e de estudo muito parecido com o que revelou em entrevista ao falar de sua própria formação. Sup 5 sempre recorreu ao estudo e ao aprofundamento teórico para melhor

desempenhar seu trabalho: sua dissertação de mestrado, sua tese de doutorado e o grupo de pesquisa a qual está vinculada se direcionam à alfabetização. As estratégias que observamos podem ser resumidas em quatro pontos principais: *I. estimular a observação; II. compartilhar experiências; III. instigar a reflexão; e IV. estimular conexões teórico-práticas.*

Logo na segunda visita de campo, quando Sup 5 ainda estava muito ligada ao estágio, sugeriu que os pibidianos deviam “apenas observar por um tempo antes de fazer alguma coisa sozinhos” (gravação áudio observação14). Isso vem a evidenciar a identificação de Sup 5 com um modelo formativo em que os professores “mais competentes” seriam os que teriam maior conhecimento das estratégias de ensino, e as usassem mais corretamente na sala de aula. Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), nessa concepção os professores em formação inicial constroem conhecimento sobre a docência observando e replicando as ações desses professores “mais competentes”.

Várias vezes presenciamos momentos em que Sup 5 compartilhava com os pibidianos situações que ela mesma tinha vivido em sala para exemplificar melhor algumas questões. Em dado momento, em que Sup 5 fazia adaptações com os pibidianos na atividade proposta por eles, explicando a necessidade de adequá-la ao nível de leitura da turma, foi dando exemplos de atividades que desenvolveu explicitando sempre *como e por que* fez suas escolhas.

Aqui vemos mais uma vez a recorrência do que Cochran-Smith e Lytle (1999, 2001) chamam de "conhecimento-na-prática". Nessa concepção de ensino-aprendizagem sobre a docência se assume que alguns dos conhecimentos mais essenciais para o ensino é o que muitas pessoas chamam conhecimento prático, ou, o que professores “muito competentes” sabem, como aquilo que está expresso na arteficialidade da prática, nas reflexões que os professores fazem da prática e nas narrativas compartilhadas sobre a prática. Ao compartilhar suas experiências, Sup 5 torna explícito aos pibidianos o conhecimento tácito entranhado na experiência, o que lhes permite ampliar e articular o que aprendem sobre a docência a partir da ação dela (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 2001).

Uma das estratégias mais recorrentes empregadas por Sup 5 é a de *instigar a reflexão*. Raramente a supervisora respondia aos pibidianos diretamente, ao invés disso os levava a tentar construir as próprias hipóteses antes dela se posicionar. Na observação 4, Pib 5 apresentou suas dúvidas sobre interdisciplinaridade. Sup 5 foi esclarecendo-a ao mesmo tempo em que a instigava a pensar em atividades que se

adequassem nas situações apresentadas. Na observação seguinte, Sup 5 usou o exemplo da oficina de música observada pelos pibidianos para que eles percebessem os pontos que não foram satisfatórios e por quê. A partir disso, apresentou indicativos e dicas para as atividades dos pibidianos.

Essa escolha de Sup 5 revela o que para Cochran-Smith (2003) é de suma importância para a formação de professores: a premissa básica de que o conhecimento que os professores precisam para ensinar bem é adquirido através da experiência e através da reflexão considerada e deliberada sobre a experiência. Para Lüdke e Boing (2012, p.434), faz-se importante vivenciar experiências de docência na formação inicial porque “como a coisa se passa ele só aprende ao passar pela coisa, ou seja, quando assume a situação de trabalho, pessoal ou vicariamente, pelo contato com professores em seu trabalho”. Ao estimular a reflexão, Sup 5 leva os pibidianos a não só experienciarem a docência, mas também a refletirem sobre os porquês da “coisa se passar” de um modo ou de outro.

No entanto, a estratégia mais usada por Sup 5 é a de *estimular relações teórico-práticas*. Em pelo menos quatro ocasiões diferentes vimos a supervisora perguntando diretamente aos pibidianos que relações eles faziam entre o trabalho dela e o que estudavam na universidade, entre o que eles estavam desenvolvendo e o que aprendiam nas aulas do curso na faculdade. Na primeira vez, pediu que os pibidianos relacionassem o que estavam vendo de seu trabalho com o que estavam estudando no curso. Eles não conseguiram.

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

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

Em entrevista, Sup 5 afirmou que “ficava tentando costurar a prática com a teoria que imagino que eles podem ter visto lá na universidade” por acreditar que “existem as coisas muito específicas que são de quem está dentro da universidade e de quem está dentro da escola básica, essas coisas, elas podem se juntar em termos de formação”. Sobre seu esforço para fazer com que os pibidianos percebessem o quanto/como seu trabalho estava relacionado com aspectos teóricos, afirmou em entrevista que:

“(...) eu ainda não consigo muito não, porque eu vejo que é muito difícil mesmo pro aluno que tá aqui, ele fazer a relação entre o que tá acontecendo lá e o que tá sendo falado aqui e também, eu como falo muito, eu fico querendo que o aluno fale, mas eu não quero tornar esse momento constrangedor, de ficar buscando.” (entrevista Sup 5).

Sobre essa questão, ao avaliar o trabalho que desenvolveu quando supervisionava o PIBID UFRJ Pedagogia – cerca de um ano e meio – Sup 1 declarou em entrevista que tinha a intenção de favorecer a relação entre teoria e prática. Inclusive quando questionada sobre quais influências acreditava ter tido sobre seu grupo de pibidianos, afirmou que sua principal contribuição foi “fazer com que percebessem que na escola não é tudo só prático”.

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

A preocupação de Sup 5 reflete suas concepções de que os professores “mais competentes” têm profundo conhecimento do conteúdo de suas áreas e das estratégias mais eficazes de ensino para criar oportunidades de aprendizagem para estudantes. Suas ações demonstram a importância que atribuíam ao domínio pelos pibidianos dos aspectos teóricos que baseiam as práticas. A dificuldade que eles tinham para ver as conexões teórico-práticas do trabalho de Sup 5 revelam um problema perene em programas

tradicionais de formação de professores: “a falta de conexão entre os cursos de formação de professores e o campo da prática” (ZEICHNER, 2010, p. 483).

O autor aponta que embora a maior parte dos programas universitários de formação de professores inclua múltiplos campos de experiência em toda a sua extensão, a desconexão entre o que é ensinado aos estudantes nos cursos acadêmicos e suas oportunidades de aprendizagem para levar a tais práticas em suas respectivas escolas não raramente é muito grande, inclusive nas escolas parceiras e nas de desenvolvimento profissional (ZEICHNER, 2010).

Sobre isso, Cochran-Smith e Lytle (1999) apontam que essa distância apontada por Zeichner se relaciona às premissas: (a) que seja possível delinear dois tipos de conhecimento para o ensino, (b) que esta distinção responde pelo universo de tipos de conhecimento para compreender o ensino e (c) que o conceito de conhecimento prático captura adequadamente o trabalho de professores e a atividade de ensino. As autoras denunciam que estas implicações servem para retificar as divisões que colocam os professores em “seu devido lugar” – a separação entre praticantes de pesquisadores, fazedores de pensadores, atores de analistas, e ações de ideias (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999).

As ações de Sup 5 para incentivar os pibidianos a fazerem relações teóricas com o que estavam observando/vivendo na “prática” mostram seu esforço para construir conhecimentos sobre a docência com eles, num movimento que vai além de permitir que sua própria prática seja investigada e que contempla ensina-los *porque* ensina dessa ou de outra maneira. Engajada nisso, nas primeiras semanas de setembro, Sup 5 deu um minicurso durante uma parte dos encontros do PIBID UFRJ Pedagogia que acontecem na universidade.

Nesse minicurso, observamos Sup 5 apresentar as bases teórico-metodológicas da alfabetização a partir de exemplos do seu próprio trabalho. Ao utilizar as próprias atividades e exemplos de situações que os pibidianos acompanharam em sua sala de aula, Sup 5 permitiu a eles fazer conexões teórico-práticas a partir da docência em si, o que, para Lessard, “num campo tradicionalmente dominado por teorias pedagógicas normativas, este enfoque no trabalho é uma importante etapa do desenvolvimento das ciências da educação” (LESSARD, 2009, p. 126).

Ao observamos momentos como o deste minicurso, percebemos no PIBID o desenvolvimento de um terceiro espaço (ZEICHNER, 2010) de formação inicial docente que interliga conhecimentos acadêmicos e conhecimentos profissionais através

da mobilização de professores da escola básica - professores supervisores - como co-formadores de outros docentes. As contribuições das supervisoras se materializam quando elas compartilham nesses espaços seus saberes e fazeres sobre a docência em movimentos de desprivatização tanto das próprias práticas, quanto das que os pibidianos constroem no contexto do programa.

A desprivatização da prática (COCHRAN-SMITH, 2012) abre o ensino e os saberes e fazeres que o permeiam ao escrutínio de outros. Esse processo permite o desenvolvimento de conhecimentos sobre a docência quando acompanhado de investigação e problematização dessas práticas em um sistema de colaboração com outros que também estejam engajados no esforço para tornar o seu trabalho público e aberto a críticas.

As ações que observamos no PIBID investigado permitem que os pibidianos experimentem a docência através do planejamento e desenvolvimento coletivo - licenciandos, professores da escola básica (supervisoras) e professores da universidade (coordenadores) - de atividades de aula, materiais didáticos e projetos interdisciplinares, que em todas as fases são abertos ao escrutínio do grupo. Percebemos que neste processo contínuo de planejar-executar-avaliar tanto os pibidianos quanto as supervisoras refletem e problematizam sobre o trabalho docente ao compartilharem “seu” ensino com os outros, tornando público e coletivo processos que normalmente se mantêm ocultos atrás da porta da sala de aula. As aprendizagens sobre a docência que os pibidianos de pedagogia constroem nesse processo são o objeto da análise desta pesquisa e nos deteremos especificamente nelas no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM ESPAÇOS HÍBRIDOS: AS CONTRIBUIÇÕES DA RELAÇÃO ENTRE PROFESSORAS SUPERVISORAS E PIBIDIANOS

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

No entanto, estar com professores experientes e passar mais tempo na escola não parece ser suficiente para melhorar a formação docente em uma perspectiva de superar a distância entre a formação e o trabalho (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999; GATTI, 2008, 2010 e 20013; ROLDÃO, 2007; ZEICHNER, 2010). Nesse sentido, o diferencial de espaços híbridos para a formação inicial de professores se materializa quando, para além de grupos de encontro, estes se configuram como:

“(...) comunidades intelectuais, sociais e organizacionais que dão suporte a aprendizagem de professores, promovendo oportunidades para que pensem, falem, leiam e escrevam sobre seus trabalhos diários, incluindo seus contextos sociais, culturais e políticos mais abrangentes, de maneira intencional e planejada.” (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 2002, p. 5. Tradução livre).

A mobilização de professores da escola básica para co-formarem licenciandos, através de processos de problematizar, investigar, pensar e agir sobre o trabalho docente a partir dele próprio, contraria o “modelo de fora para dentro, no qual o saber está primordialmente entre os acadêmicos e não entre os professores da Educação Básica” (ZEICHNER, 2010). Nesse sentido, terceiros espaços que equilibram conhecimento profissional e conhecimento acadêmico, trazem novas possibilidades para se pensar o acesso dos futuros professores aos conhecimentos que compõem o trabalho docente.

As ações que observamos no PIBID UFRJ Pedagogia nos mostram uma perspectiva de trabalho centrada nesses princípios. Tal como já anunciamos, temos

como pressuposto o entendimento do PIBID como um terceiro espaço que mobiliza professores híbridos (ZEICHNER, 2010) – professores da escola básica – que atuam como supervisores na co-formação de licenciandos através da problematização e da investigação sobre o trabalho docente. As contribuições dos supervisores se materializam através de processos de desprivatização das próprias práticas (COCHRAN-SMITH, 2012), quando abrem *seu* ensino e os saberes e fazeres que o permeiam ao escrutínio de outros – nesse caso em especial, os licenciandos.

