

SABERES DOCENTES MOBILIZADOS POR DOIS PROFESSORES QUE PASSARAM POR UM PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Fernanda Lahtermaher Oliveira

Mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação. E-mail: felahter@gmail.com

Giseli Barreto da Cruz

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação. E-mail: giselicruz@ufrj.br Apoio: CAPES

Resumo

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na atuação de dois professores da Educação Básica. Analisa os saberes docentes mobilizados pelos investigados no seu cotidiano escolar, compreendendo quais estratégias de ensino-aprendizagem se baseiam para ensinar e relacionando-as com suas concepções de ensino. Foi construído segundo a fundamentação teórica de Tardif (2002), que situa os saberes docentes a partir da sua origem social, entendendo que são próprios dos professores, fazendo-se necessário levar em consideração o que dizem a respeito da sua prática e a relação com o campo de atuação; Cochran-Smith & Lytle (1999) que auxiliam no entendimento do que significa formar professores no contexto da prática. Metodologicamente, optou-se por entrevistas semiestruturadas visando compreender as razões pelas quais os professores ensinam da forma que ensinam e da análise de documentos, como fotos e registros de campo do ano de 2013, fase em que os professores investigados estavam no PIBID. O estudo revela que a participação no programa proporcionou uma maior segurança em sala de aula; autonomia para buscar novos conhecimentos; estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas em parceria com os alunos; pensamento crítico sobre as concepções de ensino e, deste modo, os depoimentos ratificam uma racionalidade, demonstrando que esses professores sabem as razões de suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Pedagogia; Didática; Formação de Professores; PIBID.

TEACHING KNOWLEDGE PRODUCED BY TWO TEACHERS WHO HAVE BEEN THROUGH A TEACHING INSERTION PROGRAM

Abstract

This article presents the results of a survey on the influences of PIBID, a pedagogical subproject developed at a federal university in Rio de Janeiro, with two primary school teachers. It analyzes the teachers' knowledge, mobilized by the investigated teachers in their school routine, aiming at understanding what teaching and learning strategies endorse their pedagogical choices and attitudes. In other to sustain this, we rely on the theoretical contribution of Tardif (2002), who illustrates the social relevance of such knowledge, highlighting that they belong exclusively to teachers. Further, Cochran-

Smith & Lytle (1999) deepen our theoretical framework due to the fact that they clarify the meaning of teaching practice(s). Methodologically, we have opted to work with semi-structured interviews, which aimed at understanding the reasons why teachers teach in certain ways. We also relied on documents such as photos and journals (observation notes), registered in 2013, period the teachers participated of PIBID. This study reveals that the participation at PIBID had provided more reliability to teaching contexts, willingness to provide more learning opportunities as well as fostered teachers' autonomy. It is also worth mentioning that it was noticed the teachers' constant attempt to critique (problematize) educational concepts in the light of theory. Those findings demonstrate that a rational and investigative position had been adopted as teachers are quite aware of most of their pedagogical choices and attitudes.

Keywords: Education; Teaching; Teacher Training; PIBID.

SABERES DOCENTES MOVILIZADOS POR DOS PROFESORES QUE PASARON POR UN PROGRAMA DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA

Resumen

El artículo presenta los resultados de un estudio sobre las contribuciones del Programa Institucional de Bolsa de Iniciación a la Docencia (PIBID), subproyecto Pedagogía de la Universidad Federal de Río de Janeiro, en la actuación de dos profesores de Educación Básica. Se analizan los saberes docentes movilizados por los investigadores en su cotidiano escolar, comprendiendo qué estrategias de enseñanza-aprendizaje se basan para enseñar y relacionarlas con sus concepciones de enseñanza. Se construyó según la fundamentación teórica de Tardif (2002), que sitúa los saberes docentes a partir de su origen social, entendiendo que son propios de los profesores, haciéndose necesario tener en cuenta lo que dicen acerca de su práctica y la relación con el campo de actuación; Cochran-Smith y Lytle (1999), auxilian en el entendimiento de lo que significa formar profesores en el contexto de la práctica. Metodológicamente, se optó por entrevistas semiestructuradas para comprender las razones por las cuales los profesores enseñan de la forma que enseñan y del análisis de documentos, como fotos y registros de campo del año 2013, fase en que los profesores investigados estaban en el PIBID. El estudio revela que la participación en el programa proporcionó una mayor seguridad; autonomía para buscar nuevos conocimientos; estrategias de enseñanza-aprendizaje desarrolladas en asociación con los alumnos; el pensamiento crítico sobre las concepciones de enseñanza y, de este modo, los testimonios ratifican una racionalidad, demostrando que esos profesores saben las razones de sus prácticas pedagógicas.

Palabras-clave: Pedagogía; didáctica; Formación de profesores; PIBID.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – é um programa que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para

Educação Básica. Concede bolsas aos alunos de licenciatura participantes dos projetos desenvolvidos pelas IES (Instituições de Ensino Superior) em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Cabe ao projeto promover a inserção dos estudantes nos contextos das escolas possibilitando uma reflexão acerca da sua prática docente e desenvolvendo atividades pedagógicas. Cada subprojeto é dividido entre estudantes das licenciaturas, professores coordenadores que atuam nas licenciaturas e professores supervisores que atuam nas escolas públicas.

