

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA UEPA: REFLEXÕES INICIAIS

TEACHING INITIATION SCHOLARSHIP PROGRAM (PIBID) AT PARÁ STATE UNIVERSITY (UEPA): INITIAL REFLECTIONS

Juliana Pereira de Araújo
Universidade do Estado do Pará



Resumo

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi institucionalizado na Universidade do Estado do Pará em junho de 2011, após a aprovação do projeto institucional “Universidade e escola: desafios e caminhos para a form(ação) de professores no contexto amazônico”. O objetivo consistiu em desenvolver ações que aproximassem alunos das licenciaturas em Pedagogia, Matemática, Ciências Naturais-Física, Geografia, Música e Educação Física dos processos e práticas cotidianas em escolas públicas assim valorizando a docência, enriquecendo a formação inicial e promovendo oportunidades para compreensão e avanço do ensino na região amazônica. Neste artigo, apresentamos um esboço geral da dimensão organizacional do PIBID-UEPA e, à luz do campo teórico da formação de professores, tecemos algumas considerações sobre as realizações e desafios do primeiro ano do programa, fundamentados na observação, análise de documentos e questionários de caracterização.

Palavras-chave: PIBID. Formação de professores.

Abstract

The Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID-CAPES) was institutionalized in June 2011, after the institutional project entitled “University and school: challenges and paths to form teachers in the Amazonian context” was approved. The central goal was to develop actions that throughout 24 months would bring students from the licensing majors in Pedagogy, Mathematics, Natural Sciences-Physics, Geography, Music and Physical Education closer to daily processes and practices in public schools, in order to value teaching, enrich initial formation and provide opportunities to the comprehension and advance of teaching practices in the Amazon region. In this paper, we present data on the organizational dimension of the PIBID-UEPA and, in light of the teacher formation theoretical field, we draw some considerations on the accomplishments and challenges of the program’s first year, methodologically grounded in observation, data analysis and questionnaires conducted with several program participants.

Keywords: PIBID. Teacher formation.

1 - Sobre a formação de professores

Desde a década de 1980, a discussão sobre a temática da formação de professores tem recebido inúmeras contribuições no sentido de expandir nossa compreensão tanto sobre processos formativos e de profissionalização quanto acerca dos saberes que configuram a prática docente. Trabalhos como os de Gómez (1992), Candau (2005), Pimenta e Lima (2002), Garcia (1992), Contreras (2002) e Alarcão (2001) trazem ao debate paradigmas que norteiam a formação dos professores, questionando suas implicações no processo de ensino/aprendizagem e refletem sobre a atual condição da profissão na sociedade. Outros trabalhos, no rastro do texto pioneiro de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), focalizam os saberes dos professores.

Tendo esse debate como pano de fundo, fazemos algumas considerações que cremos serem importantes para fundamentar, neste artigo, uma reflexão sobre o primeiro ano do PIBID, executado na Universidade do Estado do Pará (UEPA), por considerá-lo política característica deste momento em que repensamos o modelo de formação inicial docente.

Inicialmente, explicitamos nossa consonância teórica com autores como Imbernón (2001), Hargreaves (2004) e Canário (2006), ao defenderem que a ocorrência de um processo de intensificação e ampliação das demandas sociais perante a escola, na segunda metade do século XX, para além de intensificar a demanda pela universalização deste direito, também produziu a constituição de uma paisagem nunca antes vista nas escolas e que é marcada pela heterogeneidade, pelo dinamismo e pela incerteza (CANARIO, 2006). Consequentemente, também compartilhamos da ideia de Roldão (2007), quando admite que ser professor no contexto atual é passar inexoravelmente por uma crise de identidade profissional, que repercute na indefinição sobre a própria função da docência. Estas breves opções nos permitem compreender a formação de professores como elemento basal para a adequação da escola à sociedade atual.

