

## **Integração universidade e escola pelo Pibid: uma análise das ações formativas de supervisores aos licenciandos<sup>1</sup>**

### **University and school integration by the Pibid: an analysis of formative actions of supervisors scholarship students**

*Silvia Matsuoka* é doutoranda pelo Programa de Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Professora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – Cefapro/Seduc/Rondonópolis (MT) e bolsista do CNPq.

Contato: siluoka@hotmail.com

*Gláucia Signorelli* é doutoranda pelo Programa de Educação: Psicologia da Educação da PUCSP. Professora Assistente I da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e bolsista do CNPq.

Contato: glauciasignorelli@gmail.com

### **Resumo**

Este artigo apresenta resultados da investigação acerca de um dos objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, a integração entre universidades e escolas públicas. Nesse estudo, os supervisores, responsáveis pelo acompanhamento de licenciandos na inserção à realidade escolar, são considerados elementos-chave para o desenvolvimento da integração. O problema observado foi a falta de orientação nos documentos oficiais que regulamentam o programa para a função desses supervisores. Dessa forma, objetivou-se descobrir como as ações formativas por parte dos supervisores se desenvolvem na relação com os licenciandos, quais recursos os ajudam a exercer a função de co-formadores no processo de formação e de inserção dos licenciandos à realidade escolar. Os dados foram coletados por meio de análise documental da Portaria 096/13 do Pibid, de entrevistas com supervisores e de

1. Este artigo, assim como o de autoria da pesquisadora Luciane Weber Baía Hess, também presente nesta edição, teve como origem a Pesquisa sobre o PIBID desenvolvida pelo núcleo do Doutorado em Psicologia da Educação (Programas e Políticas de Inserção à Docência II) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

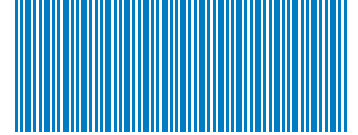


grupos de discussão com alunos de cursos de licenciatura de diferentes áreas, de três universidades. O referencial teórico está fundamentado nas teorias de Mikhail Bakhtin e Vygotsky acerca do dialogismo e da mediação, respectivamente, e em Zeichner (2010), Nóvoa (2009), Canário (2001), Zabalza (2004), que discorrem sobre as práticas de formação de professores. Um dos resultados importantes nessa investigação foi compreender como a relação dialógica e a mediação contribuem para que as ações formativas das supervisoras para as licenciandas se transformem em reflexões ressignificadoras de experiências teórico-práticas. Palavras-chave: PIBID. Integração universidade e escola. Ações formativas das supervisoras

## Abstract

This article presents results of research about one of the goals of Institutional Scholarship Program to Teaching-Pibid insertion, integration between universities and public schools. In this study, the supervisors, responsible for tracking the insertion licenciandos school reality, are considered to be key elements for the development of integration. The problem noted was the lack of guidance in the official documents that regulate the function of these supervisors. In this way, the aim to find out how the training actions on the part of supervisors develop in relation to the licenciandos, which features help to exercise the function of co-formadores in the process of formation and insertion of scholarship students to school reality. The data were collected through documentary analysis of 096/13 Order of the PIBID, interviews with supervisors and discussion groups with students of degree courses from different areas, three university. The theoretical framework is based on the theories of Mikhail Bakhtin and Vygotsky about dialogism and mediation respectively and Zeichner (2010), Nóvoa (2009), Canario (2001), Zabalza (2004) that talk about the teacher training practices. One of the important results in this research was to understand how the dialogical relationship and mediation contribute to the training of supervisory actions to the licenciandas become ressignificadoras reflections of theoretical and practical experiences.

Keywords: PIBID. University and School integration. Training of supervisory actions.



## 1. Introdução

Os estudos recentes sobre formação inicial de professores aprovam uma relação mais estreita entre universidade e escola (MARCELO, 2009; CANÁRIO, 2001; NÓVOA, 2009) como uma forma de melhorar a qualidade da formação de licenciandos, impulsionando iniciativas de políticas públicas de formação a promover essa aproximação, a exemplo, no Brasil, do Programa Institucional de Bolsa de Inserção à Docência – Pibid.