É uma iniciativa importante que, embora tenha um impacto parcial, pois não atende a toda demanda da formação inicial, tem possibilitado resultados positivos no que tange a iniciação à docência. Ao oferecer bolsas para os licenciandos atuarem no contexto das escolas públicas ao mesmo tempo em que são orientados por professores supervisores nas escolas e professores coordenadores na universidade, o programa estimula uma parceria entre as duas instituições formadoras. Essa parceria corrobora a ideia de que teoria e prática são indissociáveis e os saberes produzidos pela universidade, assim como pela escola, contribuem para uma formação teórico-prática contextualizada com as realidades locais.

O PIBID se configura como uma iniciativa de mudança nas licenciaturas no que se refere a própria visão que os futuros professores têm da sua profissão, já que encaram a realidade escolar com profundidade, elaborando materiais didáticos, acompanhando o professor e analisando seu planejamento, conforme apontam as pesquisas e avaliações na área (GATTI, 2013).

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na atuação de dois professores da Educação Básica. Para isso, são analisados os saberes docentes que mobilizam com mais recorrência no cotidiano escolar, suas estratégias de ensino-aprendizagem, concepções de ensino e os primeiros conflitos na docência em diferentes realidades de ensino. Objetivou-se compreender quais são os saberes docentes que os professores investigados mobilizam cotidianamente nas salas de aula e para atender à essas questões foram realizadas entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, imagens e planos de aula do ano de 2013, para uma posterior análise de conteúdo.

O PIBID UFRJ Pedagogia

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) no ano de 2007. As instituições de ensino superior puderam apresentar projetos de iniciação à docência e, em 2009, foi publicada a portaria 122 que define o PIBID no âmbito da CAPES, possibilitando a divulgação de novo edital que apresentou propostas das instituições de ensino superior. Em 2010, o edital se expandiu tornando possível a entrada de instituições do ensino superior municipais e comunitárias.

O Edital 11/2012 expôs os marcos legais do PIBID, pois desde 2010 o Programa passou a ser alvo de investimento regulamentar, de modo a afirmá-lo como uma política pública em educação para a formação de professores, garantindo a sua continuidade. Em 2009 o projeto constava com 3.088 bolsistas e 43 instituições federais do ensino superior. Já em 2014, alcançou a marca de 90.254 bolsistas distribuídos em 855 *campis* e 284 instituições formadoras públicas e privadas, o que evidencia o seu alto grau de investimento.

A alta adesão das instituições, o interesse por parte dos estudantes e o reconhecimento social fez crescer o número de pesquisas, artigos e editais do PIBID. No final de 2014 a Fundação Carlos Chagas publicou um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, focalizando os 90 mil bolsistas e cinco mil escolas da educação básica, além das 284 instituições do ensino superior. Esta investigação está relacionada à série Textos FCC (instituição sem fins lucrativos dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação), que tem como objetivo disseminar dados e achados dos estudos realizados no âmbito da Superintendência de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas e trabalhos contemplados por prêmios conferidos pela instituição.

A pesquisa revela as potencialidades do programa não só no que se refere à concessão de bolsas aos estudantes de licenciaturas, como professores supervisores e coordenadores, mas as contribuições do PIBID para a formação significativa de professores. Ainda aponta em seu levantamento de estudos e dados que muitas pesquisas foram realizadas, sobretudo no ano de 2012, ressaltando que são estudos de caráter local e com foco qualitativo, revelando os aspectos positivos do programa, ações e movimentos das instituições e dos sujeitos na direção de uma formação qualificada.

No âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, a Universidade Federal do Rio de Janeiro atendeu a chamada pública de Dezembro de 2007, apresentada conjuntamente pelos Ministério da Educação - MEC, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, que fomentavam a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e tinham como objetivo preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública.

Neste primeiro edital, que teve duração entre março de 2009 a agosto de 2011, o projeto era composto pelas licenciaturas de ciências biológicas, física, matemática, química e história. Devido à boa avaliação por parte dos participantes, a UFRJ aderiu ao novo edital de N°001/2011/CAPES, ampliando o número de cursos e acrescentando o *campus* da UFRJ Macaé e a participação de alunos do CEDERJ/UAB.

A pedagogia é inserida como subprojeto conforme edital nº 11/2012, tendo duração de julho de 2011 a junho de 2013. Foi através da ampliação deste edital, em 2012, que o subprojeto deu início as suas atividades, tendo como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental. No edital seguinte, de 2013, foi também incorporada a área de educação infantil. Deste modo, o PIBID UFRJ Pedagogia passou a ter duas coordenadoras de área com dois grupos diferenciados de bolsistas, escolas e professores supervisores.

O primeiro projeto contou com a parceria do CAp UFRJ, colégio de aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e coube aos estudantes acompanhar, subsidiar e refletir sobre o trabalho desenvolvido nesta escola. Iniciou com uma professora coordenadora, uma professora supervisora e cinco estudantes. As reuniões semanais do grupo ocorriam, majoritariamente, na Faculdade de Educação e havia mais um encontro na escola onde os estudantes realizavam a observação participante.

Por meio dos editais, a configuração do subprojeto Pedagogia se modificou possibilitando o acesso a novos estudantes e professores supervisores, garantindo, desta maneira, um desenvolvimento com mais qualidade à formação de professores. Dois participantes do primeiro grupo dos anos iniciais atualmente atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em escolas públicas e privadas, e foram escolhidos por já terem completado a sua formação inicial e agora mobilizarem estratégias de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Aspectos teóricos e metodológicos

É adotado como referencial teórico Tardif (2002), que situa os saberes docentes a partir da origem social dos saberes, entendendo que são próprios dos professores, fazendo-se necessário levar em consideração o que dizem a respeito da sua prática e a relação com o campo de atuação; e Cochran-Smith & Lytle (1999), que auxiliam no entendimento do que significa formar professores no contexto da prática.