Tendo por objetivo ***analisar o trabalho desenvolvido pelas professoras supervisoras com os pibidianos***, no capítulo anterior relatamos como esses processos de desprivatização da prática (COCHRAN-SMITH, 2012) - no sentido de desvelar os procedimentos de pensar, planejar e desenvolver o ensino - são constitutivos para a maneira como professoras supervisoras e pibidianos compartilham e desenvolvem saberes sobre a docência (ver 3.1.2 e 3.2.2). Interessados também em ***compreender como se constituem as intervenções das professoras supervisoras***, identificamos algumas estratégias que mobilizam para contribuir na aprendizagem da docência dos pibidianos, a saber: I. *estimular a prática*; II. *estimular a observação*; III. *encorajar a autonomia*; IV. *compartilhar experiências*; V. *instigar a reflexão*; e VI. *estimular conexões teórico-práticas* (ver 3.1.3 e 3.2.3).

Nosso objetivo geral para este estudo de caso é entender ***quais as contribuições do papel desenvolvido pelas professoras supervisoras do PIBIDUFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental) para a formação inicial do pedagogo docente na perspectiva da parceria universidade – escola básica***. Nesse sentido, interessa-nos analisar que marcas são impressas na aprendizagem da docência dos pibidianos pela relação que têm com as professoras supervisoras. De que maneira as estratégias mobilizadas pelas professoras supervisoras contribuem para a aprendizagem da docência dos pibidianos?

Neste capítulo nos deteremos na análise das consequências da relação entre professoras supervisoras e pibidianos (e das ações que a corporificam) para a aprendizagem da docência nos licenciandos bolsistas, a partir do estudo de caso feito sobre o PIBID UFRJ Pedagogia²⁴. Os resultados que aqui trazemos se referem a

²⁴Metodologicamente escolhemos por estratégia dividir em dois o período de imersão em campo, sendo o segundo em um local diferente justamente por nos permitir ver aspectos que não ficariam totalmente claros de outro modo. Na segunda etapa de observação nos dirigimos ao CAp e ao trabalho desenvolvido por Sup 5 para aprofundamento deste estudo de caso. Reiteramos que isto não significa serem estes o foco

totalidade da análise dos dados colhidos ao longo de toda a imersão em campo. Para além das contribuições pela participação no programa em si, interessa-nos aquelas que se mostram diretamente vinculadas às ações das professoras supervisoras junto aos pibidianos. Ao analisarmos os dados com o olhar voltado para esse aspecto, as consequências que as intervenções das professoras supervisoras trazem para a formação docente dos pibidianos, se revelaram em três eixos:

1. Familiaridade com as especificidades do ofício;
2. Favorecimento da relação teoria e prática;
3. Desenvolvimento de uma postura investigativa.

4.1- Familiaridade com as especificidades do ofício

Muitos foram os relatos que demonstram que participar do PIBID Pedagogia foi contributivo para escolha dos pibidianos pela docência. Para Pib 3, “o projeto foi decisivo na minha escolha de permanecer na Pedagogia, participando dele vi o quanto me identifico com a carreira docente” (portfólio Pib 3). Os relatos mostram o peso que os pibidianos atribuem ao programa e as ações nele desenvolvidas para sua formação docente. Alguns exemplos a seguir:

“O PIBID foi responsável pela minha escolha pela docência e os aprendizados que são repassados me tornam uma profissional capaz de encarar os desafios que esta profissão proporciona.” (portfólio Pib 6).

“Pude construir e reconhecer meu perfil profissional, aprender com o erro e por meio da observação participante.” (portfólio Pib 9).

“O PIBID tem cada dia mais reafirmado a minha vocação para a docência, pois é na prática e na convivência que se tem a noção do significado desta profissão. Acho que estou vivendo a descoberta do ‘primeiro amor’.” (autoavaliação Pib5).

Para os pibidianos, viver o trabalho docente, o problematizando, o investigando e atuando sobre ele é de suma importância para conhecer aspectos da docência que se escondem na “experiência” de quem as vive. Oportunizar que licenciandos

integral desta pesquisa, mas assim o fizemos no intuito de ao olharmos detalhadamente uma parte compreendermos melhor o todo (ver 2.2).

experimentem o ensino – tanto planejar, quanto aplicar e avaliar – em movimento contínuo e recursivo, e mais ainda, sob a segurança e chancela do professor da escola básica e do professor da universidade, favorece o aprendizado da docência em uma perspectiva de conhecer o ofício docente e identificar em si mesmo a possibilidade de exercício da função: “eu descobri que posso ser professora” (comunicação oral Pib 1). Percebemos que o PIBID proporcionou a eles a possibilidade de se identificar com a Pedagogia pela docência.

Esta situação se relaciona com o primeiro objetivo estabelecido para o PIBID no Edital 02/2009 que é “valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente” (grifo nosso). No curso de Pedagogia, no qual se localiza este estudo de caso, este objetivo ganha novos tons uma vez que o curso não nasceu com a intencionalidade de formar professores para os anos iniciais do ensino fundamental e mesmo isto lhe sendo incorporado anos mais tarde, a docência por vezes fica subsumida. Isso se dá porque as mudanças curriculares que o curso sofreu o tornaram responsável por muitas ênfases formativas, sendo uma delas a docência, o que gera o risco de não atender plenamente à exigência de todas.

Ao analisar o quarto marco legal do Curso de Pedagogia – Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 1, de 10 de abril de 2006 – Cruz (2011) sinaliza o quanto a mudança das “habilitações” para as “ênfases de atuação” trouxe à tona a recorrente questão em torno da identidade do curso. Para a autora, no bojo das discussões sobre isto “o debate tenso, intenso e sem consenso contribuiu para firmar progressivamente a concepção de identificar a Pedagogia com a função docente” (CRUZ, 2011, p.58-59).

No entanto, tal como Cruz (2011) anuncia, ter a perspectiva de que o ensino deve ser a base de formação de todo o educador, o que leva a consideração da docência como eixo central na formação do pedagogo, não é algo livre de questionamentos. Antes das diretrizes curriculares promulgadas em 2006 e mesmo após isso, “os temas referentes à identidade da Pedagogia, ao conhecimento que lhe constitui, à dicotomia entre formar o professor e formar o especialista, dentre outros, tomam conta do cenário ou da arena de discussão educacional, sem alcançar o consenso almejado” (CRUZ, 2011, p.59).

Quanto às múltiplas ênfases de formação do curso de Pedagogia, estas geraram uma série de entraves para o estágio curricular. Destacamos a fragmentação de tempo e espaço: os licenciandos de Pedagogia “experimentam” as ênfases formativas do curso –

Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Magistério (disciplinas do curso Normal) e Gestão – em períodos sucessivos de curta durabilidade. Entram ou saem da escola sempre no “meio do caminho”, dificilmente conseguem estabelecer laços com os professores (e com os alunos) que os recebem pelo pouco tempo de convivência. Nesse contexto, torna-se mais difícil para os licenciandos identificar-se com a Pedagogia a partir da docência (CAMPELO, 2011; CRUZ, 2012b, 2012c).

Diante deste quadro, ações que possibilitem que os licenciandos de Pedagogia vivenciem exercícios docentes planejados e contextualizados com a realidade do trabalho dos professores são especialmente contributivas para que estes se identifiquem com a docência. O trabalho desenvolvido no PIBID UFRJ Pedagogia aqui investigado vai ao encontro dessa necessidade ao proporcionar a antecipação de experiências que apenas seriam vividas no exercício do trabalho, como acompanhar uma turma, planejar e desenvolver atividades, fazer avaliações de aprendizagem. Apesar de outros modelos formativos, a grande diferença está em fazer isso em um ciclo contínuo não pré-determinado temporalmente.

Ao relatar a oportunidade de desenvolver atividades com os alunos, Pib 1 afirmou que “nessas horas eu me sinto professora [risos], eu estou me formando professora”(comunicação oral Pib 1). A oportunidade de entrada precoce na escola e de vivenciar nela experiências de trabalho já seria de muita relevância para a formação docente desses licenciandos, pois tal como afirma Zeichner (2010) “muito do que os professores precisam aprender deve ser aprendido na e a partir da prática, ao invés de na preparação para a prática”. No contexto do PIBID, o estudo deste caso nos mostra o quanto vivenciar este processo na companhia de professores que já atuam na escola básica potencializa seus efeitos.

O acompanhamento das ações do PIBID UFRJ Pedagogia nos mostrou o quanto “viver a docência” junto com professores que já atuam na escola contribui para a aprendizagem docente dos pibidianos. Nesse sentido, experimentar a docência, sem as responsabilidades de um professor, sob a supervisão de quem já a exerce possibilitou que os licenciandos bolsistas investigados se *familiarizassem com as especificidades do ofício docente*. Pensar o trabalho docente com as professoras supervisoras, a partir da observação dos seus fazeres em sala e do planejamento e desenvolvimento de atividades com a contribuição dos seus saberes, aproxima os pibidianos da escola e do que de fato os professores fazem lá.

Percebemos que quando as professoras supervisoras estimulam nos pibidianos *a prática e a autonomia*, favorecem a oportunidade de se habituarem com as minúcias que compõem o ofício docente. Ao escolherem estas estratégias de intervenção, as supervisoras também contribuem na mudança de perspectiva dos pibidianos com relação à escola: passam de alunos a *professores* em formação. Nesse sentido, conduzir atividades sozinhos, ter liberdade para tomar as próprias decisões e escolhas mostrou-se muito contributivo para a aprendizagem da docência dos pibidianos.

Tal como propõem Lüdke e Boing (2012), ações como estas contribuem para que os licenciandos se ambientem com situações que somente viveriam no exercício da função, evitando que ao se depararem com a realidade do trabalho docente, se voltem para a formação que receberam na universidade e se perguntem: “mas por que não me ensinaram que a coisa se passa assim?”. Sobre essa questão, para Pib 10 a principal contribuição do PIBID para sua formação tem sido

“a compreensão da dimensão do trabalho docente. Porque a gente que está de fora pensa que é uma coisa simples, mas quando se chega lá a gente vê que é diferente. Você planeja a aula e na hora de você aplicar pode acontecer alguma coisa e dar errado, não sai como você esperava, cada dia eu aprendo alguma coisa nova.” (comunicação oral Pib 10).

Nesse processo de aproximação, o papel da professora supervisora é fundamental. Os pibidianos põem em destaque a atuação desse profissional, como mediador entre a escola básica - campo do trabalho, o licenciando - futuro professor, e a universidade - campo do conhecimento acadêmico. Os depoimentos evidenciam o papel da supervisora, atuando como facilitadora no processo de aproximação entre instituições. É ela quem apoia e orienta o aluno, não apenas para desenvolver as atividades pedagógicas previstas, mas no aprendizado das posturas, rotinas e normas institucionais, nem sempre claras para o licenciando que ingressa no espaço escolar não mais como aluno: agora ele é um professor *em formação*.

Para os pibidianos, *trabalhar na escola* com professores da escola básica - seus supervisores - permite “avaliar a minha atuação como futura docente, perceber os desafios diários, a importância de planejar uma atividade e até mesmo a sensibilidade para atuar de acordo com a reação da turma e sempre com a ajuda do professor supervisor” (auto avaliação Pib 5). Sobre isso, Pib 6 diz que com Sup 5 teve “apoio para o seu desenvolvimento, sobre como se comportar como docente”, além de aprender

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

Tal como propõe Zeichner (2010), nesse contexto as experiências de campo constituem importantes ocasiões para que se efetive a aprendizagem docente mais do que meramente épocas nas quais os futuros professores podem demonstrar ou aplicar coisas previamente aprendidas. Segundo o autor, as contribuições dos professores da escola básica para a formação docente em espaços híbridos criam um ambiente mais neutro, onde os componentes da formação de professores podem se unir numa relação de benefício e respeito mútuo. Zeichner acrescenta ainda que para se desenvolver plenamente a parceria universidade - escola básica não se pode manter separadas as suas respectivas culturas e formas singulares de discurso, o que pode tornar o aspecto institucional do processo de renovação limitado (ZEICHNER, 2010).