A distorção teórica e conceitual que atinge as relações interpretativas de profissão x função e profissional x sociedade, visivelmente, impacta o professor, que é quem tenta “segurar o leme” do processo educativo e que é socialmente concebido como o “responsável” pela dinâmica. Dentre as hipóteses que esclarecem essa condição, destacamos o notado desajuste entre os saberes adquiridos na sua formação inicial, e os saberes tácitos, adquiridos empiricamente no cotidiano. A ausência de estratégias formativas, que diminuam essa defasagem, que articulem a compreensão de saberes compartimentados, múltiplos e autoelaborados por meio da análise da própria prática, repercutem na manutenção de paradigmas de formação idealizados e incoerentes com a realidade pós-moderna e, outrossim, perpetuam a desvalorização da profissão que se transforma em perda de autonomia (CONTRERAS, 2002).

Portanto, observamos que a cisão entre um modelo pautado pela racionalidade técnica e outro pautado pela racionalidade prática (MIZUKAMI, 2004) é persistente nos processos educacionais e nas filigranas das práticas

educativas em todos os seus níveis e modalidades. Na racionalidade técnica, cartesiana e positivista, impera a valorização do “acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática” e “a atividade profissional consiste em resolução de problemas instrumentais que se torna rigorosa por intermédio da aplicação da teoria e da técnica científica” (PEREZ GÓMEZ, 1992). Na racionalidade prática, os professores se distanciam das contribuições teóricas, historicamente construídas, por considerá-las distantes, datadas, difíceis e passam a formular práticas que incorrem no risco dos “mentalismos” e “sociologismos” (LIBÂNEO & ALVES, 2012), que podem ser entendidos como armadilhas que reduzem a compreensão maior do processo educativo. A prática alimentada pela prática arrefece a compreensão do todo, do social, do filosófico e do histórico da educação.

Contudo, vivenciamos um momento de transição dos paradigmas de formação de professores ou ainda de constituição de um novo paradigma, que assume a formação docente enquanto *continuum*, por subentendê-la como uma *life long career* (KNOWLES e COLE, 1995). Nesta concepção, a docência se estabelece em outra ideia de formação, que Imbernón (2006, p. 11) considera essencial para:

Superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e a burocratização antes da instituição educativa, aproximando-se, ao contrário, seu caráter mais racional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito de que importância relação se estabelece entre todas as pessoas, que trabalham dentro e fora da instituição.

Neste sentido, a proposta formativa que supera a concepção limitante e pontual que chancela professores no período anterior é fortalecida por momentos e espaços de reflexão, tanto individuais quanto coletivos (ZEICHNER, 2005; ALARCÃO, 2005), e ainda por experiências significativas (JOSSO, 2004), ou seja, a formação do professor acontece em múltiplos tempos e espaços para além da díade universidade x escola. A docência se caracteriza como uma profissão, a qual influencia todas as vivências dos sujeitos, sejam elas pessoais ou profissionais (NÓVOA, 1992). Já a temporalidade da formação não pode ser situada, mas prescinde atender ao elo entre formação inicial e continuada para garantir a coerência da *práxis* profissional e a congregação dos saberes da experiência, que nem sempre se conjugam na formação inicial. Essa questão é explicitada por Pimenta e Lima (2004, p. 62), quando afirmam que:

A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções do professor que o curso se propõe a legitimar.

O PIBID se inscreve nesta confluência entre espaços e tempos formativos, que compreendemos como um *mezzo* espaço formativo. Mostra-se como elo entre iniciantes e experientes, ponte entre saberes em construção e saberes constituídos *do* e *no* cotidiano. Configura, assim, espaço

intangível que une escola e universidade. Conecta processos identitários, dando um caráter de bricolagem, de artesanato às escolhas e às atividades concretas que marcam a docência.

O Estado do Pará, pleno de vicissitudes geográficas, produtivas e culturais, assume grandes desafios na questão da formação de professores, porque potencializa um *mezzo* espaço diferenciado e único entre periferias, campos, ilhas, igarapés e vielas. Refletir sobre a questão da formação de professores e atuar em prol de sua melhoria é tarefa complexa e o PIBID se apresenta como ferramenta em potencial para auxiliar nesse processo. As considerações sobre a efetivação desse programa na Universidade do Estado do Pará atuam em dois vetores: a) registrar essa etapa e b) propiciar a avaliação dessa empreitada, buscando o aprimoramento e retroalimentação de novas ações.