Tardif nos ajuda a entender que o saber do professor não se separa das outras dimensões do ensino, nem como do trabalho que realiza diariamente. O saber é inserido em um sentido mais amplo da profissão docente, que também está situada em um contexto histórico e social. Segundo Tardif (2002, p.11) “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Deste modo, falar em saber dos professores é legitimar um saber que é próprio deles, que está relacionado com a sua identidade, trajetória de vida e experiências pessoais e profissionais.

Para o autor podemos denominar este saber como social, já que é compartilhado por um grupo de professores que, apesar de possuírem a mesma categoria profissional, tem trajetórias de formação e atuação diferentes. Além disso, os produtos dos seus saberes são coletivamente discutidos e definidos, como currículos, planos de ensino, o que deve ser ensinado, etc. De modo que a legitimação também é social e se distancia de afirmações unicamente cognitivas ou epistemológicas.

O professor trabalha com práticas sociais já que ensina a sujeitos que estão inseridos em um contexto político e que, portanto, atuam diretamente nele, sendo influenciados e influenciando o mundo a sua volta, o que revela que o saber não é algo estático, está em constante mudança e adaptação. É possível perceber que a própria importância que é dada a determinados saberes é diferente de outros em determinados momentos históricos.

Tardif (2002) afirma:

noutras palavras, a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.), de seus poderes e

contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc. (TARDIF, 2002. p.14).

Deste modo, o saber dos professores é sempre situado, pois está em constante relação com os sujeitos, sejam os alunos, diretores, pais, de uma instituição de ensino e em uma relação de trabalho que exige tarefas complexas, tendo em vista que ensinar depende de uma série de artifícios. Também exige tempo, pois o saber do professor irá se modificar ao longo da sua carreira, suas experiências e vivências de modo que a cada mudança (seja de escola, turma, bairro) haja novos aprendizados.

No entendimento que o saber do professor é próprio, mas ao mesmo tempo social, temporal e situado faz-se necessário pontuar que esse conhecimento advém da sua prática de ensino. Assim, os saberes são mobilizados a partir da, na e para a prática, como apontam as autoras Cochran-Smith & Lytle (1999).

Segundo essas autoras, é através da ação docente que de fato é possível perceber como manifestam seus conhecimentos. É possível inferir que o conhecimento para a prática é aquele que ocorre no contexto das instituições formais de ensino, ou seja, é o “conhecimento formal”, como as teorias gerais e pesquisas na área da educação. Nesta perspectiva, esses conhecimentos servirão como base para os saberes docentes.

O conhecimento na prática é o conhecimento em ação, o que os professores sabem e refletem no contexto da prática, mas que ocorre no momento em que é expressado ou articulado os seus saberes docentes. Nesse sentido, o conhecimento é entendido como situado e incerto, pois acontece por meio das particularidades cotidianas da sala de aula.

O conhecimento da prática é construído no contexto do uso e intimamente ligado ao sujeito e é também um processo de teorização sobre a prática. Deste modo, moldam os conceitos e situações que os professores utilizam nas ações diárias para ensinar, ou seja, nesta perspectiva os professores têm papel central na criação de novas teorias e percepções sobre o ato de ensino na medida em que estão inseridos no contexto educativo.

Na perspectiva de Tardif (2002), os saberes docentes são constituídos por meio de uma pluralidade e heterogeneidade de saberes, de modo que o saber da experiência ganha importância na medida em que a ação vivenciada na prática coloca em evidência o saber-fazer dos professores. Apresentam características dos saberes profissionais,

segundo a “epistemologia da prática profissional dos professores” que indica o estudo dos conjuntos de tarefas e ações desempenhadas pelos docentes.

Tipologicamente o autor define os saberes docentes em quatro classificações, são elas: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; os saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional, também conhecido como das ciências da educação e da ideologia pedagógica, pode ser entendido como a transmissão pelas instituições de formação de professores (universidades e escolas normais). Nessa perspectiva, “os conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica erudita dos professores, e, caso sejam incorporados a prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo” (TARDIF, 2002, p. 37).

Os saberes disciplinares também são produzidos pelas ciências da educação e saberes pedagógicos. São selecionados pelas instituições universitárias e também são constitutivos da formação inicial e continuada, pois são a base dos conhecimentos oferecidos nas disciplinas da universidade. Segundo Tardif (2002, p. 38), “são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos”.

Já os saberes curriculares são aqueles que se incorporam aos discursos, conteúdos, objetivos e métodos de ensino, nos quais as instituições escolares apresentam programas e categorizam seus saberes sociais, de modo que os definam e selecionem de acordo com uma formação erudita.

Os saberes experienciais são desenvolvidos a partir da vivência dos próprios professores no seu trabalho cotidiano. Ocorre no exercício da prática profissional e é no contexto da prática que os professores conseguem perceber seus saberes e por ela validarem, incorporando situações de docência individuais e coletivas. Tardif (2002) define como *habitus* a forma como os professores incorporam habilidades à experiência do saber-fazer e saber-ser.

Tais saberes se originam da prática cotidiana da profissão e são por ela validados. São adquiridos através da experiência profissional e constituem os fundamentos da sua competência. Segundo o autor, é através deste saber que os

professores julgam a sua formação anterior, os programas escolares, métodos de ensino, etc.