O Pibid é uma das iniciativas da política de formação inicial de professores, criado pelo Decreto nº 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013, que visa à valorização do magistério ao incentivar a formação de docentes para a educação básica por meio da inserção de licenciandos no cotidiano da escola. Os sujeitos que participam do programa são coordenadores pertencentes às universidades, alunos dos cursos de licenciaturas e supervisores pertencentes à escola básica. Todos os participantes do programa recebem bolsas de estudos.

Nesta pesquisa tomamos para análise as ações de supervisores, ao promoverem à inserção/formação dos licenciandos à realidade escolar. São supervisores do Pibid, segundo a Portaria nº 096/13, Art.27, professores da educação básica de escola pública vinculada ao projeto Pibid, designados para acompanhar alunos de cursos de licenciatura em sua inserção à docência nas escolas, bem como orientá-los na prática pedagógica, atuando como co-formadores sob a coordenação de um professor formador da universidade, denominado coordenador de área.

Esse fato nos fez refletir sobre como a articulação universidade e escola se concretiza no contexto da prática, uma vez que teoricamente os estudos de Zeichner (2010), Nóvoa (2009) entre outros, levam a crer que é uma possibilidade fortuita. A investigação se concentrou nas ações de supervisores das escolas, por acreditar que por meio dela a formação profissional e a inserção de alunos licenciandos na prática docente podem ser potencializadas ou não. Isso torna os supervisores elementos-chave para o bom desenvolvimento do programa. Embora saibamos que existam outros fatores intervenientes no processo.

Descobrir como essas ações formativas se desenvolvem por meio de um professor que se transformou em supervisor somente pela promoção de uma portaria, sem uma orientação para exercer a função de mediador no processo de formação e de inserção dos licenciandos na realidade escolar, tornou-se um objetivo cujos



resultados são importantes para contribuir com avaliações futuras do Pibid.

Neste artigo, analisamos as ações formativas de supervisores de escolas públicas de três estados – São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais – para licenciandos do Pibid, a fim de discutir se essas ações contribuem para promover a integração universidade e escola e avaliar a importância desses atores na melhoria da qualidade da formação inicial dos cursos de licenciatura.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas com sete supervisoras e da realização de grupos de discussão com vinte e uma alunas de três universidades, de cursos de licenciatura de diferentes áreas, Pedagogia, Biologia, Educação Física e Letras; incluindo ainda análise documental da Portaria supracitada e o Relatório de Gestão da CAPES de 2009/2011.

O conteúdo temático dessa investigação se concentra na ausência de orientação aos supervisores de como desenvolver a co-formação para alunos do curso de licenciatura nos referidos documentos do Pibid. Duas categorias analíticas básicas, levantadas a partir da orientação das supervisoras às licenciandas, foram consideradas para esse estudo: a relação dialógica e a mediação, analisadas à luz de autores como Mikhail Bakhtin (2002), Vygostky (1991) e desenvolvidas por meio de estratégias formativas utilizadas nos subprojetos, a saber, em grupos de estudos ou em reuniões, em diários de campo e em intervenção, fundamentados nas propostas de Zeichner (2010) e Zabalza (2004), consideradas nesse estudo como definidoras da integração universidade e escola.

## **2. As relações entre supervisoras e licenciandas do Pibid otimizam a formação profissional para a docência**

Esta pesquisa considerou a relação entre supervisores e licenciandos pelo Pibid um indicador de investigação acerca do objetivo do programa de “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre o ensino superior e a educação básica” (PORTARIA 096/13, Art.4º., item III).

Esse indicador foi analisado à luz de dois autores, Mikhail Bakhtin (2002) e Lev Semionovitch Vygotsky (1991).



Bakhtin trouxe, para a análise, a compreensão de dialogismo, o que incluiu a compreensão de conceitos como o de interação e o de alteridade.