Apresentamos a seguir, dados sobre os objetivos e a estrutura do programa desenvolvido na Universidade do Estado do Pará, no biênio 2011-2013, focalizando particularmente o primeiro ano, crucial para a consolidação de um *modus operandi*.

2- O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade do Estado do Pará

Em linhas gerais, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) caracteriza-se como uma ação conjunta entre o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Superior da Fundação, Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE). Objetiva, *a priori*, a valorização da docência e o incentivo aos estudantes das licenciaturas para atuação no ensino básico.

Na Universidade do Estado do Pará, o PIBID se constituiu em 2011, com a aprovação do projeto “Universidade e escola: desafios e caminhos para a form(ação) de professores no contexto amazônico”, constituído por seis subprojetos nas áreas de Geografia, Matemática, Pedagogia, Educação Física, Música e Ciências Naturais- Física. O projeto circunscrito ao biênio 2011/2012 se desenvolveu em seis escolas públicas, sendo duas (02) localizadas na cidade de Belém; uma (01) no município de Moju; duas (2) em Vigia; uma (1) em Igarapé-Açu; e uma (1) em Tucuruí. O quadro 1 detalha a estrutura de subprojetos, escolas e componentes.

Quadro 1: subprojetos desenvolvidos pelo PIBID/UEPA (2011/2012)

Licenciatura	Campus/polo	Número de bolsistas por subprojeto	Número de Supervisores	Número de escolas
Música	Vigia de Nazaré	15	2	2
Geografia	Vigia de Nazaré	10	2	2
Ciências Naturais – Física	Belém	20	2	1
Educação Física	Tucuruí	20	2	1
Pedagogia	Moju	10	1	1
Matemática	Igarapé-Açu	20	4	2

Fonte: PIBID/UEPA.

No total, o PIBID congregou mais de 106 alunos bolsistas e 11 supervisores, atingindo indiretamente mais de 3.000 (três mil) estudantes da educação básica. Todas as escolas selecionadas apresentam índices de desenvolvimento da educação (IDEB) abaixo do esperado.

Os objetivos do programa institucional são:

Possibilitar aos licenciandos experiências significativas que valorizem a carreira do magistério; promover a valorização da escola pública como espaço social para a construção do conhecimento na educação básica do sistema público de ensino; fortalecer a imagem da universidade pública como agente primordial da formação de professores; desenvolver novas estruturas para a formação dos professores da rede pública, proporcionando o conhecimento e catalogação

de práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola; contribuir com a pesquisa e escopo teórico sobre a formação de professores na Amazônia e seus espaços e contribuir com o diálogo e integração entre universidade pública e educação básica públicas, tendo em vista a qualidade social e referenciada humanamente da educação (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID-UEPA, 2011).

Os professores da Universidade do Estado do Pará e os professores da educação básica estão no centro do processo desencadeado pelo programa. Caracterizamos, institucionalmente, cada um para ampliar a compreensão geral sobre os sujeitos participantes do programa e suas funções/ações.

Há o Coordenador Institucional, docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES e o Coordenador de Área de Gestão de Processos

Educacionais, que é o docente que apoia o coordenador institucional no desenvolvimento do projeto. Ainda há os coordenadores de área definidos pelo edital publicado pelo CNPQ desta maneira: “Coordenadores de área são docentes responsáveis pela coordenação dos subprojetos nas áreas de conhecimento selecionadas pelas instituições”. São requisitos dos coordenadores:

- Ser docente pertencente ao quadro de carreira da Instituição;
- Estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;
- Ser docente de curso de licenciatura;
- Ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino;
- Possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.

Cabe ao coordenador de área, entre outras tarefas, responder pela coordenação geral do subprojeto de área perante a coordenação institucional; fazer um diagnóstico da situação de sua área de conhecimento na rede pública do Estado e do município; garantir, acompanhar e registrar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no subprojeto; e realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do subprojeto sob sua coordenação.

Caracterizamos da mesma forma os supervisores. Segundo o edital da CAPES: “Supervisores – são professores das escolas públicas estaduais, municipais ou do Distrito Federal, participantes do projeto institucional apoiado, e designados para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência”.