A partir desse contexto algumas questões emergem, como: Que tipo de saber professores que vivenciaram o PIBID mobilizam com mais recorrência em sua prática docente? Quais as concepções e estratégias de ensino que esses professores defendem para ensinar? Para respondê-las foram realizadas entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, imagens e planos de aula, para uma posterior análise de conteúdo. Os dados se referem tanto ao período de participação dos sujeitos no PIBID no ano de 2013, quanto ao posterior a este em que começam a carreira docente.

Tendo em vista que o PIBID Pedagogia contemplado iniciou em 2013 e durante o desenvolvimento da pesquisa dois licenciandos do grupo se graduaram e exercem a docência profissionalmente, a pesquisa abarca 100% dos casos elegíveis para análise. A investigação contempla os possíveis egressos, proporcionando possibilidades exequíveis de análise para o entendimento dos saberes docentes que estes professores mobilizam com mais recorrência em sala de aula.

Os dados são apresentados por meio dos relatos desses dois professores, João e Thamara¹, trazendo sua visão enquanto integrantes de um projeto PIBID, suas argumentações referentes às práticas em sala de aula e a entrada na escola. A visão de saber aqui proposta é conhecida como “saber da atividade discursiva” (TARDIF, 2002, p. 196) e é desenvolvida por meio da argumentação e operações discursivas e linguísticas, sejam lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas. Nesta concepção, o saber não se reduz a uma representação subjetiva, compreende-se o saber como construção coletiva que advém de discussões e trocas entre os seres sociais.

Nessa perspectiva não basta saber-fazer alguma coisa, é preciso que o professor saiba por que faz as coisas dessa forma. A noção de saber precisa estar acompanhada a uma ideia de exigência da racionalidade, como afirma:

“exigência de racionalidade” fornece uma pista muito interessante para as pesquisas sobre os saberes dos professores, pois ela permite restringir nosso campo de estudo aos discursos e às ações cujos locutores, os atores, são capazes de apresentar uma ordem qualquer de razões para justificá-los (TARDIF, 2002, p.198).

¹ Os nomes dos professores foram trocados e suas falas apresentam a codificação da primeira letra do nome fictício mais a indicação do material e a ordem.

Neste trabalho nos deteremos somente na análise da racionalidade discursiva dos investigados. Acredita-se que ao evidenciar a racionalidade dos professores através dos seus discursos reflexivos, onde se coloquem a disposição para pensar, falar, retomar as ideias, é possível reconhecer seus saberes, tornando possível a constituição de um repertório de conhecimentos para o ensino, pois eles sabem por que os dizem e o que fazem. Três características se destacam na ação pedagógica atual desses dois professores: uma visão crítica sobre as concepções de ensino; a importância de escutar os alunos; e autonomia pedagógica.

João, Thamara e o ambiente profissional

A história dos dois professores foi marcada pela dúvida quanto à escolha pela carreira docente, tendo em vista que se questionavam sobre as dificuldades da profissão, mas também por um sentimento esperançoso de mudança. Oriundos de escolas públicas do Rio de Janeiro, enfrentaram dificuldades nos primeiros anos como discentes. Thamara relata que por um momento chegou a pensar em abandonar a escola durante o ensino fundamental e João questionava as estratégias de ensino-aprendizagem da sua instituição, ainda que sem entender ao certo o porquê. Mais tarde, os dois optaram pelo curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro e atribuem muito da sua prática docente a passagem pelo PIBID.

Atualmente, Thamara atua como professora de educação infantil em duas escolas do Rio de Janeiro, sendo uma o CIEP - Centro Integrado de Educação Pública - que desenvolve uma pedagogia baseada em princípios de Maria Montessori e no período vespertino no EDI - Espaço de Desenvolvimento Infantil. Primeiramente, ingressou no espaço de desenvolvimento infantil, um projeto da Prefeitura do Rio de Janeiro que destina o espaço somente para crianças, do berçário à pré-escola, com poucas turmas e alunos. Enquanto no CIEP, onde entrou posteriormente, atua como professora da pré-escola e aparenta estar mais satisfeita. Sobre a instituição ela diz:

lá tem uma proposta Montessoriana que se encaminha, ao passo bem lento, mas você vê uma direção mais estruturada, com mais conhecimento e isso motiva um pouco mais o corpo docente a entrar, pensar, planejar propostas do que só cruzar os braços e aceitar o que vem pronto. (Thamara)

No que se refere à sua rotina, Tharama relata que começa bem cedo quando vai ao CIEP, onde atua de oito da manhã à meio dia. Conta que durante o dia faz uma roda com as crianças, possibilitando que proponham atividades e, a partir dessa proposta, a rotina é estabelecida. Ao elaborar as atividades para a turma, pensa em estratégias que sejam vinculadas à concepção proposta por Maria Montessori.

Com relação ao EDI, a professora faz críticas devido à pouca reflexão por parte dos seus pares quanto a concepção pedagógica da escola, alertando que não há uma preocupação com o protagonismo e participação das crianças, como no relato:

é só um horário a ser cumprido que a criança segue, ela entra as sete e meia da manhã e sai as cinco da tarde. Poucas propostas de desenvolvimento mesmo são feitas, só de cuidar e alimentar. Isso foi chocante para mim. É nos intervalos de tempo, que são bem corridos da agenda deles, que eu tentava planejar atividades. (Thamara)

A professora destaca a dificuldade que enfrenta para planejar, propor e discutir projetos na instituição. Afirma que ainda não se sente satisfeita porque não consegue interagir com os demais professores (em ambas as escolas). Thamara conta que parte dos seus pares “acha que as coisas são assim e não é possível mudar”, logo, ela não se sente confortável para confrontá-los.