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela se constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra, apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2002, p.113)

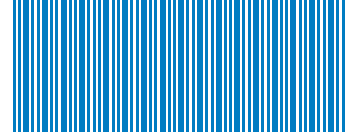
Com esse conceito, a interação pela linguagem é o espaço em que os sujeitos se constituem como ser social e constituem parte da construção histórica do ser humano. A palavra estabelece uma conexão entre interlocutores que entram em diálogo, por isso, reconhecidos como construtores sógnicos, ou analistas simbólicos como considera Canário (2001).

Nessa mesma direção, Vygotsky (1991) nos fez compreender a importância da interação para o processo de internalização de conhecimentos, quando as funções psicológicas superiores se desenvolvem no ser humano. São as interações do homem que desencadeiam a função mediadora por dois sistemas básicos: de instrumentos e de signos. Sobre isso, Rego (2000) assim analisa

Compreender a questão da mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de fundamental importância justamente por que é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. Vygotsky distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre o objeto e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. (REGO, 2000, p.50)

Dessa forma, a partir desse indicador, consideramos o diálogo entre supervisoras e licenciandas uma categoria analítica que revela o valor atribuído por elas mesmas da alteridade, da percepção do EU para o OUTRO, sem que esse outro seja um ouvinte passivo e sem que esse eu seja passivo diante do outro.

Nos dados que ora apresentamos, as supervisoras compreendem a interação como um processo de constituição na relação com as licenciandas pelo diálogo. O conhecimento de que a função de supervisora exige essa relação dialógica é declarado



pelas supervisoras entrevistadas que estão denominadas pela letra “s” maiúscula e a sigla do estado ao qual pertence de acordo com a organização da análise.

Nós estamos juntas neste processo com as estagiárias, dando algum suporte, abrindo a escola também, fazendo essa interseção com a escola, por exemplo, tem turmas para elas trabalharem, fazerem essa conexão, porque tem que organizar [...] é essa tentativa de você fazer um trabalho e acho que nessas discussões de estudos mesmo, são coisas muito fundamentais para a formação delas em especial e, para nossa também. Muito rico. Foi muito importante. (S-SP)

No grupo de estudos a gente tem um momento para conversar, para elas falarem da sala de aula, o que elas estão vendo, o que elas estão achando sobre o que está sendo trabalhado, a maneira como está sendo dado[...] fomos conversando, explicando que a observação-ação não é sentar no fundo da sala e ficar somente observando, mas a medida que vão ajudando uma criança, percebendo suas facilidades, dificuldades[...] (S-MG).

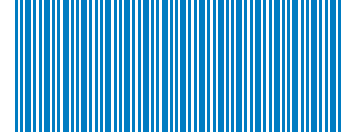
**As alunas licenciandas, apresentadas pela letra “L” maiúscula, também expressam sobre como o diálogo trouxe mudanças importantes em sua maneira de conceber a docência e a própria formação recebida pelos professores formadores na universidade.**

[...]dentro da escola o que eu estou observando é que trouxe mais diálogo. Na universidade, o que eu vejo são as nossas contribuições, porque estamos estudando. Os nossos textos que temos lido, temos produzido, e a experiência daqui de estar dentro da escola, dentro de sala, na universidade, é muito interessante, porque contamos e tem alunas que não tiveram essa experiência, e não veio e, acaba se tornando um assunto, um canal (de diálogo).(L- RJ)

**Pode-se afirmar que as interlocutoras se constituem em suas funções pelas relações dialógicas e constituem a formação para a docência introduzindo uma competência de compartilhamento da prática.**

**Outra categoria analítica considerada para a investigação foi a mediação desenvolvida pelas supervisoras durante a experiência laboral das licenciandas, que revitalizou a formação tanto da supervisora enquanto co-formadora e professora regente, e das bolsistas enquanto alunas licenciandas.**

*[...] as alunas vendo a sua aula ou dos outros professores, tem um olhar que eu não tenho sobre o meu ensino, sobre como está sendo trabalhado, sobre como estão sendo tratadas as crianças, porque tem muitas coisas que vão se naturalizando no dia a dia e coisas que não poderiam ser naturalizadas,*