Esta preocupação foi observada nas ações do PIBID UFRJ Pedagogia. Percebemos a intencionalidade de incorporar conhecimentos profissionais e conhecimentos acadêmicos pela via do ensino, da docência. Este modelo de parceria universidade - escola é denominado por Garcia e Garcia (1998) como *dissociação crítica*. Percebemos que no PIBID investigado “o conhecimento que circula é o da própria prática em si, em um modelo de investigação sobre *o que/como/porque* os professores fazem na escola” (GARCIA e GARCIA, 1998, p.103). Notamos também que como propõem os autores, as práticas no PIBID investigado possuem sentido de realidade porque se dão em contextos característicos do trabalho docente, através de situações de imersão em diferentes níveis de profundidade (GARCIA e GARCIA, 1998).

Tal como vimos no PIBID UFRJ Pedagogia, nesse tipo de proposta os licenciandos aprendem sobre a docência problematizando e investigando o trabalho que a compõe: “o objetivo é aprender como se aprende junto” (GARCIA e GARCIA, 1998, p.103). Nisto está pressuposto *ver com outros olhos* a escola, os professores e os conhecimentos sobre o “ser” docente que circulam nesse espaço e com estes atores. O que a escola e os professores que nela atuam podem ensinar sobre docência aos licenciandos?

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

Isso significa que os professores - tanto em formação quanto já em serviço - são reconhecidos não apenas como recebedores de informação ou implementadores de métodos de ensino e currículo, mas também como geradores de conhecimento docente. Para as autoras, isto se dá porque entendem que a aprendizagem da docência acontece ao longo da vida profissional inteira, ou seja, *antes e durante a preparação formal e inicial*, também *durante o período de inserção* e os anos iniciais e *posteriores de carreira*, ao invés de ter início durante o período de preparação formal, e finalizando uma vez que um professor tenha conseguido atingir determinada marca ou posição (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 2002).

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

“Antes de iniciar a ida à escola parceira, no meu caso ao CAP UFRJ, nunca havia ficado tanto tempo acompanhando uma turma. Acho que poder acompanhá-la desde o início do ano letivo está acrescentando muito para compreender melhor o processo de alfabetização, no que tenho muito interesse.” (autoavaliação Pib 2).

“Quando estou na sala de aula observando, auxiliando e participando das atividades com a turma 11b consigo experimentar atitudes, ideias e planejar coletivamente.

Atividades essas fundamentais para formação de um docente.” (autoavaliaçãoPib 2).

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

“Quando olho pra Sup5, vejo estratégias que só viver o ‘chão de sala de aula’ pode proporcionar ao professor. Essa experiência, aliada à teoria e ao estudo, tende a se aproximar daquilo que acredito para o meu ‘eu professor’.” (Pib 12).

Destacamos novamente que mais do que estar mais na escola e fazer mais coisas lá, o *mais* que realmente nos importa aqui é o que se refere à oportunidade maior de planejar esses exercícios de docência com professores que já atuam na escola básica. Nisto está implícito o acesso ao conhecimento prático dos professores supervisores bem como desvelar os saberes que mobilizam nas suas ações pela via de processos de desprivatização da prática e do ensino (COCHRAN-SMITH, 2012). Aqui se faz a diferença da parceria universidade escola básica pela mobilização de professores híbridos, pelo desenvolvimento de espaços onde professores em formação inicial e professores que já atuam na escola possam junto pensar *e fazer* o ensino.

Aqui, ressaltamos o “pensar” no sentido de familiarizar-se com ofício docente em uma perspectiva de não apenas se acostumar com o que acontece lá, mas de ir com e contra as estruturas estabelecidas. Isso se relaciona ao analisar o trabalho docente como um ofício coletivo, que está ligado a questões mais amplas que produzem eco nas salas de aulas. O que está em questão aqui é se os processos de ensino/aprendizagem sobre a docência construídos no PIBID reforçam ou desconstruem o senso comum de que “quando se fecha a porta da sala, o professor faz o que quer”. Quanto ao PIBID estudado, observamos um movimento de relacionar “o professor faz o que quer” com as concepções de ensino, escolhas metodológicas e visões de escola, de mundo. Este movimento parte do professor coordenador (da universidade) e se dilui entre pibidianos e supervisoras, o vemos em todos os atores, mas com diferentes intensidades.

Como apresentamos, os dados nos mostram o quanto as ações do PIBID Pedagogia investigado são contributivas no que se refere à *familiaridade com as especificidades do ofício*, principalmente por via do professor supervisor. No entanto, isto não se dá de modo natural ou neutro. Observamos que as relações entre

supervisoras e pibidianos se estabelecem por meio de constantes negociações (ver 3.1.2 e 3.2.1) que pesam mais em um ou outro ator de acordo com as aproximações estabelecidas, aproximações estas que se desenvolvem a partir de concepções sobre a docência, bem como o ensino/aprendizagem desta que cada sujeito envolvido tinha. Percebemos que o modelo de formação empreendido no PIBID investigado muitas vezes se confrontava com as concepções de docência que os sujeitos tinham e ao longo da observação percebemos como estas foram se transformando, ou não.

Nesse quesito, quando se trata do PIBID, tal como observamos, a figura da professora supervisora é fundamental, uma vez que diferentemente dos modelos tradicionais de formação docente, onde o licenciando até acompanha (observa) “a tomada de decisões dos professores da escola, mas não têm necessariamente acesso ao pensamento que leva ao processo decisório desses professores” (ZEICHNER, 2010, p.484), no PIBID UFRJ Pedagogia, os pibidianos não só têm acesso por meio do diálogo e da troca aos saberes que baseiam as ações de suas supervisoras, como também participam delas.

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

Preocupa-nos também que por quase dois anos as escolas parceiras do PIBID investigado se restringiram a escolas federais (CAp UFRJ e Colégio Pedro II, primeiro exclusivamente CAp) com IDEB alto e com condições de trabalho, em que pesem as dificuldades, extremamente diferentes do contexto comum que os professores encontram nas redes municipais e na estadual, sendo estas onde os pibidianos terão mais chances de trabalhar futuramente. Ainda assim, se estar na rede municipal significar o reforço dos estereótipos de trabalho docente desinvestido e reprodutivista de modelos “de fora para dentro da escola”²⁵, temos dúvida se de fato será mais contributivo.

²⁵ O trabalho dos professores do município do Rio de Janeiro (RJ) é alvo constante de críticas por parte da academia e do poder público. Não foram poucas as vezes em que se atribuiu publicamente o fracasso do ensino na rede ao que os professores não/fazem em suas salas de aula. Essa é uma das “desculpas” da Prefeitura para adotar uma série de medidas que minam a autonomia do professor, como o apostilamento (MARCONDES e MORAES, 2013; NASCIMENTO, 2012).

Com relação a isto, a idealização da prática (ver 3.1.1 e 3.2.2), no sentido de supervisoras e pibidianos terem visões hiperdimensionadas (para o bem ou para o mal) das práticas docentes de si e dos outros, nos parece ter peso nesses processos de familiarização, especialmente no que se refere aos licenciandos. Observamos que quando os pibidianos idealizavam o trabalho de suas professoras supervisoras, não o questionavam e não raramente o relacionavam a características pessoais (de personalidade) da supervisora, diminuindo e até negando o percurso formativo que os levou a ter aquela almejada “segurança” na sala de aula.

O equilíbrio se dava no *favorecimento da relação teoria e prática*, sem a evidência das conexões entre conhecimentos acadêmicos e profissionais e dos processos intelectuais que permeiam o trabalho docente, o distanciando da execução de práticas baseadas em “achismos”. As observações nos mostraram que o aspecto do trabalho docente que os pibidianos mais precisam familiarizar-se é o de entender que “o professor é um agente teorizador da ação que realiza e não apenas um detentor do saber prático” (relato de experiência Pib14). Por ouvirmos isso de um pibidiano, temos tranquilidade em afirmar que isto está sendo feito, o movimento foi iniciado e tal como procuramos demonstrar já é possível perceber em outros licenciandos alguns reflexos disso.

4.2- Favorecimento da relação teoria e prática

Os pibidianos deste caso relatam com muita satisfação o quanto participar do PIBID UFRJ Pedagogia tem sido contributivo para ajudá-los na relação teoria-prática. Tanto em conversas informais, quanto em portfólios, relatos de experiência e autoavaliações, ideias relacionadas à relação teoria-prática estavam, em maior ou menor proporção, sempre presentes. Alguns exemplos a seguir:

“O PIBID Pedagogia é um projeto que ensina a aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a ensinar. Estou aprendendo a ser professora relacionando teoria e prática através de trocas com as professoras supervisoras, com o grupo, com a escola e com os alunos.” (portfólio Pib1).

“É um espaço onde se pensa e pratica a docência a todo o tempo, servindo como um exemplo vivo de união entre teoria e prática.” (autoavaliação Pib7).

Pib 3 relata que “ao decidir participar do projeto, tinha em mente que seria a oportunidade de aprender coisas que eu acreditava não ter a chance de aprender na sala de aula da faculdade”. Sobre essa intenção, viu-se realizada porque “após a minha entrada, vi que realmente seria um aprendizado diferente, pois o PIBID, para mim, uniu a teoria e a prática com um grande enfoque na nossa formação como futuros docentes” (autoavaliação Pib 3). Sobre essa oportunidade de se pensar e vivenciar a docência de um modo diferente do que comumente é feito na universidade, Pib 1 conta que

“na faculdade a gente aprende que as cartilhas passaram, o tradicional já passou (...) tem que letrar, que a criança vai se alfabetizar a partir de história, mas a gente não vê como fazer isso. Eu pensava, principalmente nas aulas de Alfabetização e Letramento, ‘tudo bem, a gente tem que fazer isso, mas como?’. Eu não me sentia preparada para chegar na turma e saber o que fazer (...). E no PIBID foi a primeira vez que eu consegui ver como o professor alfabetiza uma criança dentro dessa perspectiva e foi muito... genial!” (comunicação oral Pib 1).

Quando se trata de *estimular conexões teórico-práticas* como estratégia de intervenção adotada pelas professoras supervisoras, os dados mostram o quanto seu uso era recorrente. Seja de maneira sutil como vimos em Sup 1, 2 e 3 ou mais diretamente como em Sup5. Ficou nítido como as professoras supervisoras observadas neste caso tinham especial interesse em ajudar os pibidianos a superar a desconexão entre teoria e prática, entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos profissionais (ver 3.1.3 e 3.2.3). No entanto, ver muitas vezes nos bolsistas expressões aflitas quando não conseguiam explicar qual a relação entre o que aprendiam na universidade e o que aprendiam na escola não nos surpreendeu.

Para Zeichner, esta questão está diretamente ligada ao fato de que a “desconexão entre o que é ensinado aos estudantes nos cursos acadêmicos e suas oportunidades de aprendizagem para levar a tais práticas em suas respectivas escolas não raramente é muito grande, inclusive nas escolas parceiras” (2010, p.484). Os depoimentos dos pibidianos ilustram como presenciar práticas de professores experientes e poder as pensar - problematizá-las e investigá-las - com esses mesmos professores é importante para *favorecer a relação teoria e prática*.

Cochran-Smith e Lytle (1999) argumentam que conceber o ensino/aprendizagem da docência nessa perspectiva incide em assumir que importa aos professores em formação inicial terem acesso ao conhecimento na prática. Presume-se assim que os

professores aprendem quando têm a oportunidade de examinar e refletir sobre o conhecimento implícito numa boa prática - nas ações contínuas de professores experientes - enquanto escolhem estratégias, organizam rotinas de sala de aula, tomam decisões, criam problemas, estruturam situações e reconsideram seu próprio raciocínio (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999).