João é professor do ensino fundamental em uma escola privada no município do Rio de Janeiro e a escola em que atua também segue o método Montessoriano. Diferentemente do relato de Thamara, o professor foi muito bem acolhido pelos pares. A proposta da escola é diferenciada, pois não existe séries e os alunos são divididos em agrupamentos, deste modo, ele leciona no primeiro, segundo e terceiro ano. Por isso, uma das funções do professor é a alfabetização, o que faz com que recorde dos aprendizados do PIBID.

Outra característica dessa escola é que João não é o único professor da turma, pois divide o trabalho com outros docentes fixos, além dos extras que ministram as aulas de: educação física, língua estrangeira e artes. O trabalho é pensado coletivamente, de modo que haja uma boa troca entre todos. Sobre essa troca ele afirma:

a gente tem uma boa troca, dialogamos para identificar as melhores maneiras de conseguir realizar aquilo, um ajudando o outro para que consiga fazer aquele trabalho e que sozinho seria complicado ou que não teria a mesma qualidade. Temos reuniões pedagógicas entre os professores e a direção da escola, sempre estudando novos assuntos e revendo a literatura

montessoriana. Enfim, trocando experiências. A gente também conversa sobre o dia-a-dia do trabalho e sempre que surge alguma oportunidade. (João).

Ele busca construir sua prática docente por meio de muita empatia e respeito, características que considera fundamentais para o ensino. João afirma estar satisfeito com a escola e com o seu ensino.

Os relatos iniciais sobre a passagem pela educação básica, a escolha profissional, suas motivações e o início na profissão evidenciam como a vivência de cada professor foi marcada por tais escolhas, vivências, pelas experiências significativas ao longo da sua trajetória escolar, pelos diferenciais do PIBID na formação desses docentes e pelos significados de aprender e ensinar que explicam com muita propriedade.

Portanto, os saberes docentes são analisados diante deste cenário, posto que ambos reconhecem a importância do projeto, tem aspectos na sua trajetória de vida semelhantes, porém apresentam inserções muito distintas, então, questiona-se de que forma o PIBID contribuiu para a aprendizagem da docência.

As contribuições do PIBID na docência de dois professores da escola básica

O PIBID Pedagogia do qual os sujeitos investigados participaram, se caracteriza como um projeto que visa à inserção do estudante em um contexto profissional e, neste caso, no primeiro ano do ensino fundamental, pois o projeto tem como foco a alfabetização. Essa parceria entre escola e universidade facilita que o estudante conheça a realidade que irá enfrentar, contextualizando seus saberes docentes, criticando o contexto escolar e vivenciando dilemas reais do cotidiano docente.

Não é um projeto de pesquisa, porém se inspira nos estudos etnográficos para realizar suas atividades e estratégias como os diários de campo, registros etnográficos, observação participante são utilizadas para favorecer essa imersão.

Como mencionado, os dois professores sinalizam aspectos parecidos ao longo da sua trajetória no que se refere a escolha pelo magistério e as dúvidas que antecederam o ingresso no PIBID, e as razões pelas quais ficaram no curso, mas, principalmente, aproximam-se quando justificam as suas ações em sala de aula.

Como parte do método Montessoriano, mas também, como estratégia de ensino-aprendizagem desenvolvida e valorizada pelos professores, ambos citam nas entrevistas

a importância de escutar os alunos no momento de preparação, planejamento e desenvolvimento dos seus planos de aula. Possuem dificuldade ao explicar com certeza e exatidão as suas ações diárias, pois demonstram que elas variam de acordo com as necessidades dos alunos e os combinados que costumam fazer.

João explica que as suas práticas de ensino são desenvolvidas numa perspectiva humanista da educação, com amor, atenção e tratando cada criança de maneira respeitosa de forma individualizada, assim é possível ajudar no aprendizado. Ele diz:

tento identificar a linguagem que seja mais familiar aquela pessoa e identificar qual o nível de conhecimento que ela está, e o que ela precisa trabalhar mais, o que ela tem de talentos, conhecimentos, habilidades que eu possa aproveitar e incentivá-la naquilo, e também para ela se apropriar de outros conhecimentos, de outros saberes. (João)

Para ele planejar uma aula é pensar as potencialidades de cada aluno, preservando sempre a autonomia de cada um. Na escola, eles têm a liberdade de pegar materiais nas estantes, observar, analisar, fazer pesquisas e é a partir dali que o conhecimento será estimulado, já que o aluno poderá fazer suas próprias inferências sobre os objetos, tirar dúvidas e pesquisar sobre as suas curiosidades.

Essa estratégia revela o quanto Thamara e João compreendem o seu trabalho. Como aponta Tardif (2002) a respeito dos saberes docentes serem sobre seres humanos, e, por consequência, os seus saberes carregarem marcas profundas do ser humano. Quando professores reconhecem a importância do ato de ensinar àqueles que aprendem percebem a dupla transitividade que está implícita neste processo

Thamara também revela os diversos momentos em que senta em roda com os alunos e pergunta o que desejam fazer. Considera essencial explorar todos os espaços da escola e, além disso, dispõe de um horário livre de modo que as crianças possam fazer o que quiserem.