*sabe que a gente vai se acostumando e a alunas bolsistas dentro da sala de aula elas vão e falam... elas vão te questionando, sobre a forma como tratar as crianças, a forma de falar, o volume da voz, elas prestam atenção nessas coisas e questionam se é certo, se teria outra forma de proceder que seria melhor, e isso me ajuda na reflexão sobre o meu trabalho e o que elas apontam revertem em benefício para minha formação. (S-MG) (grifo nosso)*

*Está sendo muito positivo [participar do PIBID] porque melhorou o meu desempenho na faculdade, coisas que antes eu não conseguia compreender, eu passei a compreender mais depois de estar inserida na pesquisa. Assim, conceitos como: desconstruir pensamentos que já vinham interiorizados dentro da gente, de saber que existem outras possibilidades de fazer, que há uma outra maneira de fazer, de construir, desconstruir e estar preparada para o que não der. (L-RJ) (grifo nosso)*

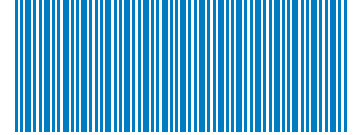
A mediação, como pensado por Vygotsky (1991), ocorre pela experiência prática da supervisora como regente de sala e das licenciandas em contato com a realidade da escola, que por meio da palavra se interioriza e forma o pensamento verbal, de maneira a otimizar a formação e a aquisição de teorias e conceitos da/para a docência.

O diálogo e a mediação surgem no contexto da formação de futuros professores e da formação continuada como competências importantes a serem adquiridas e estimuladas pelos integrantes do programa no desenvolvimento de suas ações, a fim de potencializar a integração universidade e escola.

### **3. Estratégias de inserção à docência e a ressignificação da formação**

O diálogo e a mediação são competências inerentes ao papel de co-formador do supervisor, observadas no desenvolvimento das estratégias formativas e analisadas por meio do discurso dos sujeitos dessa pesquisa.

Um programa como o Pibid, que tem como objetivo integrar Educação Superior e Educação Básica no cotidiano de escolas, prescinde de estratégias que possam ressignificar a formação, aspecto ressaltado por Zeichner (2010) pelo fato de a inserção à docência, seja por meio do estágio supervisionado ou pelos programas de “antecipação da entrada”, apresentar ainda “grande desacordo com relação às condições necessárias para que a aprendizagem docente aprendida dentro e a partir da prática seja de fato educativa e duradoura” (p.483).



Práticas educativas e duradouras podem ser entendidas como aquelas que dão aos licenciandos a oportunidade de vivenciar o contexto da escola, apreender a realidade por meio da observação e da experimentação de ações que envolvem o trabalho docente.

Ao analisar a inserção à docência das alunas licenciandas do PIBID, entendemos que as estratégias utilizadas nos subprojetos se apresentaram como importantes práticas educativas, podendo ser ressignificadoras da formação pela integração universidade e escola.

Das estratégias observadas, destacamos apenas as três mais recorrentes nos dados coletados: grupo de estudos ou reuniões, diário de campo e intervenção; embora outras estratégias apareçam decorrentes das especificidades de cada subprojeto.

Uma estratégia orientada pelas supervisoras às licenciandas refere-se aos momentos de encontros do grupo, ora denominados “grupos de estudos”, ora “reunião”, mas que se apresentam como ações enriquecedoras e necessárias para o desenvolvimento dos subprojetos. Isso pode ser notado nos depoimentos que seguem:

Nós temos reunião semanalmente. [...] Nós acompanhamos os trabalhos, nós revemos os projetos. [...] É um desenhar desse trabalho também. Você ajuda a acompanhar o crescimento delas [das alunas bolsistas] que é super legal. (S-RJ)

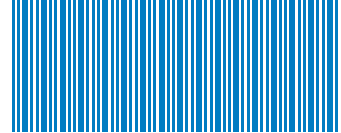
[...] as reuniões dão uma direção pra gente. [...] contamos para os supervisores o que está acontecendo, o que a gente está precisando, recebemos conselhos de outros colegas, às vezes, a gente troca atividades que eram com outro pessoal dos jogos cooperativos também. (L-SP)