Sobre isso, Pib 1 também relata como não apenas observar, mas também poder dialogar com um professor da escola básica sobre o que ele faz em sala de aula é contributivo para a aprendizagem da docência. Pib 1 nos conta como foi *perceber* o papel da leitura funcional na alfabetização:

“(...) e foi aí, que nesse dia pelo menos, eu percebi que o livro, a história, é como uma chave pra aula. Sup 3 trabalha todos os outros temas e eles emergem da história, daquela leitura. As crianças vão falando, vão discutindo, vão pensando (...) e eu achei isso muito diferente porque eu nunca tinha vivenciado isso... essa autonomia, nem na minha formação escolar.” (comunicação oral Pib 1).

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

“A gente se inspira muito no que Sup3 faz, na prática dela, muitas coisas que eu vi, por exemplo, como é que você vai ensinar uma criança a ler, vai alfabetizar uma criança, eu não estava preparada pra fazer isso (...) e ela mostrou isso (...) e é uma coisa muito diferente do que aprendi no estágio e pra mim está ajudando muito a construir com eles essas ‘coisas de escola’.” (comunicação oral Pib 3).

“Sup2 me inspira muito na minha construção profissional porque quando eu vejo a forma que ela trabalha (...) é uma forma que eu pretendo levar para minha sala de aula.” (comunicação oral Pib 13).

“Foi uma forma de poder ver na prática um jeito de alfabetizar diferente do que a gente costuma ver, baseada no que a gente via antigamente (...).Sup3 busca muito ensinar através da leitura. Poder ver isso, é uma forma de aprendizagem pra minha futura prática e reforça muito a questão da valorização do que os alunos conhecem, o que eles trazem na bagagem e também nas novas significações que eles fazem já nas aprendizagens.” (comunicação oral Pib 2).

A experiência no PIBID é potencializada com a atuação desses professores híbridos (ZEICHNER, 2010): quando os professores supervisores se tornam formadores atuando em um espaço que não é primariamente seu - a formação docente - e em uma função que não é primariamente sua: formar professores - se fazem melhor aproximações entre universidade e escola pela via do trabalho docente, da experiência de quem vive o ensino na escola. Com isso, para as supervisoras a participação no programa representa a oportunidade de retorno ao espaço da universidade, em outro papel, na condição de formadora, o que favorece um novo olhar sobre a própria prática e sobre a escola. É nessa interface que se mostram as maiores diferenças que o PIBID traz para a formação de professores.

Para Pib 14, “o PIBID tem auxiliado nessa ponte entre o significado do conteúdo e a construção realizada pelos alunos” (relato de experiência Pib 14). Sobre isso, Pib 2 relata que “o pouco tempo como bolsista do PIBID UFRJ já me acrescentou grandes ensinamentos, desde mais compreensão do universo da alfabetização até o aprimoramento no modo como me portar perante os alunos” (portfólio Pib 2). Pib 2 acrescenta ainda que tem aprendido muito “sobre a importância da busca constante de aperfeiçoamento por parte do professor para que sua prática esteja sempre se atualizando”. Comparando como se portava na escola no começo e como estava meses depois, Pib 1 relata que

“se o aluno chegar pra mim e perguntar ‘está certo ou errado?’, ao invés de dar a resposta, eu vou ‘vê lá, pensa como é que se escreve’ ou eu pego uma palavra de referência, que tenha a mesma sílaba no começo. Uma criança queria escrever ‘brasa’ e eu ‘como se escreve Brasil? Pensa no Brasil’.” (comunicação oral Pib 1).

Quando pibidianos relacionam teoria e prática pela via do ensino, através do acesso aos processos que acompanham professores experientes no planejamento e desenvolvimento de atividades e através de exercícios de prática sob a supervisão desses mesmos professores, têm sua aprendizagem sobre a docência potencializada. Isso envolve diretamente o desenvolvimento de uma dimensão um tanto quanto esquecida na formação docente: o *como* ensinar.

O lugar deste *como* ensinar se relaciona aos saberes e fazeres da docência pensados a partir da própria prática docente em si, conectando os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos profissionais de uma maneira que supere a desconexão

entre escola e universidade. Isto não implica necessariamente em uma supervalorização da prática em detrimento da teoria, seja dos conhecimentos científicos pedagógicos ou de conteúdo, mas, sim, em uma interseção entre eles baseada no ensino.

Isso incide em uma formação docente que favoreça o desenvolvimento do conhecimento pedagógico, um conjunto de formas alternativas de representação que encontram origem tanto na pesquisa como nos saberes oriundos da prática docente. Assim, esse conhecimento base para a docência vai, além do conhecimento da disciplina por si mesma, para uma dimensão do conhecimento da disciplina para o ensino. Para Shulman (2005), a chave para distinguir o conhecimento pedagógico repousa na interseção de conteúdos diversos e os da pedagogia, na capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentados pelos alunos.

Pensando no ensino, enquanto mediação e movimento de dupla transitividade, como característica distintiva da docência e, portanto, potente norteador das práticas formativas de professores (ROLDÃO 2006 e 2007), tanto o conhecimento pedagógico quanto o conhecimento didático do conteúdo são conhecimentos base para a docência que precisam de muito investimento na formação inicial. No entanto, a identificação de conhecimentos diferentes que compõem a docência não pode significar que se tratam de “coisas separadas” que não se comunicam. Isso precisa ir além da ideia da prática e da teoria isoladas, do trabalho e da formação distanciadas, da escola e da universidade desconexas.

Para Roldão, “as diversas especificações, indispensáveis, não residem nesta lógica de alternância – pedagógico ou científico – mas sim na sólida construção de um saber científico-profissional integrador de todos os saberes que se mobilizam para a prática da ação de ensinar enquanto fazer aprender alguma coisa a alguém” (2007, p.37). Roldão ressalta ainda que isso não nega a existência, dentro deste saber profissional nuclear, de modalidades e especialidades. Defende, assim, que as especialidades decorrem deste saber “científico-profissional” global, e desenvolvem-se dentro dele, e não o contrário (ROLDÃO, 2007, p.38). Entende-se deste modo que

“(…) formar um profissional de ensino de qualidade significa torná-lo detentor de um saber muitíssimo rigoroso e que seja ativo, um saber em uso, um saber que se caracteriza por ser mobilizável e não um saber inerte. Significa ainda que esse

saber profissional, com cujos instrumentos a formação desejavelmente apetrecharia os formandos, lhes deverá permitir exercer bem a sua função em termos profissionais – e a sua função é ensinar, fazer com que os seus alunos aprendam aquilo que, por isso mesmo, eles também têm que saber muito bem, sabendo fazê-lo com autonomia de decisão e capacidade de análise, decisão e melhoria.” (ROLDÃO, 2007, p.39)

Observamos que no PIBID UFRJ Pedagogia este “saber” é construído por meio da troca e do diálogo entre professoras supervisoras e pibidianos sobre o trabalho docente (ver 3.1.2 E 3.2.2). Percebemos o esforço das supervisoras em se mostrarem para os pibidianos não como meras executoras de práticas, mas como “profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos” (GATTI, 2013, p.54).

As professoras supervisoras relatam com orgulho as transformações que viram nos pibidianos, no desenvolvimento da aprendizagem da docência deles:

“Tinha um tempo que eu tinha atendimento com os estagiários, então os pibidianos ficavam juntos comigo (...). Eu lembro que teve um dia que a gente sentou, era uma orientação e tinha pibidiano e estagiário junto, e os pibidianos ficaram dando dicas pros estagiários, ótimas ideias pras aulas deles. Os pibidianos mostraram que já tinham alguns saberes para além daqueles estagiários e foi bem bacana.” (entrevista Sup1).

“A gente tinha uma aluna que só iniciou o processo de alfabetização de verdade em setembro e as pibidianas puderam participar bem disso. Deve ter sido a única aluna que elas pegaram sem conhecer letra, e que foi conhecendo as letras aos poucos. Foi exatamente essa atuação diferente com essa aluna que me chamou atenção. Então digamos, quando essa aluna perguntava, dizia assim: ‘Mas eu não sei escrever arco’, por exemplo, ‘eu não sei escrever bola’, e as pibidianas falavam: ‘ah, mas vamos lá, pensa, como que você acha? Eu vou escrever um monte de palavra aqui e qual a palavra pode te ajudar?’.” (entrevista Sup3).

“A Pib 7, por exemplo, você viu que ela mesma trás, faz um vínculo mais direto com o que vê aqui e o que estuda na faculdade, assim, sem eu ter forçado?(...) Hoje foi muito bem colocado, quando o grupo percebeu que uns tiveram domínio da atividade porque leram²⁶.” (entrevista Sup 5).

²⁶ Sup 5 se refere ao momento de avaliação da atividade desenvolvida pelos pibidianos que consistia em um brinquedo construído através de dobradura. As crianças precisavam escolher qualidades (adjetivos) para escreverem na dobradura. As crianças em estágios mais avançados de leitura não tiveram dificuldades em participar da atividade, inclusive achando-a muito fácil, o que gerou desequilíbrio com as que ainda não são leitoras que acharam a atividade difícil (a escrita dos adjetivos precisava seguir a escrita “formal”, pois seria lido por outro que não a escreveu).

Está claro que para pibidianos e para professoras supervisoras a relação teoria e prática foi favorecida nos processos formativos que envolvem o PIBID UFRJ Pedagogia. Tal como observamos a relação teoria e prática que se construiu nesse processo contribuirá para que os licenciandos compreendam que “práticas educacionais são processos da maior importância, têm seus fundamentos teóricos e associam-se a uma filosofia educacional. Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, em movimento recursivo” (GATTI, 2013, p.54).

Os dados, no entanto, não nos mostram nitidamente a “teoria” da relação teoria e prática. Observamos que os pibidianos, apesar de se verem como os que têm os conhecimentos acadêmicos, não os têm tanto assim, seja por estarem nos primeiros períodos do curso ou por não terem acesso em seus percursos formativos aos conhecimentos acadêmicos que embasam e fundamentam o *como ensinar*. Percebemos que as conexões teórico-práticas são feitas majoritariamente pelo professor supervisor. Ao evidenciá-las para os pibidianos, estes percebem a conexão entre academia e escola, entre a formação e o trabalho.

Sendo assim, os pibidianos parecem ficar “reféns” do entendimento que o supervisor tem desta relação. Nas cinco supervisoras observadas, percebemos a valorização da universidade como locus formativo docente. Ainda assim não escapou aos nossos ouvidos falas como “a escola é o lugar da prática” ou “aqui na escola é diferente da universidade, fazemos outra coisa”. Ideias como estas demonstram o fosso entre o que a universidade ensina sobre o trabalho do professor e o que de fato ele é (ZEICHNER, 2010; LÜDKE e BOING, 2012), mas ao saírem da boca do supervisor, podem levar os pibidianos a uma projeção da docência em que o trabalho intelectual e reflexivo que a compõe é diminuído.

Quanto a isso, as observações nos mostraram que os pibidianos ainda não têm aporte nem teórico e nem prático para se posicionarem com/contra as conexões entre os conhecimentos acadêmicos e profissionais que as supervisoras fazem. Percebemos que este aporte está sendo construído (ampliado e consolidado) pelas ações do PIBID UFRJ Pedagogia principalmente pelo movimento de problematizar e investigar o trabalho docente. Estimular os licenciandos a desnaturalizar o que veem na escola e no trabalho da professora supervisora é importante neste processo, como meio e fim, tanto que contribui em outra consequência que possivelmente acompanhará os pibidianos em suas

práticas futuras, quando se verem diante da necessidade de compreender melhor seu próprio trabalho: *a postura investigativa*.