Na escola Montessorina isso já ocorre no momento em que vão às estantes escolher brinquedos livremente, como conta nesse momento:

a atividade é planejada sempre junto com alguma proposta de um projeto e, como é uma escola Montessoriana, também se reserva um tempo para que eles peguem as atividades que estão expostas nas prateleiras e que são da altura deles e assim eles podem fazer. Então, as atividades que são jogos, eles pegam, fazem as atividades, colocam na prateleira de novo e se agora querem desenhar eles pegam o papel, desenham, e então eles ficam em

torno de uma hora e meia fazendo essas atividades de livre escolha.
(Thamara, *grifo nosso*)

Quando indagada sobre o que faz de mais importante para ensinar, Thamara conta que aproveitar os espaços da escola e escutar os alunos são duas estratégias que não abre mão, como diz nesta passagem:

eu acho que é essa proposta também de ir para fora de sala e de muita escuta deles. Eles chegam e falam: “Vamos lá para fora”. **E por que a gente acha que este é um espaço onde eles vão aprender**, não é só dentro da sala, é ir para fora, pegar uma corda, uma bola, um bambolê, esquematizar um circuito e deixar eles livres muitas vezes tem mais significado do que deixar eles sentados. Eu acho que eu escuto muito eles, se a gente está pensando uma proposta e eu estou colocando uma, mas simplesmente vejo a empolgação deles em ir para fora de sala ou para os outros ambientes, eu estou sempre aberta para isso, em pensar uma proposta que a gente ia fazer dentro de sala, fora de sala. Ambos os ambientes, tanto o CIEP quanto o EDI eles têm um espaço aberto enorme que a gente pode aproveitar, então eu tenho aproveitado isso a meu favor e ir para fora de sala. (*ibidem*, *grifo nosso*).

Thamara justifica a ocupação de outros espaços porque entende que neles as crianças também vão aprender, às vezes, até mais do que dentro de sala de aula. Explica que por mais que os alunos tenham tempo livre e explorem os brinquedos de forma espontânea, as atividades estão relacionadas a um projeto de trabalho, e, portanto, têm uma razão para acontecer naquele momento e daquela forma.

João orienta sua argumentação através de uma racionalidade filosófica e política que vai ao encontro do método proposto pela Montessori, mas que, além disso, faz parte de valores que acredita enquanto ser humano. Suas falas são permeadas por uma emoção ao narrar as experiências que vive na escola e o quanto se aproximar dos alunos é fundamental. Essa sensibilidade, como aponta Tardif (2002), “exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência” (TARDIF, 2002, p.267).

No que tange ao conhecimento que adquiriram sobre as suas próprias práticas docentes e conseqüentemente sobre si, Thamara e João apontam que se sentem seguros e confiantes para ensinar. As experiências que vivenciaram ao longo da sua vida e da formação universitária contribuíram significativamente para que hoje tenham autonomia para buscar novos conhecimentos.

Sinalizam que se sentem mais confiantes em sala de aula, mais à vontade para buscar novas fontes de informação e que por isso não têm tanto medo de errar, sabem por onde devem caminhar e que nem sempre vão encontrar colegas de profissão que pensam como eles. Thamara evidencia esse pensamento quando diz:

eu vejo muitas meninas que acabaram de ingressar também e que ficam meio perdidas no que fazer e acabam retornando ao que aprenderam quando eram crianças, na fase escolar, e reproduzindo essa cartilha do a,b,c e eu fico pensando que eu tenho autonomia de ir lá e pesquisar, de fazer diferente e sem medo de errar. Eu penso quais são os objetivos que eu quero alcançar com isso, qual é a proposta que eu vou encaminhar, qual é o meu plano se não der certo, se aquela criança não está conseguindo, quais desafios eu vou propor para que ela alcance, para que ela se desenvolva mais. (Thamara)

João também reconhece em si uma segurança muito maior para ensinar. Ele comenta que quando chegou ainda se sentia como um membro do PIBID, pois identificava muitas semelhanças nas práticas que vivenciou no projeto com o que estava acontecendo na escola, mas foi através da troca com os seus pares de trabalho que desenvolveu outros conhecimentos sobre os alunos, planos de aula e projetos. Fala da autonomia que desenvolveu ao comentar a liberdade em que tem para conversar, planejar e organizar suas atividades em conjunto com os outros professores, como afirma:

a gente dialoga para identificar as melhores maneiras de conseguir realizar aquilo, um ajudando o outro para que consiga fazer aquele trabalho e que sozinho seria complicado ou que não teria a mesma qualidade. A gente tem reuniões pedagógicas entre os professores e a direção da escola, sempre estudando novos assuntos e revendo a literatura Montessoriana. Enfim, trocando experiências. A gente também conversa sobre o dia-a-dia do trabalho e sempre que surge alguma oportunidade, antes da aula, depois da aula, no recreio das crianças, que a gente fica junto, inclusive, mas que dá para conversar sobre determinada criança que as vezes precisa de ajuda em alguma coisa, está melhor nisso, precisa avançar naquilo, está se comportando do jeito tal, aí a gente bola estratégias juntos para melhorar uma situação, para resolver algo. (João)

É possível perceber por meio das falas como os saberes docentes são personalizados e situados, como define Tardif (2002). O autor argumenta que os saberes não podem ser reduzidos a aspectos cognitivos e do pensamento dos professores, tendo em vista que é um ator social, envolvido em sua história de vida, com emoções, poderes e sentimentos.