Os requisitos dos supervisores são:

- Ser profissional do magistério da educação básica, em efetivo exercício, na rede pública;
- Estar em exercício há pelo menos dois anos na escola vinculada ao projeto PIBID, preferencialmente com prática efetiva de sala de aula;
- Participar como coformador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o coordenador de área.

Cabe ao supervisor entre outras tarefas: controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área do programa; acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID; manter a direção e os demais integrantes da escola informados sobre a atuação e boas práticas pedagógicas geradas pelos bolsistas.

Já os alunos das licenciaturas, por nós denominados de “pibidianos”, são denominados de bolsistas e atenderam a vários critérios dentre os quais: ser brasileiro ou naturalizado; estar em dia com as obrigações eleitorais; estar regularmente matriculado e frequentando curso de licenciatura da área do subprojeto do qual fará parte; ter bom desempenho acadêmico, comprovado por meio de ficha individual que será emitido pela Coordenação de Registro e Controle Acadêmico (CRCA) para seleção; possuir 15 horas semanais disponíveis para as atividades do PIBID, sem, contudo, prejudicar sua vida acadêmica; e dispor de recursos financeiros próprios para deslocar-se às escolas participantes do projeto.

Alguns subprojetos empregaram critérios próprios além daqueles expostos anteriormente, como, por exemplo, estar matriculado em determinado semestre para garantir que os candidatos possuíssem conhecimentos curriculares específicos. Os subprojetos de Matemática e Música lançaram mão desse expediente.

Quanto às estratégias utilizadas para o desenvolvimento das ações do programa, citamos as principais:

- Reuniões de planejamento participativo e estratégico. Havia reuniões entre coordenadores de subprojetos e coordenação de gestão educacional, de modo individualizado, para acompanhamento e estudos; entre coordenação institucional e coordenadores; entre os componentes de cada subprojeto, na maioria das vezes quinzenal, e entre coordenadores de subprojeto e supervisores. Nessas reuniões, além dos encaminhamentos, havia estudo e discussões teórico-metodológicas;
- Acompanhamento e assessoramento das atividades. Contínuo;
- Elaboração de relatório de atividades. Relatório escrito, entregue mensal e semestralmente, contendo a descrição das metas do período, pareceres, reflexões, descrição dos gastos e elementos orientadores do processo;
- Reunião de avaliação participativa, processual e contínua;
- Seminários temáticos e rodas de conversa.

A amplitude e complexidade dessas estratégias impetraram a necessidade de constituirmos nortes teóricos ou aportes conceituais que orientassem as reflexões ao longo do processo. Daí a organização de subcampos teórico-metodológicos pertinentes a cada subprojeto. As escolhas permitiram a valorização do PIBID também como atividade de pesquisa. Na sequência, detalhamos um pouco mais o campo teórico adotado.

3 - Escolhas teóricas do PIBID por uma compreensão poliocular da docência.

A variedade de áreas dos subprojetos do PIBID-UEPA nos trouxe o desafio de adotar um campo teórico-coletivo multidimensional para planejarmos e refletirmos sobre ações e metas, respeitando idiosincrasias adjacentes à licenciatura, ao lugar e/ou aos sujeitos envolvidos. Dada essa premissa às reuniões iniciais, organizadas pela coordenação de gestão educacional, incentivamos a assunção de um olhar *poliocular* (WHITAKER, 2002), ou seja, um olhar que congregasse traços culturais, econômicos e sociais, explorando a riqueza sócio-cultural do Pará e que também enriquecessem a reflexão sobre a formação de professores, nesta localidade e neste território.

Esse mosaico teórico e metodológico matizou aproximações e distanciamentos de cada subprojeto (licenciatura), destacando seu percurso próprio, que deveria ser asseverado pela análise de informações de contextos e sujeitos diferentes, por seu turno, preenchidos de marcas profissionais do lugar e das relações. Elementos que estruturam a base de conhecimento

profissional de cada um e que interessa ao PIBID, assim como à formação de professores, por proporcionar uma cartografia de saberes docentes em compreensão (SHULMAN, 1987).