4.3- Desenvolvimento de uma postura investigativa

Ao estudarmos o caso do PIBID UFRJ Pedagogia, percebemos o quanto as ações desenvolvidas no projeto incentivaram nos pibidianos o *desenvolvimento de uma postura investigativa*. Tal como observamos, ao preconizar a construção de conhecimento sobre a docência por meio da troca e do diálogo a partir do estímulo à reflexão sobre as experiências que compartilhavam, as professoras supervisoras inculcaram nos pibidianos o hábito de questionar e problematizar o trabalho docente.

“Aprendi a ler mais, a buscar mais informações, a construir ideias e formular perguntas. Comecei a questionar o que eu sabia e o quanto eu poderia contribuir para uma educação melhor.” (portfólio Pib 5).

“Desde quando iniciei no PIBID até o presente momento, tenho a absoluta certeza que o meu crescimento e desenvolvimento foi muito significativo, amadureci em todos os aspectos, aprendi a ter um olhar pedagógico em 360° (ou pelo menos tento), a refletir e desnaturalizar as minhas ações e as dos outros.” (portfólio Pib 11).

“Além do mais, esta experiência está me ensinando a abandonar as generalizações, a lidar com as diversidades e especificidades de cada sujeito e a justificar e refletir de maneira crítica as minhas opiniões. Estou tendo a oportunidade de trilhar a minha formação pelo caminho de uma concepção de ensino que eu acredito, onde existe diálogo, troca, liberdade, autoria, criação e sujeitos ativos e pretendo fundamentar a minha docência considerando essas aprendizagens.” (portfólio Pib 1).

Ao intervirem junto aos pibidianos *compartilhando experiências* – e as colocando sob escrutínio, *instigando a reflexão* – tomando o ensino e o que acontece antes, durante e depois dele como problematizável, e *estimulando a observação* – permeando-a de análise crítica, as supervisoras contribuem para que os bolsistas desenvolvam uma postura investigativa. Para além da reflexão como característica inerente do trabalho docente – enquanto marcado por intelectualidade e racionalidade – estas intervenções das supervisoras imprimem nos licenciandos o entendimento da aprendizagem da docência como um processo contínuo que se faz na coletividade

através da busca por respostas a questões que funcionam como lentes para ver e dar significado à prática construída.

Cochran-Smith e Lytle (1999) afirmam que ter a investigação como postura na formação docente é diferente de uma noção mais comum de investigação como sendo um projeto limitado no tempo, ou uma atividade discreta dentro de um curso de formação de professores ou uma oficina de desenvolvimento profissional. Para as autoras, os professores que já exercem a função e os professores em formação que assumem uma postura de investigação podem trabalhar coletivamente para gerar conhecimento local²⁷, teorizar sobre sua prática, interpretar e questionar a teoria e a pesquisa de outros.

Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), a investigação como postura, como construto para entender o aprendizado de professores, baseia-se em uma concepção mais rica de conhecimento que as permitidas pela tradicional distinção conhecimento formal/conhecimento prático. Trata-se de uma concepção mais rica de prática que a sugerida no aforismo que a prática é prática, uma concepção mais rica de aprendizado ao longo da história de vida profissional que o conhecimento de especialização e uma concepção mais rica de culturas e propósitos educacionais que as difundidas por muitas reformas escolares. Nesse sentido, a postura investigativa não segue a distinção entre conhecimento formal e conhecimento prático; enfatiza, isto sim, a importância do conhecimento local que também pode ser útil em contextos mais amplos.

“Quando eu falo com os licenciandos, eu falo da minha prática. E nisso que eu falo da minha prática eu revejo essa prática o tempo inteiro. (...) Em alguns momentos os alunos trazem pra gente questões que nos fazem pensar, que às vezes nos questiona também. Na verdade, assim, sempre tem uma contribuição porque os meninos também estão em formação em coisas novas. Os questionamentos deles também nos provocam.” (entrevista Sup1).

Colocar-se como mediador entre conhecimentos acadêmicos e profissionais permite às professoras supervisoras a oportunidade de “desenvolvimento profissional”, criando a necessidade de buscar novos conhecimentos para responder aos questionamentos trazidos pelos pibidianos. Ao problematizarem sobre o trabalho docente com eles, constroem conhecimento sobre a docência que repercute nas próprias

²⁷ Para Cochran-Smith e Lytle (1999, 2002) o “conhecimento local” nasce na prática e a partir dela. É o conhecimento gerado pelos professores através de sua arteficialidade, assim se relaciona ao saber-em-ação.

práticas, pois como afirma Cochran-Smith (2012), aprender a ensinar leva tempo e nunca se esgota.

“Então quando você tem escuta, porque também o professor, supervisor, ele pode estar fechado no que ele acredita que é certo e não ouvir e não dar voz ao licenciando, tanto eu quanto eles aprendemos.” (entrevista Sup1).

Em situações em que a participação dos professores em programas de aprendizado é uma obrigação, ou quando este se dá de forma pré-programada, Cochran-Smith e Lytle (1999) afirmam que o aprendizado desses docentes se torna “simplesmente” desenvolvimento profissional – a produção de um projeto de crescimento individual restrito no espaço e no tempo. Quando isto acontece, o aprendizado de professores passa a ser um fim em si mesmo. Acrescentam ainda que enquanto as iniciativas de aprendizado do professor se enquadrarem nos compromissos de um distrito escolar, da gestão de um local, de revisão curricular, por exemplo, elas poderão ser consideradas, ao menos, compatíveis com os esforços de melhoria das escolas. Mas, quando as iniciativas do aprendizado de um professor se referem à prática reflexiva, melhoria do profissionalismo, e transformações sociais mais amplas que extrapolam a escolas e ao *entendimento do trabalho docente como algo coletivo*, elas podem ser consideradas “verdadeiramente” como desenvolvimento profissional (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999).

Nesse sentido, tão importante quanto investigar²⁸ a docência é investigar a docência coletivamente, entendendo que se aprende mais e melhor sobre o trabalho docente quando os professores - investigadores/investigados - expõem o que fazem dentro das salas de aula. No que se refere ao PIBID estudado, sobre esse movimento de problematizar e investigar o trabalho docente em grupos que congregam professores experientes e em formação inicial, Pib 14 diz que permite o desenvolvimento de ambos os atores “pois tanto os pibidianos levantam dúvidas e sugestões, quanto os professores supervisores passam a refletir sobre sua prática docente, trazendo novas formas de ensinar” (relato de experiência Pib 14). Aqui se destaca o papel do professor supervisor como sendo aquele que corporifica o elo entre universidade e escola básica, como sendo

²⁸Investigar aqui neste contexto - tanto no que defendemos quanto no que observamos - não se relaciona necessariamente a pesquisa sistemática, no sentido de cientificidade e rigor acadêmico. Está muito mais próximo ao esforço coletivo (em pares) de responder a problemas intrínsecos à realidade do trabalho, pelo trabalho e para o trabalho.

aquele que aproxima os pibidianos com o trabalho docente pela via da escuta e do diálogo.

“Eu sei que quando a gente trabalha no PIBID é diferente do estágio por que lá a gente tá sozinho, aqui a gente tem esse momento, a gente pode conversar sobre o que acontece, sobre os acertos, sobre os erros e também com o professor da escola na universidade, acho que assim, está me ajudando muito.” (comunicação oral Pib 3).

“De acordo com a proposta do Projeto Pibid Pedagogia, no qual o futuro professor é inserido no campo de atuação, observando e agindo nele, a minha perspectiva do ensino na sala de aula, da minha prática, pode ser construída com uma base estruturada, acompanhada, coletiva, observada, questionada, o que me dá segurança para futuramente exercer essa profissão tão árdua, porém, tão prazerosa.” (portfólio Pib 11).

“Todas as quintas-feiras à noite, estar com meus colegas falando sobre histórias, anseios, desejos, sobre a escola e o que acontece lá de maneira afetiva e solidária muito me fez bem. A meu ver é fundamental para a formação docente o futuro professor sentir-se bem com o que está fazendo e sem dúvida o PIBID proporciona esses momentos dentro da academia.” (portfólio Pib 12).

Depoimentos como estes mostram o quanto esse processo é enriquecedor para os professores em formação, mas, também, para os professores da escola básica pública, que se tornam agora formadores – juntamente com os professores da universidade, e assim tem seus saberes e fazeres valorizados na estrutura do PIBID. Sobre isso, Nóvoa (2009, p.15) enfatiza a necessidade de “devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão”.

Nessa perspectiva, os terceiros espaços e as comunidades de aprendizagem docente são de muita importância para o ensino/aprendizagem da docência. A criação de ambientes – físicos ou não – em que professores em formação inicial e professores já atuantes na escola básica possam pensar juntos sobre o trabalho docente é profícuo para aproximar universidade e escola com vistas a conectar conhecimentos acadêmicos e profissionais. Para Cochran-Smith e Lytle (2002), é imprescindível que se criem grupos sociais de professores em formação, iniciantes e experientes que se juntem com o tempo, pelo propósito de obter novas informações, reconsiderar crenças e

conhecimentos prévios e construir suas próprias ideias e experiências, assim como de outros, a fim de trabalhar com uma intenção específica de melhorar a prática e a aprendizagem de estudantes em escolas.

Ainda segundo as autoras, o ideal nesse contexto são as “comunidades de aprendizagem docente” (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 2002) que são organizadas ao redor de um objetivo em geral e são locais para que participantes aprendam novos papéis, que são conectados a novos conhecimentos e habilidades. Nesse sentido, não é simplesmente aprendizagem o que acontece nas comunidades de aprendizagem docente, mas - já que saber e ser estão intimamente conectados um ao outro - também formação identitária.

“Neste primeiro ano como bolsista do Projeto PIBID tenho aprendido muito sobre a importância da busca constante de aperfeiçoamento por parte do professor para que sua prática esteja sempre atualizada.” (portfólio Pib 2).

“E eu acho que das conquistas e dos aprendizados a maior é conseguir fazer uma autocrítica do que você está fazendo. Sabe, assim, de entender que existem formas diferentes de se fazer as mesmas coisas, eu acho que é na diferença que a gente se encontra.” (comunicação oral Pib 12).

“Entrar em contato com o projeto PIBID aumentou o meu desejo por uma profissionalização mais especializada, qualificada, diferente e ousada. Ao discutir ideias, próximas ou diferentes das minhas, meus horizontes se alargam quanto às variadas possibilidades do ato de ensinar, que para mim é mais que transmitir conteúdos, é também agregar valores psicológicos, sociais e morais, despertar interesses e principalmente estimular o prazer pelo ato de aprender.” (relato de experiência Pib 13).

O desenvolvimento de uma postura investigativa é fundamental para compreender que a prática educacional não é simplesmente instrumental, no sentido de perceber como conseguir que as coisas sejam feitas, mas também, e tão importante quanto, é o sentido político e social da deliberação sobre o que deve ser feito, porque deve ser feito daquela maneira, por que fazê-lo, quem decide, e a quais interesses estão servindo (COCHRAN-SMITH, 2012). Aprender a docência é algo que acontece com o tempo, e isso acontece melhor quando professores em formação trabalham na companhia de professores mais experientes, que também continuam aprendendo a ensinar.

Lüdke e Boing (2012) sinalizam que “a crença de que ‘o professor se faz a si mesmo’, num esforço individual isolado, contribui fortemente para uma desvalorização da formação de futuros professores, da teoria educacional e da própria profissão docente” (2012, p.432). Os autores argumentam ainda que quando se isolam professores em formação e professores experientes em modelos formativos baseados na observação

“o professor se apresenta, se revela constantemente aos seus alunos, mas estes não podem alcançar todo o conjunto de pensamentos, reflexões, elaborações, decisões e mesmo ações que precedem as atividades desenvolvidas pelos professores frente a seus alunos.” (LÜDKE e BOING, 2012, p.433).