Um dos fatores que proporcionou uma reflexão consistente na mobilização dos saberes profissionais desses dois professores foi a sua passagem pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, pois ambos afirmam que ter feito parte desse projeto contribuiu de maneira significativa nas suas concepções e práticas de ensino. Ao relatar sua experiência no PIBID, João afirma que:

o PIBID era um sonho para mim. (...). Eu poder fazer a faculdade e ter um auxílio de orientação e financeiro para poder me empenhar na atividade de prática ensino. Começar numa escola como aprendiz, observando o dia-a-dia em sala de aula, vendo um profissional experiente atuando, e depois dialogar com ele, interagir com as crianças, ter essa aproximação, ainda mais eu que não vinha de um ambiente com crianças. Então, esse contato para mim era necessário. Desenvolver isso para conhecer melhor as crianças, saber como chegar, desenvolver uma linguagem adequada a compreensão. (João)

João disserta que a contribuição financeira foi de grande ajuda e reforça a necessidade de aproximação entre escola e universidade, já que coloca o estudante em uma posição de ter de refletir sobre o desenvolvimento infantil, uma linguagem e comportamento próprios a essa idade, mas também ressalta como o programa contribuiu para a mobilização de saberes:

o PIBID me proporcionou uma aprendizagem em múltiplos sentidos. Tem toda uma reflexão após o que você vivencia em sala de aula, com a professora que atuou ali, que fez aquela aula, planejou e executou, e, com a orientadora da faculdade, todas coletivamente fazendo uma troca de experiências, de saberes docentes e revelando assim os porquês das escolhas feitas. Eu planejei isso por causa disso e disso, eu preparei essa atividade para dar continuidade a tal coisa, isso é muito rico, é extremamente diferente do que você vê na prática do estágio obrigatório, onde a professora regente não pode te dar essa atenção não existe um tempo e um espaço para isso. (João)

João atua em uma escola que valoriza muito a autonomia dos alunos e comenta com segurança sobre a concepção de ensino da escola, sobre a necessidade de escutar os alunos, a boa relação que estabeleceu com eles e como se sente preparado para ensinar. Atribui boa parcela do que aprendeu no PIBID à sua prática docente atual, quando diz:

a gente estudou sobre o estudo etnográfico que foi fundamental para esse sistema Montessoriano que eu faço parte atualmente (...). As semelhanças do que a Montessori fala sobre a observação da criança, porque como você vai proporcionar uma aprendizagem para alguém que você não sabe como é, que tipos de conhecimento possui, etc. Então, você precisa ter um bom espírito observador, analisar as informações e saber o que fazer, como tratá-las para desenvolver práticas mais satisfatórias para aprendizagem daquela pessoa (João).

Thamara, ao falar sobre sua experiência no PIBID, relata que o projeto complementou o conhecimento desenvolvido nas disciplinas da universidade e também aponta que a aproximação entre escola e universidade favoreceu uma melhor compreensão da realidade escolar, como no trecho a seguir:

desde que nos inserimos como bolsistas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID UFRJ Pedagogia), percebemos, assim como os demais acadêmicos bolsistas, que fazer parte do Programa solidifica os estudos realizados nas disciplinas do curso de Pedagogia (Thamara. TR1).

Ela reforça esta ideia quando diz:

a forma como o PIBID é pensado, não sei se os demais pibids fazem da forma que nós fazemos, mas, de ir a campo, registrar, de analisar, propor atividades, pensar, refazer, de montar jogos onde as crianças possam aprender brincando, toda essa proposta me fez ser mais segura e refletir sobre tudo isso na minha prática. Eu não chego em sala de aula pensando no que vou fazer, como eu vou fazer, como eu vou avaliar meus alunos **porque tudo isso eu já tenho uma bagagem por trás e se eu não sei, eu sei aonde procurar também. Eu sei o caminho que eu faço para procurar, aonde recolher essas informações e, de certa forma, o pibid também me traz uma autonomia de buscar o que a gente não sabe**, o que a gente não entende ainda, de pensar propostas para tal criança, para tal idade. Então, o PIBID me deixou mais autônoma, de chegar na escola e não ficar perdida. Embora uma escola trabalhe diferente da outra você consegue facilmente se situar e se colocar naquela situação porque você tem uma bagagem de sala de aula, de prática também (Thamara *grifo nosso*).

Thamara atribui muito do que faz para ensinar a sua participação no Projeto de Iniciação à Docência que fez parte durante a graduação. O PIBID contribuiu para que se sentisse mais segura, com mais autonomia e vontade para buscar novos conhecimentos, porém, como não tem como quem compartilhar, prefere fechar a porta da sala de aula e fazer como sabe. Apesar disso, a professora relata que está aberta ao diálogo, a ouvir novas propostas e estudar outros temas. Assume que para esse início na profissão é fundamental “ir com calma”.

As estratégias e ações cotidianas do contexto do trabalho desses professores aparecem de modo a revelar seus saberes e compoem um repertório próprio de conhecimentos profissionais. Percebe-se através de suas falas que os professores são atores que possuem seus próprios saber-fazer. (GIDDEND, 1987 *apud* TARDIF, 2002).

O relato dos professores demonstra uma reflexão acerca das concepções de ensino de ambos. As suas compreensões sobre as práticas pedagógicas são mobilizadas

por um discurso que é permeado de saberes docentes, indicando o que deve ser ensinado. As vivências de ambos revelam que, enquanto estudantes, passaram por escolas que marcaram a sua trajetória e certamente influenciaram as suas práticas enquanto professores.

Essas características são resultados do trabalho docente, que envolve interações humanas e que se dá num contexto ativo de trabalho. Revelam como o conhecimento da prática, proposto por Cochran-Smith & Lytle (1999) é fundamental para a produção do conhecimento, levando em consideração que o sujeito não se separa daquilo que visa conhecer. A ideia do conhecimento da prática é que, através da investigação, os professores ao longo de sua vida profissional problematizam seu próprio conhecimento, bem como o conhecimento e a prática de outros, assim se colocando em uma relação diferente com os saberes docentes.