Para mim os encontros do grupo de estudo são muito importantes, [...] a gente tem muita liberdade de falar, de trazer as nossas angústias e com isso as supervisoras nos ajudam, nos aconselham, nos fazem refletir, eu aprendo muito e vou me sentir mais segura a cada dia e eu acho que quando eu for professora isso vai me ajudar muito, pois mesmo que eu não tenha respostas eu vou saber como buscar, porque é isso que fazemos no grupo, buscamos respostas para os problemas. (L-MG)

O grupo se encontra uma vez por semana [...] são verdadeiros espaços de formação, tanto para mim como para as alunas bolsistas porque vamos discutindo, vamos aprendendo, a gente sai do grupo fortalecida para a batalha (risos) e daí vamos para a escola e lá é tudo muito dinâmico, não paramos. (S-MG)

Além da importância que esses encontros têm para o desenvolvimento dos subprojetos e para o aprimoramento das licenciandas em situações práticas, os dados revelam a perspectiva





de Zeichner (2010) para o qual as experiências vivenciadas ao serem levadas à discussão, ora para relatar o vivido, ora para tomar decisões “são mais influentes e efetivas no apoio à docência do que experiências de campo não orientadas e desconectadas” (p. 485).

Com essas características, os encontros são, inclusive, alvos de solicitação dos participantes, como nos revela uma supervisora:

Mas se tivéssemos a oportunidade de, por exemplo, fazer uma espécie de um mini curso [...] Só os supervisores fazer um curso de sexta e sábado, de dois dias. Uma vez por mês. Sei lá. Algo que a gente tivesse um pouco mais de tempo também pra discussão. (S-SP)

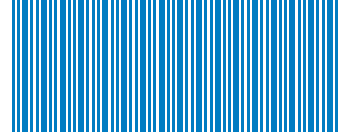
Proporcionar experiências dessa natureza é, para nós, uma forma de mediação entre o vivido e o pensado e essa mediação é de extrema importância para que haja uma reflexão crítica fundamentada em conhecimentos científicos capazes de subsidiar a aprendizagem da docência. Uma supervisora traz o seu posicionamento quanto a este aspecto:

Assim, no grupo de estudo a gente lê antecipadamente os textos [...] a gente estuda e leva as discussões para o grupo, a gente coordena os grupos, realizamos dinâmicas que preveem a participação das alunas bolsistas e enquanto estão falando, expondo as ideias às vezes a gente tenta intervir de maneira que elas relacionem o que observam na observação-ação que elas já estão fazendo na escola e na sala de aula, com o que está sendo discutido nos textos, pra tá fazendo essa relação da teoria com a prática. (S-MG)

Conforme relata uma supervisora, destacamos ainda que o desenvolvimento dessa prática nos grupos de estudos prescinde do acompanhamento das coordenadoras dos subprojetos. O extrato a seguir pode demonstrar isso:

[...] eu acho muito importante, a gente estuda os textos e leva para discutir nos encontros. [...] mas eu acho que quando a coordenadora está é mais produtivo, porque, assim, uma semana a coordenadora está, na outra semana, eu e a L. é que coordenamos. Eu acho mais produtivo com a coordenadora, porque nós ainda não temos aquela capacidade assim de fazer uma discussão, e quando a coordenadora está ela acrescenta muito, pois tem uma vivência maior que a nossa, a gente aproveita mais, eu acho. Mas, de qualquer forma é muito bom, lemos muito, trazemos para a discussão a realidade da escola, aí podemos fazer intervenções, ajudar as alunas nessa formação. (S-MG)

Outra estratégia considerada capaz de ressignificar o processo de formação dos professores é o uso de “diários de campo”,



## estratégia utilizada em subprojetos de Minas Gerais e do Rio de Janeiro.

Fazer anotações sobre a experiência utilizando os diários de campo é considerada pelas licenciandas como uma ferramenta rica, pois, o vivido é registrado e passa a ser objeto de autorreflexão, como podemos observar em suas falas:

Fazemos nossas anotações no diário de campo e levamos para o grupo, aí a gente expõe as experiências, as supervisoras e a coordenadora do subprojeto nos ajudam a pensar sobre isso, nos fazem refletir sobre as situações que presenciamos, então é muito rico. (L-MG)

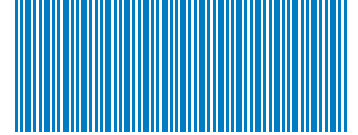
Produzimos o diário de campo a partir do que estamos desenvolvendo na escola. Como cada um desenvolve algo e atua em algum território da escola, então, é desenvolvido a partir disso. Daqui saem vários trabalhos que de repente está tudo dentro no mesmo lugar mas, de diferentes olhares, de diferentes territórios da escola. (L-RJ)

O diário de campo é feito todos os dias, fazemos anotações de tudo que presenciamos, de todas as atividades que realizamos, se estamos na sala de aula anotamos sobre as atividades da sala, se estamos fora da sala de aula, fazendo algum estudo, alguma pesquisa, anotamos tudo também, depois levamos as anotações para o grupo, lá fazemos reflexões e depois escrevemos sobre isso, então é uma atividade que nos faz pensar muito, não só pensar, refletir muito. (L-MG)

Ao refletir sobre essa estratégia como elemento da formação, reportamo-nos a Canário (2001) quando enfatiza que uma das dimensões da formação consiste em criar situações que possibilitem aos professores aprender a pensar e a agir tomando a reflexão como forma sistemática de transformar a experiência em conhecimento a ser utilizado. Lerner (2007) advoga essa mesma perspectiva ao afirmar que

A análise de situações de sala de aula é talvez a estratégia que mais dados fornece para a reflexão. Ajuda o professor a identificar problemas, a pensar nas possibilidades de sua resolução, a investigar. Cria questões que dão sentido ao estudo de bibliografia; faz com que ele veja a situação sob outras perspectivas; problematize, levante hipóteses, identifique e nomeie dificuldades para buscar alternativas de ação; elabore propostas de intervenção didática, reflita e discuta sua adequação. (LERNER, 2007, p.103)

Neste sentido, entendemos que o exercício reflexivo, promovido pela utilização do diário de campo, pode ser mobilizador dos saberes adquiridos em situações práticas e estas, no confronto com os estudos teóricos da formação inicial, podem ajudar as licenciandas a



ressignificar suas experiências formativas e crescerem no processo de aprendizagem da docência, como afirma uma supervisora do programa que acompanha os relatos das alunas em seus diários de campo.

Você pelo diário vê o crescimento [...] Mas, frequentemente fazemos uma leitura de trechos que a gente decide que são importantes, que mostram justamente essa mudança ou essa afetação da gente pelo trabalho que está sendo mostrado. Então, sabemos muito através dos diários [...] O diário é um grande instrumento. É muito interessante porque isso também é a coisa da gente compartilhar, sabendo o crescimento do grupo, como é que está indo. O diário é algo muito poderoso. (S-RJ)

Notamos que a estratégia do “diário de campo” confere ao processo formativo implementado o que expressa Zabalza (2004) quando afirma ser este um procedimento que ajuda na conscientização do padrão de trabalho realizado pelo professor e, ao mesmo tempo, permite “ver em perspectiva nosso modo particular de atuar”, além de ser uma forma de aprendizagem (p.10). Afirma ainda que “o que temos escrito é mais fácil de contar e compartilhar do que o que simplesmente sabemos, pensamos ou sentimos” (p.29).

Inferimos assim, que essa estratégia dos subprojetos do PIBID que tomamos como objeto de análise no movimento de integração universidade e escola, aponta para o estabelecimento de uma relação dialética entre o que é registrado e a reflexão que este registro permite realizar, podendo desencadear uma ressignificação da formação das licenciandas. A este respeito, Zabalza (2004) afirma a potencialidade do registro escrito no processo de formação dos professores, pois possibilita, não apenas a construção linguística, mas a organização do pensamento por meio de uma análise sistemática das experiências vividas. Analisamos que essa forma de pensar e agir abre perspectivas de criação e de intervenção crítica e criativa no processo de ensino e de aprendizagem nas escolas básicas em que participam as licenciandas, o que dá lugar a mais uma estratégia utilizada, a da “intervenção na prática educativa”.