Lüdke e Boing (2012) reconhecem que “a análise da atividade do professor vista assim de perto, em seu dia a dia, em sala de aula, com seus alunos, na escola, com seus colegas, oferece muitas oportunidades de conhecer o que realmente se passa e como se passa no trabalho do professor” (2012, p.447). O que importa aqui não é meramente observar, ou discutir o que se viu com outros que não viram, mas sim problematizar e investigar o trabalho docente com quem os faz: os professores.

Promover o desenvolvimento de uma postura investigativa na formação inicial docente, tal como vimos no PIBID deste caso, possibilita ao professor forjar-se em uma visão transformada e ampliada da prática. Mais do que técnicos executores de métodos vazios ou de estratégias descontextualizadas, os professores nesta perspectiva são teóricos, ativistas e líderes engajados com a sala de aula, com o currículo e com a sociedade. Problematizar e investigar o trabalho docente potencializa a relação entre o conhecedor e conhecimento com o qual opera, o professor que investiga as próprias práticas é capaz de interpretar e teorizar o que está fazendo (COCHRAN-SMITH 1999, 2001).

Para Zeichner (2010, p. 483), “essa visão mais ampla sobre os diferentes saberes, que são necessários para formar professores, expande as oportunidades de aprendizagem docente na medida em que novas sinergias são criadas por meio do jogo interativo entre conhecimentos das mais diferentes fontes”. Para Pib 14, o PIBID UFRJ Pedagogia “prioriza a construção coletiva, situações de interação com diversos grupos, na Escola Básica ou na própria Universidade. O projeto favorece a troca de experiências com diferentes sujeitos que possuem vivências, culturas e relatos distintos” (relato de experiência Pib 14).

Assim, pela via da parceria universidade-escola básica e da conexão entre conhecimentos profissionais e acadêmicos, espera-se contribuir na construção dos conhecimentos necessário para a formação de pedagogos docentes. Conhecimentos estes baseados na premissa de que ensinar é uma atividade contextualmente situada, que não é neutra e que está distante do improviso. Através da problematização e da investigação sobre o trabalho docente com professores da escola básica pretende-se fortalecer a ação dos professores numa abordagem crítica e contextualizada, “que conecta ação e problema no contexto imediato a questões sociais, culturais e políticas mais amplas” (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999).

Ainda que as ações do PIBID UFRJ Pedagogia se desenvolvam através de processos de problematização e investigação sobre o trabalho docente, ele não se destina a este fim. Vinculando-se exclusivamente a aprendizagem da docência (e ao ensino dela), é para isso que é procurado. Professoras supervisoras e pibidianos não têm intenção de problematizar e investigar o que acontece na escola. Observamos que quando o fazem é naturalmente, muitas vezes sem ao menos perceberem. Isto incide diretamente no fato de que problematizar e investigar o trabalho docente é estimulado (pela estrutura do programa estudado), de fato acontece, mas não se concretiza por tangenciar as ações circunstancialmente.

Quanto a isso, verificamos que o PIBID investigado nunca se destinou a fazer pesquisa sobre a docência, mas que a problematização e a investigação sobre o trabalho docente permeiam as ações ali desenvolvidas. Sendo um grupo de ensino-aprendizagem sobre a docência, se preocupa em formar professores e não pesquisadores, mas pelas intervenções das supervisoras e pela maneira como as aproximações entre elas e os pibidianos se deram, criou-se um ambiente de questionamento, indagação, exposição de dúvida e proposição de (possíveis) respostas.

Sendo assim, ainda que percebamos nos pibidianos o desenvolvimento de uma postura investigativa, de fato ela se mostrou muito ligada aos questionamentos que eles faziam às professoras supervisoras. Assim, as supervisoras se configuram como as suscitadoras das perguntas e das respostas dos pibidianos, que ainda não têm condições plenas para fazerem conexões mais amplas entre o que acontece na sala de aula onde estão alocados e a escola como um todo (menos ainda quando se fala de escolas). Acreditamos que o desenvolvimento de uma postura investigativa apenas começou, não temos certeza se será consolidada em todos os sujeitos envolvidos, mas cremos que se

assim o for será especialmente bom para o futuro exercício profissional dos pibidianos quando enfim forem professores (COCHRAN-SMITH e LYTLE 1999 e 2002).

Os dados nos mostram que a tríade de se familiarizar com as especificidades do ofício docente, favorecer a compreensão da indissociabilidade entre teoria e prática presente no trabalho do professor e o desenvolvimento de uma postura investigativa (questionadora e problematizadora) é contributiva para a aprendizagem da docência nos licenciandos observados no PIBID UFRJ Pedagogia. Percebemos que estes aspectos se desenvolvem de maneira entremeada, em que é especialmente difícil distinguir onde começa uma e termina a outra. Aqui as separamos na intenção de favorecer a compreensão dos dados. No entanto, ainda que estas contribuições sejam notórias, os dados nos mostram também o quanto isto é um processo em construção cujas consequências começam a se consolidar em um movimento vivo que avança e retrocede nos sujeitos envolvidos pelas próprias ações deles, pelos significados que se forjam diante das experiências vividas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver um estudo de caso sobre o PIBID, assentado nas perspectivas de licenciandos e professoras supervisoras participantes de um dos projetos do programa, permitiu encontrar, nas relações investigadas, uma série de aspectos discutidos na literatura da área sobre a formação de professores. Nossa intenção, com esta pesquisa, foi a de contribuir para o debate sobre a aprendizagem da docência através da análise das contribuições dos processos formativos no contexto de um PIBID. Buscamos analisar as ações desenvolvidas nesse projeto, mas acreditamos que alguns aspectos dele podem servir de inspiração para além dele próprio.

É no contexto do PIBID UFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental), onde se deu a pesquisa, que emergem alguns destes aspectos. Reunimos aqui aqueles que mais sobressaíram procurando demonstrar **as contribuições do papel desenvolvido pelas professoras supervisoras do PIBIDUFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental) para a formação inicial do pedagogo docente na perspectiva da parceria universidade - escola básica**. Aqui retomaremos as inquietações que tínhamos quando começamos o trabalho e as respostas que encontramos no caminho por onde a pesquisa nos levou. Ainda que provisórias e problematizáveis, são “respostas” e queremos compartilhá-las.

Ao *analisar o trabalho desenvolvido pelas professoras supervisoras com os licenciandos participantes do programa*, percebemos como professores da escola básica e licenciandos podem compartilhar e desenvolver saberes. Os dados nos mostram que pela via da desprivatização da prática (COCHRAN-SMITH, 2012), os pibidianos constroem conhecimentos sobre a docência quando podem indagar - participar, interferir - seus supervisores sobre os processos (intelectuais, reflexivos, organizacionais) que acompanham seu trabalho.

Constatamos que, além de permitir que sua prática seja investigada, os professores da escola básica expõem constantemente a escrutínio, julgamento e análise, o que ensinam, porque ensinam e como ensinam. Percebemos que quando licenciandos podem dialogar sobre o trabalho docente e experimentá-lo com o apoio de professores experientes, a aprendizagem sobre o ofício de ensinar é potencializada.

Este relacionamento de ensino/aprendizagem da docência que se dá entre os pibidianos e as supervisoras investigadas não ocorre de modo neutro e natural. Pelo

contrário, é notoriamente marcado pelas distintas visões sobre formação inicial, sobre o que “quer se dar” e o “quer receber”. No entanto, ficou claro que, a despeito dos antagonismos que ora se acentuavam e das diferentes formas de se relacionar que os sujeitos construía, o compromisso com o desenvolvimento da docência não se perdia.

Buscando *compreender como se constituem as intervenções das professoras supervisoras investigadas no processo de formação docente dos licenciandos*, verificamos como estratégias utilizadas por eles: *I. estimular a prática; II. estimular a observação; III. encorajar a autonomia; IV. compartilhar experiências; V. instigar a reflexão; e VI. estimular conexões teórico-práticas*. Através dessas estratégias percebemos como licenciandos e professores da escola básica podem estabelecer conexões entre os conhecimentos acadêmicos e conhecimentos profissionais. Quando o professor da escola básica compartilha seus saberes sobre a docência em movimentos de auxiliar o desenvolvimento/planejamento de ações de licenciandos na sala de aula, instigando a reflexão e as conexões teórico-práticas sobre o trabalho docente (a partir do que faz e do que os licenciandos fazem), passa a contribuir significativamente na formação docente dos licenciandos.

Este movimento, potencializado pela ausência de limites de tempo, imprime diferenciais importantes para a formação de professores. *As consequências para os licenciandos que se expressam na possibilidade de pensar/experimentar a docência com professores que já a exercem na escola básica*, se revelaram em três aspectos: familiaridade com as especificidades do ofício; favorecimento da relação teoria e prática; e desenvolvimento de uma postura investigativa.

Os dados nos mostram que os pibidianos se familiarizaram com aspectos da docência que muitas vezes se ocultam nos fazeres dos professores por conviverem tão de perto (e por tanto tempo) com as professoras supervisoras, não apenas as observando, mas as questionando e desenvolvendo ações sob sua orientação. Revelam também que os pibidianos perceberam como o trabalho docente é marcado por conexões teórico-práticas ao serem instigados por seus supervisores a fazê-las e ao verem nas práticas deles como elas tomam forma. Entremeados nestes aspectos, o desenvolvimento de uma postura investigativa foi fundamental, os dados evidenciam o quanto o “questionar a realidade dada” é presente nas ações que envolvem pibidianos e supervisoras.

Conforme procuramos demonstrar, os dados sugerem que as ações do PIBID UFRJ Pedagogia estão, de fato, promovendo a parceria universidade - escola básica, o que pode ser transformador não só para os sujeitos envolvidos, mas, também, para as

escolas parceiras e para os cursos de licenciatura. O conhecimento construído pela via da convivência e permeado pelas relações que vão sendo estabelecidas, especialmente entre professoras supervisoras e pibidianos, potencializa nos licenciandos a aprendizagem da docência através da familiaridade com as especificidades do ofício; do favorecimento da relação teoria e prática; e do desenvolvimento de uma postura investigativa.

Até que ponto é possível afirmar que essas consequências são decorrentes exclusivamente das ações das supervisoras do PIBID sobre os pibidianos? Concluímos que os aspectos aqui listados estão profundamente ligados ao relacionamento entre supervisor & pibidiano. No entanto, não negamos que compõem parte significativa de um processo formativo mais amplo. Os conhecimentos construídos sobre a docência no PIBID não se traduzem necessariamente em ineditismo, mas sim em arrumações com novas significações de saberes e fazeres que muitas vezes não se comunicam ao longo da trajetória curricular. Mais do que isto, constatamos que as aprendizagens são construídas em relação às expectativas subjetivas que cada indivíduo foi construindo e desenvolvendo a partir das próprias vivências: antes e durante a formação.

Consideramos também que as ações das supervisoras sobre os pibidianos se mostram eficazes pela estrutura do programa. Nesse sentido, o diálogo, a coletividade, a parceria e principalmente tempo e espaço propícios são fundamentais para que este relacionamento produza de fato bons frutos. Com relação à Pedagogia, a estrutura do PIBID ataca um problema apontado por professores e alunos que é o pouco tempo de estágio em cada eixo (um semestre, dentro do qual se retira o tempo para encontrar escola, validação de documentação, etc.). Muitos são os questionamentos sobre as múltiplas ênfases de formação do curso de Pedagogia em face das diretrizes curriculares vigentes e a implicação disso em uma formação aligeirada. Os alunos falam da sensação de *“pegar ou deixar a coisa no meio”*, já que segundo eles ou chegam à escola e se deparam com projetos que já estão sendo desenvolvidos ou terminam o estágio antes de participar da conclusão das atividades. Isto não acontece no PIBID.