Por conseguinte, revela o papel central que os professores têm na geração de conhecimento sobre a sua prática. Na medida em que sabem as razões de ensinar, produzem saberes docentes que servem de repertório para ser compartilhado com seus pares e revisto ao longo da sua trajetória profissional.

A contribuição do PIBID para a formação desses sujeitos deixa de ser uma suposição e passa a ser uma afirmação tendo em vista que ambos os recém professores revelam em seus saberes e fazeres aspectos estimulados em sua participação no referido programa. Quanto a isso destaca-se o repertório de conhecimento construído por meio das atividades de ensino, encontros de reflexão e elaboração de materiais com o grupo, preparação e construção de trabalhos científicos.

Ambos os investigados afirmam que a reflexão atenta e curiosa sobre o fazer docente desenvolvida no PIBID favoreceu com que conhecessem o caminho para ensinar, mas reconhecendo a sua incompletude e sabendo onde procurar formas de complementá-lo. Assim, percebem a autonomia pedagógica que conquistaram. Thamara e João relatam que hoje se sentem mais seguros na escola, tentam ao máximo ouvir os alunos, realizando atividades que vão ao encontro dos seus interesses. Apresentam uma visão crítica sobre as concepções de ensino e as estratégias que devem escolher em sala de aula.

Posto isso, é possível concluir que o PIBID contribuiu para uma formação diferenciada, onde a universidade se aproxima da escola, favorecendo uma associação direta entre teoria e prática. Estabelece uma relação entre o como ensinar e o que

ensinar, possibilita a criação de materiais didáticos, a participação em eventos, possibilitando um processo investigativo da e na formação docente. A prática dos atuais professores vem demonstrando que o PIBID UFRJ Pedagogia se configura como um diferencial na formação e atuação deles, mas, além disso, que contribui para pensar um outro modelo de formação docente, que une universidade e escola, prática e teoria, pesquisa e iniciação à docência.

Conclusões

Os resultados apresentados demonstram que as motivações de cunho familiar assim como a trajetória universitária compõem de maneira indispensável as práticas que orientam João e Thamara a serem os professores que são hoje. São elementos importantes que fazem parte da sua identidade e são representativos no que se refere à escolha pelo magistério.

A pesquisa também indicou que os professores apresentam um repertório próprio de conhecimentos profissionais docentes, revelados através das suas falas sobre as suas ações diárias e as razões pelas quais ensinam da forma que ensinam. Os seus saberes são oriundos, como afirma Tardif (2002), da experiência profissional, curricular, dos saberes experienciais e disciplinares, formando um amálgama.

Ambos sinalizam aspectos muito parecidos quanto a sua prática docente, no que se refere as concepções de ensino que possuem, a necessidade de ouvir os alunos e a importância da autonomia pedagógica. Essas características situam os saberes docentes enquanto temporais, pois são adquiridos ao longo do tempo, plurais, pois apresentam diversas fontes, heterogêneos, já que não apresentam um repertório único e um processo humanizado, tendo em vista que se trata de seres humanos. Essas características foram definidas a partir das entrevistas realizadas com os investigados e demonstram que os professores sabem as razões pelas quais ensinam desta forma e não de outra, apresentando sólidos argumentos, uma justificativa coerente com as estratégias já utilizadas por ambos durante o projeto PIBID no ano de 2013.

Conclui-se que o PIBID contribuiu para a formação e atuação desses sujeitos, fornecendo experiências, materiais, situações de ensino que possibilitaram uma vivência em sala de aula, uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e também

enquanto professores pesquisadores de modo que hoje são professores que sabem as razões de suas práticas.

Durante o ano de 2013 foram realizadas diversas atividades que possibilitaram que eles refletissem sobre aspectos apresentados nas suas práticas atuais, corroborados pelas suas falas. Apesar disso, verificou-se certa estranheza quanto a ausência de tensões, conflitos e dúvidas no que se refere às suas concepções e práticas de ensino. Durante as entrevistas estas apareceram somente quanto à inserção profissional, o que levou a indagação se realmente não há conflitos com relação à sua prática docente. Tal questionamento se revelou com uma possibilidade de estudo futuro sobre a contribuição da formação através do PIBID com vista a inserção profissional.

Por fim, entende-se que a pesquisa contribuiu para compreender como o PIBID auxiliou a mobilização de saberes por esses dois professores, a sua concepção crítica e humanizada sobre a educação, como apoiam-se nos conhecimentos adquiridos na universidade para ensinar, mas, além disso, demonstra como o programa vem se configurando como um aliado potente na formação de professores.

Essa formação deve seguir sendo analisada e discutida nos cursos de formação, sendo repensada, na sua esfera curricular e didática, ganha um aliado que, como já dito, ainda não alcança a todos, apresenta uma série de questões, porém vem demonstrando ser fundamental no que se refere a unir prática e teoria, escola e universidade, escola e pesquisa, entre outros fatores fundamentais para iniciação à docência.

Referências Bibliográficas

COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**. USA, 24, 1999, p. 249–305.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning to Teach Over Time. **Kappa Delta Record**, 48(3), 2002.

FCC. **Textos FCC**: Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). V. 41, 2014.

GATTI, B. A formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul, 2003.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n 100, p. 33-46, dez. 2013.

PESSOA, T. Iniciação à docência e a pesquisa: uma via de mão dupla. **Jornada Acadêmica do Colégio de Aplicação**, 2013. Rio de Janeiro.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Recebido em: 06.06.2017

Aceito em: 12.01.2018