A intervenção na prática educativa como estratégia formativa dos subprojetos advém da Portaria 096/2013 que propõe a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2013).



É uma proposta que, ao promover a integração universidade e escola, coloca as licenciandas em contato com a realidade e isso vem reforçar o que Nóvoa (2009) argumenta sobre o valor da formação quando esta se aproxima da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores.

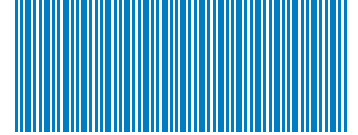
Os subprojetos dos quais participam as licenciandas propõem intervenção na prática educativa como podemos observar nos extratos abaixo:

Na investigação mesmo do ambiente escolar vimos como eles [os alunos] são individualistas, competitivos [...] Então por isso que a gente inseriu os jogos cooperativos na escola pra ajudar a melhorar a relação aluno-aluno e aluno-professor. Conversamos com os professores pra ver se tinha uma relação entre os jogos cooperativos e a sala de aula. E daí conseguimos [...] pedindo para os alunos trazerem brincadeiras que eles sabiam, eles mesmos aplicavam as atividades e deu para ver como que mudou bastante. (L-SP)

E dentro deste contexto do que eles trazem para gente, que desenvolvemos a atividade. Trabalhamos com arte, com música. Aqui na escola tem um projeto na parte da tarde e eles trabalham com instrumentos musicais e alguns alunos da turma participam desse projeto. [...] E um dia eles falavam muito, tocavam muito nesse assunto e então a gente resolveu desenvolver algo nesse assunto. Desenvolvemos algumas atividades com instrumentos musicais, com contos, poesias. Trabalhamos muito em cima do que eles trazem com o objetivo do incentivo à leitura e à escrita, mas através do que eles trazem. (L-RJ)

É a leitura da realidade sendo feita pelas licenciandas, oportunizando-lhes vivenciar situações concretas da prática educativa. Zeichner (2010) denomina esse tipo de atividade como “experiências de campo”. Conforme o autor, “pesquisas 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” (p. 484) e, é nessa perspectiva, que analisamos a intervenção que as licenciandas do Pibid fazem.

Inicialmente constatamos que essa intervenção trata-se de um processo legítimo de cada contexto, ou seja, é feita, levando-se em conta as situações vividas pelos alunos e professores nas escolas. São situações observadas e analisadas pelas alunas acompanhadas pela orientação da supervisora como podemos notar no depoimento abaixo:



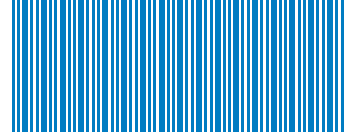
Bom, [...] eu faço equipes de trabalho para os sétimos, oitavos, nonos anos e principalmente nos sextos anos que é um dos grandes terrores de quem está começando. [...] Então eu dou toda uma atenção, primeiro eu verifico qual o nível de trabalho de cada um, se o aluno que é o bolsista já possui alguma experiência em sala de aula, se não tem. Eu faço todo um trabalho aprofundado de forma individual com cada um deles e dependendo de cada bolsista eu insiro em determinadas salas diferentes. Não simplesmente assistir as aulas porque os bolsistas que trabalham comigo eles demoram um pouco pra ser inseridos em sala de aula. Antes disso eles têm todo um trabalho de como preparar uma aula, parte teórica. Eles apresentam uma aula só para o supervisor, no caso eu. A partir desse trabalho individual é que desenvolvo os projetos com os alunos. Cada turma na escola tem um tipo de projeto diferenciado de acordo com cada turma. Então é um trabalho longo, um trabalho de formiguinha em que a gente procura ajustar tanto os diferentes níveis de bolsistas que adentram ao programa quanto às diferentes turmas em seus respectivos níveis. (S-SP)

Experiências dessa natureza em cursos de formação de professores que não são devidamente planejadas e propositivas perdem seu valor, pois conforme (ZEICHNER, 2010) as pesquisas têm demonstrado a necessidade de uma mudança na epistemologia da formação dos professores a partir de uma mudança, principalmente, no campo da prática que, orientada, pode ser um caminho promissor para a aprendizagem da docência.