Em síntese, os relatos apontam a dimensão transformadora da experiência no PIBID para os licenciandos bolsistas investigados neste caso. Os dados analisados retratam que os sujeitos envolvidos entendem que as contribuições vão além do período de permanência no programa e afirmam a continuidade delas nas futuras trajetórias profissionais. Contudo, ressaltamos que o foco deste trabalho são as consequências para a formação docente, no sentido de *“resultados e eficácia”* os dados aqui trazidos

precisam ser revistos e ampliados em estudos mais profundos e que talvez não possam ser feitos agora devido ao pouco tempo de programa. Os alunos de ex-pibidianos têm resultados melhores do que aqueles de professores que não participaram do programa? Quais aspectos do PIBID (desenvolvidos e incentivados) permanecem nas práticas dos egressos do programa quando assumem suas turmas, já como professores?

Infelizmente, a continuidade do PIBID, que nacionalmente ofertou mais de 72.000 bolsas no último edital (2013), está ameaçada devido a recorrentes cortes de verba que culminaram no risco do não oferecimento de novas bolsas para os próximos anos. Ainda que o discurso oficial sobre a questão seja de afirmar a estabilidade do programa, aumentam a cada dia as preocupações de coordenadores, supervisores e licenciandos. Aqui se acentua a necessidade de mais estudos e pesquisas sobre o assunto, evidenciando os impactos do programa e traçando possibilidades de interlocução entre ele e o estágio: o que um pode aprender com outro? Sendo assim, como “levar” o PIBID para os licenciandos que não são pibidianos?

Pensando nas implicações do PIBID para a formação de professores a partir do que aprendemos com este estudo de caso, resumimos nossas proposições em quatro ideias principais: 1- ter o trabalho docente como eixo norteador da formação docente a partir da problematização e da investigação sobre o “ser professor”; 2- imersão planejada e contextualizada dos licenciandos na escola ao longo do curso e não somente através dos estágios supervisionados; 3- maior participação de professores da escola básica na co-formação de licenciandos, expondo seus saberes e fazeres, compartilhando seus conhecimentos; 4- reorganização do tempo de permanência na escola dos licenciandos de Pedagogia.

Tal qual Cochran-Smith e Lytle (1999), acreditamos que aprender a docência é algo que acontece com o tempo, e isso acontece quando novos professores trabalham na companhia de professores mais experientes, que também continuam aprendendo a ensinar. Entretanto, defendemos que já na formação inicial deve se possibilitar aos licenciandos situações em que possam construir conhecimentos sobre a docência, a partir da troca com professores que já atuem na escola básica.

Entendemos e aqui defendemos que a formação docente precisa conectar escola e universidade em uma dimensão que reconheça e acolha os saberes e fazeres construídos na própria prática docente: com e pelo trabalho dos professores. Acreditamos que a criação de terceiros espaços onde professores em formação inicial e em serviço possam compartilhar conhecimentos através da investigação sobre o trabalho

docente é de sobremaneira potencial para formar os professores que almejamos. Defendemos, portanto, a necessidade de ampliação do papel que os professores da escola básica têm na formação dos licenciandos. É preciso a criação de modelos formativos que permitam (em tempo e espaço) que a contribuição desses professores esteja além de receber licenciandos em suas salas de aula.

Nesse sentido, destacamos as contribuições da desprivatização da prática (COCHRAN-SMITH, 2012) como uma ação formativa que permite a investigação e a problematização sobre e a partir do trabalho docente. Percebemos com os dados que construímos que pela via dos processos de desprivatização da prática que ocorrem no PIBID investigado se favoreceu a interseção entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos profissionais. Acreditamos que modelos de formação inicial docente que envolvam processos de desprivatização da prática nos quais licenciandos e professores da escola básica investigam e problematizam o trabalho docente é potencial na construção de conhecimentos sobre a docência. Quanto a este aspecto, encontramos no PIBID potencial campo de pesquisa.

Os conhecimentos que construímos ao longo deste trabalho serão de suma importância em nossa trajetória como docente. Certamente também servirão de base para estudos posteriores que nos servirão para dar continuidade ao que aqui foi começado. Será possível também o investimento sobre novas questões que emergiram ao longo desta pesquisa. Elencamos algumas delas a seguir: Quais as contribuições da desprivatização da prática para a formação e atuação docente? Quais as principais ações que permeiam a desprivatização da prática no PIBID? Quais sentimentos e impressões acompanham licenciandos e professores da escola básica quando expõe uns aos outros *como ensinam*?

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, F. de M. **Histórias de sala de aula nas rodas de professores de química: potência para a formação acadêmico-profissional**. 2012. 108 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012.

AMANCIO, J. R. **Planejamento e aplicação de uma sequência didática para o ensino de probabilidade no âmbito do Pibid**. 2012. 227 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino da Matemática) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

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

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

ANTUNES, D. **Ecodesign na formação de educadoras infantis**: criação de brinquedos e materiais lúdico-didáticos. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Fundação Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2012.

BEDIN, E. **Formação de professores de química**: um olhar sobre o Pibid da Universidade Federal de Uberlândia. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Química) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2012.

BORGES, V. J. **Modos de realizar estágio curricular supervisionado em Geografia**: vozes de professores supervisores e professores parceiros na região sudeste (Brasil). 2012. 250 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" /Araraquara, São Paulo, 2012.

BRAS, S. R. **Projetos de aprendizagem articulados ao uso das TIC**: abertura para o diálogo interdisciplinar na formação de professores. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Mato Grosso, 2012.

CAMPELO, M. M. da C. **Formação de pedagogos em serviço a distância**: representações de professores/aprendentes do curso de Pedagogia a distância da UFPB virtual. 2012. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, Paraíba, 2012.

CAMPELO, T. da S. **Estágio curricular do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ**: prática reflexiva e possibilidades investigativas em questão. 2011. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Rio de Janeiro, 2011.

CAPES/FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA – PIBID. Disponível em: www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid. Acesso em: 27 jan. 2015.

COCHRAN-SMITH, M. **A tale of two teachers: Learning of teach over time.** 2012. In: *Kappa Delta pi Record*, july-sept, 2012 (p. 108-122).

_____. **Learning and unlearning: the education of teacher educators.** 2003. In: *Teaching and Teacher Education* 19: 5–28. Lynch School of Education, Campion Hall 113, Boston College, Chestnut Hill, MA 02467, USA.

_____, and S. L. Lytle, eds. 1993. **Inside/outside: Teacher research and knowledge.** New York: Teachers College Press.

_____ and S. L. Lytle. 1999. **Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities.** In *Review of research in education*, ed. A. Iran Nejad and P. D. Pearson, 24(1): 249–305. Washington, DC: American Educational Research Association.

_____ and S. L. Lytle. 2009. **Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation.** New York: Teachers College Press.

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

CORREIA, G.dos S. **Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID-PUC/SP.** 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

COSTA, I. **A formação do professor de Física na UFF: construção e influência da parceria com a escola básica.** 2012. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012.

CRUZ, G. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais.** Rio de Janeiro. Wak Editora, 2011.

_____. Teoria e prática no curso de Pedagogia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 149-164, 2012a.

_____. Práticas de formação em Pedagogia: dilemas e perspectivas. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Congresso). UNICAMP – Campinas, 2012b.

_____; CAMPELO, T. da S. Prática reflexiva e trabalho investigativo no estágio curricular do curso de Pedagogia. 2012. VII Congresso Ibero Americano de Docência Universitária (Congresso). Portugal/Porto, 2012c.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR (2006). Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf Acesso em: 27/01/2015.

DORNELES, A. M. **A roda dos bordados da formação:** o que bordam as professoras de Química nas histórias de sala de aula? 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

FIRME, M. V. F. **Portfólio coletivo:** artefato do aprender a ser professor(a) em roda de formação em rede. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

GAFFURI, P. **Rupturas e continuidades na formação de professores:** um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-INGLÊS/UEL. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2012.

GALLEGO, E. M. B. **Investigando as práticas de ensinar e aprender Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em um grupo do PIBID.** 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Química) - Universidade São Francisco, São Paulo, 2012.

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

GATTI, B.A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Relatório de pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

_____. A Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

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

_____; NUNES, M.M.R. (Orgs.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

GOMES, A. L. **O programa escola de gestores na UFPB:** olhares e propostas dos gestores egressos. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, Paraíba, 2012.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 27 jan. 2015.

LESSARD, C. O Trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 9, p. 119-127, 2009.

LÜDKE, M. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013.

_____; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MARCONDES, M. I.; MORAES, C. da L. Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 451-463, set./dez. 2013.

MARTINS, R. M. **Aprendiz de professora**: as narrativas sobre o processo de constituição da identidade docente dos licenciandos de Matemática. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2012.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

NASCIMENTO, M.L.B.P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

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

OLIVEIRA, R.de C. **A química da estética capilar como temática no ensino de química e na capacitação dos profissionais da beleza**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

ORFAO, R. B. **Professores de Matemática em um grupo de estudos**: uma investigação sobre o uso de tecnologia no ensino de funções trigonométricas. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Matemática) - Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2012.

PAREDES, G. G. O. **Um estudo sobre o Pibid**: saberes em construção na formação de professores de ciências. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e em Matemática) - Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2012.

PIBID - UFRJ - O PIBID. Disponível em: www.pibid.pr1.ufrj.br/Acesso em: 27 jan. 2015.

PORTO, R. T. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**: ensinar e aprender Matemática. 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012.

PRANKE, A. **Pibid I/UFPEL**: oficinas pedagógicas que contribuam para a autorregulação da aprendizagem e formação das bolsistas de Matemática. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2012.

RIBEIRO, T.de M. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-Filosofia/UFSM: dispositivo de práticas docentes.**2012. 109 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) -Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2012.

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

_____. A formação de professores como objecto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**, Universidade Federal de São Carlos, 2006. Disponível em: <www.portaldosprofessores.ufscar.br>.

SANTANA, T. P. de S. de. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação do pedagogo docente.** 2014. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Rio de Janeiro, 2011.

SHULMAM, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado: **Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, p. 1, 2005.Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2304491>. Acesso em: maio/2015.

SILVA, A. A. da. **Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do PIBID/CAPES/MEC em escolas públicas de educação básica.**2012. 376 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2012.

SOUZA, S. C. **Ensino de Ciências: perspectivas na prática.** 2011. 76 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011a.

SOUZA, M. P. de C. E. **O Proinfantil no município do Rio de Janeiro: de agentes auxiliares de creche a professores?** 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011b.

STANZANI, E. de L. A. **O papel do PIBID na formação inicial de professores de Química na Universidade Estadual de Londrina.** 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

THAYER, M. A. V. **O dilema da transparência dos recursos em sala de aula: uso do quadro-negro e da informação de jornal para o ensino de porcentagem no primeiro nível médio da educação de adultos no Chile.** 2012. 227 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Matemática) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

TINTI, D. da S. **Pibid**: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

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

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ANEXOS

1) Resumo com os aspectos mais importantes dos encontros observados em 2014-2:

Encontro	Data	Descrição das atividades
01	14/08	Relatos de experiência sobre a entrada nas escolas-parceiras ocorrida naquela semana (pibidianos e supervisores).
02	21/08	Construção de escritas coletivas dos licenciandos sobre as experiências no 1º dia na escola-parceira de cada grupo de pibidianos.
03	28/08	Encontro externo com participação no curso “Conversas” ministrado pela professora supervisora do CAp.
04	11/09	Avaliação dos pibidianos sobre o 1º mês na escola (relato oral) e planejamento de atividade a ser desenvolvida pelos grupos nas escolas.
05	18/09	Avaliação da atividade desenvolvida pelo grupo do Pedro II e planejamento de nova atividade a ser desenvolvida pelos grupos nas escolas.
06	02/10	Avaliação da atividade desenvolvida pelo grupo do CAp e planejamento de nova atividade a ser desenvolvida pelos grupos nas escolas.
07	09/10	Encontro externo com apresentação de trabalhos na II Jornada de Formação Docente da UFRJ.
08	16/10	Orientações sobre a construção do material didático e sobre a comunicação oral prevista para os próximos encontros, organização do portfólio e das escritas coletivas.
09	23/10	Planejamento das oficinas a serem realizadas no II Encontro do PIBID e comunicação oral de dois pibidianos (individuais).
10	30/10	Construção do material didático e comunicação oral de dois pibidianos (individuais).
11	06/11	Construção do material didático e comunicação oral de três pibidianos (individuais).
12	27/11	Apresentação do material didático construído pelos grupos e comunicação oral de cinco pibidianos (individuais).

2) Resumo dos aspectos mais relevantes observados nos encontro ocorridos no CAp em 2015-1:

Encontro	Data	Descrição das atividades
01	08/05	Conversa entre pibidianos e supervisora sobre as expectativas quanto ao “estar” na escola e apresentação do planejamento da professora para as próximas semanas.
02	15/05	Planejamento de atividade a ser desenvolvida pelos pibidianos e divisão de tarefas da rotina da turma entre os pibidianos (feita pela supervisora).
03	22/05	Planejamento de atividade a ser desenvolvida pelos pibidianos e orientações sobre procedimento de apoio aos alunos.
04	27/05	Planejamento de atividade a ser desenvolvida pelos pibidianos e orientações sobre como desenvolver a atividade a partir das dúvidas dos pibidianos.
05	29/05	Pibidianos desenvolvendo uma das atividades planejada; planejamento de nova atividade.

06	12/06	Pibidianos desenvolvendo uma das atividades planejada; avaliação da atividade desenvolvida por eles anteriormente.
07	17/06	Pibidianos desenvolvendo uma das atividades planejada; avaliação da atividade desenvolvida por eles anteriormente.
08	24/06	Conversa entre pibidianos e supervisora sobre as expectativas quanto a participação dos pibidianos na segunda etapa do projeto da turma.
09	26/06	Pibidianos desenvolvendo uma das atividades planejada; avaliação da atividade desenvolvida por eles anteriormente.

3) Resumo de como foi feita a análise dos dados.

PERGUNTAS DE PESQUISA	ELEMENTOS DE ANÁLISE
Como se estabelece a relação entre professores supervisores e pibidianos?	Gestos, atitudes, falas, situações observadas que evidenciem como se estabelece a relação professor supervisor x pibidiano.
Como professores supervisores e pibidianos compartilham e desenvolvem saberes?	Gestos, atitudes, falas, situações observadas que evidenciem como professores supervisores e pibidianos compartilham/desenvolvem saberes.
O que/com o faz o professor supervisor para contribuir na formação docente dos pibidianos?	Gestos, atitudes, falas, situações observadas que evidenciem o que faz o professor supervisor para contribuir na formação docente dos pibidianos.

ETAPAS DA ANÁLISE		Técnicas analíticas empregadas	PRODUTO
1ª FASE	Dados analisados individualmente (por exemplo: um registro de observação por vez).	Combinação de padrão.	Documentos com os principais pontos de cada fonte individualmente (um por fonte).
2ª FASE	Dados organizados em grupos por origem (por exemplo: análise dos documentos com os pontos principais de todos os registros de observação).	Combinação de padrão e síntese cruzada dos dados	Documentos com as convergências em cada grupo de fontes (um por grupo de fontes).
3ª FASE	Dados analisados como um todo único (por exemplo: análise dos documentos com os principais pontos de cada grupo de fontes).	Combinação de padrão e síntese cruzada dos dados	Três documentos com todos os achados organizados a partir de cada uma das perguntas da pesquisa (um documento para cada pergunta).

Fase final de análise dos dados	Técnica analítica empregada	Categorias emergentes
Análise de cada documento produzido a partir das fases anteriores de análise – um para cada pergunta de pesquisa.	Construção da explanação	1) Familiaridade com a especificidade do ofício docente; 2) Favorecimento da relação teoria-prática; 3) Desenvolvimento de uma postura investigativa.

4) Roteiro de análise das observações da primeira fase da pesquisa (observação exploratória) e roteiro das observações na segunda fase (observação diretiva).

<p><u>Roteiro para análise dos dados da 1ª fase de observação</u> Aspectos a serem considerados nas análises das observações dos encontros do PIBID na universidade</p>
<p>1- Docência e identidade (Descrever gestos, atitudes, falas, situações observadas que evidenciem como professores supervisores e pibidianos identificam quem são e o que “fazem”) <i>Que relações se estabelecem entre professor supervisor e pibidianos? Como professores supervisores e pibidianos se identificam – que papéis assumem e atribuem uns aos outros? Qual a visão que os pibidianos têm do trabalho docente que o professor supervisor exerce na escola?</i></p>
<p>2- Diálogo e trocas (Descrever gestos, atitudes, falas, situações observadas que evidenciem como professores supervisores e pibidianos compartilham/desenvolvem saberes) <i>O que protagoniza os momentos de supervisão (o aluno, a escola, o conteúdo, aspectos comportamentais...)? Qualé o espaço dos conhecimentos científico-pedagógicos? Os aspectos macro relacionados à docência (formação do professor, cultura escolar...) são considerados por professores supervisores e pibidianos?</i></p>
<p>3- Intervenção e mediação (Descrever gestos, atitudes, falas, situações observadas que evidenciem que estratégias os professores supervisores mobilizam ao lidarem com os pibidianos) <i>Como os professores supervisores se posicionavam nos momentos de planejamento coletivo? Como é organizado o espaço/lugar do pibidiano nas atividades desenvolvidas na escola? Que estratégias são mobilizadas pelos professores supervisores para mediar e intervir junto aos pibidianos?</i></p>

<p><u>Roteiro de Observação</u> Aspectos a serem considerados nas observações no CAp (2º fase da observação)</p>
<p>1- Interação e relacionamento (Descrever gestos, atitudes, falas, situações observadas que evidenciem como se estabelece a relação professor supervisor x pibidiano) <i>Que relações se estabelecem entre professora supervisora e pibidianos? Quem é o protagonista nos processos coletivos? O que acontece nessa relação que favorece a formação docente do licenciando?</i></p>
<p>2- Estratégias mobilizadas (Descrever gestos, atitudes, falas, situações observadas que evidenciem o que faz o professor supervisor para contribuir na formação docente dos pibidianos) <i>Quais mediações/intervenções são feitas pela professora supervisora? Quais as propostas que a professora faz com os alunos – crianças – que são alvo de problematização dos pibidianos? Como se estabelece o espaço/lugar do pibidiano na sala de aula da professora supervisora?</i></p>
<p>3- Conquistas e aprendizagens (Descrever gestos, atitudes, falas, situações observadas que evidenciem que tipo de influência o professor supervisor exerce nas concepções sobre ser/estar/agir na docência que estão sendo desenvolvidas pelos pibidianos) <i>Qual a resposta dos pibidianos a partir das intervenções da professora supervisora? Os pibidianos fazem conexões mais amplas a partir do que desenvolvem com a professora supervisora? Os pibidianos problematizam o que desenvolvem com a professora supervisora ou apenas replicam as concepções dela?</i></p>

5) Roteiro de entrevista

Roteiro para entrevista com os professores supervisores

1° eixo - Formação e trajetória profissional

- 1) Descreva resumidamente sua formação profissional e sua experiência como professora (cursos que fez e instituições nas quais trabalhou e/ou trabalha).
- 2) Por que ser professora? Esta sempre foi sua intenção profissional?
- 3) Como você avalia a sua realização profissional? Você se sente realizada profissionalmente?

2° eixo - PIBID

- 4) O que significa o PIBID para você?
- 5) Por que participar do PIBID? Como se manifestou o seu interesse pelo Programa?
- 6) Como você avalia as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores?

3° eixo - Papel como professor supervisor

- 7) Como é estar na condição de formador de professores? Você se reconhece enquanto formador?
- 8) Descreva o tipo de trabalho que você realiza com os licenciandos no contexto do Programa PIBID.
- 9) Quais são, no seu entendimento, as principais dificuldades para a realização de seu trabalho de professora supervisora dos licenciandos do PIBID?
- 10) Olhando para os pibidianos sob sua responsabilidade que aspectos você considera que representam diretamente a sua contribuição para a formação deles?

6) Carta solicitando pesquisa de campo de campo no CAp UFRJ

7) Solicitação de pesquisa de campo de campo no CAp UFRJ

8) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Rio de Janeiro, 08 de maio de 2015.

Eu, Talita da Silva Campelo, matrícula número 114068689, aluna do curso de Mestrado em Currículo Docência e Linguagem do PPGE/UFRJ, desenvolvo minha pesquisa sob orientação da Profª Drª Giseli Barreto da Cruz. O trabalho trata da parceria escola básica-universidade para/na formação inicial docente. Meu objetivo é compreender quais os diferenciais da atuação de professores supervisores do PIBID para a formação do Pedagogo Docente. Trata-se de um Estudo de Caso delimitado em torno do PIBID - UFRJ - PEDAGOGIA - ANOS INICIAIS DO EF - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO - CAp.

A primeira fase do estudo (2014/2) consistiu em observação exploratória das reuniões semanais do PIBID e análise de documentos (relatórios, materiais didáticos, atas, portfólios etc) desenvolvidos pelos pibidianos e pelas professoras supervisoras.

A segunda fase (2015/1) envolve entrevista com as cinco professoras supervisoras que atuaram e/ou atuam com o PIBID UFRJ Pedagogia e observação da sala de aula da professora supervisora da escola parceira selecionada (CAp), além de outras estratégias como análise documental e Grupo de Discussão com os Licenciandos.

Para o desenvolvimento da segunda parte do meu trabalho necessito acompanhar/observar as aulas da professora Lúcia Helena nas quais ela receberá os bolsistas do PIBID/FE-UFRJ (quartas e sextas à tarde).

Sendo assim, solicito aprovação do Setor Multidisciplinar do Colégio de Aplicação da UFRJ para o desenvolvimento das minhas atividades de pesquisa dentro do Colégio, no período de abril a setembro de 2015.

Att,



Talita da Silva Campelo.

talitacampelo@gmail.com

(21)993274075

Mestranda em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFRJ

Colaboradora do GEPED/FE-UFRJ

Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores

Faculdade de Educação/UFRJ



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 06 de maio de 2015.

À Diretoria Adjunta de Licenciatura, Pesquisa e Extensão do
Colégio de Aplicação da UFRJ

Solicitação para realização de pesquisa de Mestrado

Solicito autorização para que **TALITA DA SILVA CAMPELO**, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ, sob minha orientação, realize observação de aulas da Professora Lucia Helena Gazólis de Oliveira, para fins de trabalho de campo da pesquisa *“A atuação de professores supervisores do PIBID no processo de formação de pedagogos docentes: diferenciais da parceria universidade – escola básica para a formação inicial de professores”*.

Atenciosamente,

Giseli Barreto daCruz



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LEPED – LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

GEPEP – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

A ATUAÇÃO DE PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS DOCENTES:
DIFERENCIAIS DA PARCERIA UNIVERSIDADE ESCOLA-BÁSICA PARA A
FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS DOCENTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa realizada por **Talita da Silva Campelo**, mestranda na Linha de Currículo e Linguagem da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. A pesquisa intitulada “**A atuação de professores supervisores do PIBID no processo de formação de pedagogos docentes: diferenciais da parceria universidade escola-básica para a formação inicial de pedagogos docentes**” objetiva investigar os efeitos da participação de professores da escola básica na formação inicial de pedagogos docentes através da análise do papel dos professores supervisores do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, no que tange ao aspecto da parceria universidade escola básica do programa.

Sua contribuição se restringirá a concessão de entrevista e permissão de registro de sua participação nos momentos de encontro/reuniões do PIBID que serão observados.

Você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Firmamos que a sua participação na pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Lembramos que trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo e a identificação ficará restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal. Os resultados do estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá contactar a responsável da pesquisa através do email talitacampelo@gmail.com e do telefone (21) 993274075.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____,
acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) e concordo em participar como
voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____

Participante

Talita da Silva Campelo
Pesquisadora Responsável