No caso do PIBID, percebe-se este esforço de pensar a prática vinculada às necessidades presentes nas escolas, associada ao conhecimento acadêmico que licenciandas e supervisoras trazem em suas experiências. Essa perspectiva faz com que saberes acadêmicos e saberes da experiência coexistam num mesmo plano, sem fragmentá-los ou valorizar um em detrimento do outro, o que segundo Zeichner (op.cit) “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” (p.493).

Além disso, concordamos com Nóvoa (2009, p. 18) que o melhor lugar para aprender a profissão é na própria escola, e que enquanto nossas propostas teóricas forem “apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente”. Essa concepção de formação já se encontra internalizada em algumas licenciandas, como no depoimento:

Não só estamos na universidade e vamos seguir no meio acadêmico, não! Estamos na universidade e vamos nos formar futuros professores. Então qual é o lugar desses professores? É na escola. Então, é aqui que é o nosso território



[...] a riqueza da escola, eu acho que essa é a grande chave dessa pesquisa de iniciação a docência, não pelo fato de trazer a gente para cá para dar aula. A gente não dá aulas aqui, a gente desenvolve algumas maneiras de nos aproximarmos desse território que é a escola, que são os alunos, que são os outros professores. Então, é como se fosse assim, um ensaio, de aproximar a gente da escola. (L-RJ)

Acreditamos que pelo PIBID, pela integração universidade e escola que o programa tem proporcionado, essa concepção epistemológica, baseada nos parâmetros propostos por Zeichner e Nóvoa, poderá revigorar e potencializar a formação de professores.

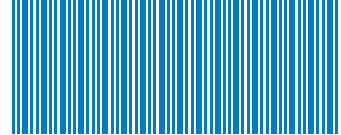
#### **4. Considerações**

As duas categorias tomadas para análise neste estudo, a relação dialógica e a mediação, permitiram-nos romper as dicotomias emissor-receptor da comunicação em uma relação que antes era vista como direta.

Observamos que as supervisoras participantes assumiram essa relação intersubjetiva da interlocução, e essa foi uma condição vantajosa aos atores em seus percursos de formação pessoal e profissional, uma vez que todas foram unânimes em afirmar sobre sua própria constituição por meio do diálogo, e conseqüentemente, da percepção do outro para essa constituição.

Inferimos, portanto, que a integração universidade e escola almejada pelo PIBID a fim de melhorar a qualidade da formação inicial de alunos licenciandos, vincula-se ao desempenho dos supervisores, principalmente, no desenvolvimento das estratégias formativas em que as relações intersubjetivas se fazem necessárias.

Os resultados evidenciam que programas de inserção à docência, como o PIBID, devem cuidar melhor da formação dos que empreendem diretamente as estratégias formativas aos alunos licenciandos, para que estas não se transformem em fragilidades que possam travar o processo de formação docente.



## REFERÊNCIAS

BAKHTIN , Mikail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRASIL, CAPES. *Portaria n° 096, de 18 de julho de 2013 - Aprova as regulamentações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid*. Disponível em : < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 3 agosto 2013.

BRASIL, CAPES. *Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica 2009-2011*. Disponível em : < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 3 maio. 2013.

CANÁRIO, Rui. *A prática profissional na formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001

LERNER, Délia. Práticas Formativas. In: CARDOSO, B., LERNER, D., NOGUEIRA, N., PEREZ, T.(Orgs.) *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. In: *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*. No. 8, jan-abril, 2009.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*. Madrid: 2009.

REGO, T.C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 9ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 4ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

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

Recebido em: 20/06/2013

Aprovado em: 15/09/2013