Compondo um campo conceitual básico para cada subprojeto, observamos que os de Matemática, Física, Geografia e Pedagogia adentravam na reflexão das seguintes problemáticas: a) alterações de perspectivas e/ou compreensões sobre a função docente e b) reorganização de bases epistemológicas e das metodologias impactadas pelas novas tecnologias da sociedade do conhecimento (HARGREAVES, 2004,) ou pelas novas bases informacionais (CASTELLS, 2000). Observamos que esses professores e futuros professores já compreendiam que suas metodologias de ensino passam por mudanças profundas ainda pouco apreendidas. As TIC's (Tecnologias de informação e comunicação) emergem no cotidiano da sala de aula e, assim, formação de professores em sua racionalidade técnica, premente de resultados, sofre imposições de um outro modelo de ensino/aprendizagem no qual o processo é deveras importante também.

Já os subprojetos de Música e também de Educação Física inferiam que seu maior desafio era ultrapassar

aquilo que Zabalza (2004, p. 128) denomina de “dupla profissionalidade”, baseada na instabilidade identitária no percurso de profissionalização, que ora é demarcada pela aura de “especialista da disciplina” e menos comumente pela de “didata da disciplina”. A tensão maior seria estabelecer conhecimento sobre o professor de Música, o professor de Educação Física, a partir de questões basais como: O que devo saber? O que devo ensinar? Como devo ensinar?

Nesse momento inicial, alguns conceitos foram escolhidos pelo Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais para nortear os estudos, debates nas rodas de conversa e reflexões. Consideramos que essa estruturação na organização epistemológico-metodológica seria útil para consubstanciar um pano de fundo para discussões teóricas amplas que são imprescindíveis para a reflexão sobre a formação de professores e que contribuiria no sentido de tornar claras as delimitações dos campos teóricos. A figura 1 apresenta um esboço da organização conceitual por área. Na sequência, fazemos algumas considerações sobre as metodologias utilizadas.

FIGURA 1: Organização conceitual por área – PIBID/UEPA (2011/2012)



Fonte: PIBID-UEPA. Elaborado pela autora

4 - Nas metodologias avanços benvindos: a inserção das TIC's e da pesquisa colaborativa

Perseguindo a indissociabilidade entre pesquisa, reflexão e ação, entrevemos possibilidades de superar obstáculos históricos na formação de professores, como a questão da comunicação entre professores e alunos, da atualização de ferramentas e técnicas de ensino, da conexão entre currículo e cultura local etc. Para tanto, adotamos metodologias que se orientassem *pelos e para* as três fases/etapas utilizadas por Eddy (1971 apud TARDIF, 2011), para descrever o início da carreira docente.

A primeira fase teve como meta auxiliar os alunos a superarem o idealismo e inscreverem-se na realidade. Como explica Tardif (2011):

Trata-se do rito de passagem da condição de estudante à de professor. Os novatos descobrem, por exemplo, que discussões básicas sobre os princípios educacionais ou sobre orientações pedagógicas não são realmente importantes na sala dos professores (p. 83).

A fase seguinte se alicerçou na iniciação ao sistema normativo informal e na hierarquia das posições assumidas na escola. Isso porque a escola se apresenta como uma instituição única que se constitui sobre processos, normas, valores, significados, rituais, pensamentos, estruturadores de uma cultura própria, que não é estática nem terminada. Daí termos utilizado o conceito de “cultura escolar”, que é compreendido como conjunto de saberes que, uma vez organizado, didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos (FORQUIN, 1993).

Para nossos alunos, assim como para os professores das escolas participantes do programa, essa iniciação mostrou-se receosa, pontuada pela observação, pela adequação aos ritos e tempos escolares. “Período de silêncios e vazios”. Essa frase de Eddy (1971 apud TARDIF, 2011) é bastante elucidativa a respeito desse momento de “contato” entre professores experientes e novatos :

Em contato com esses grupos, eles ficam por dentro de elementos como a roupa apropriada, assuntos aceitáveis nas conversas e qual o comportamento adequado. Essas regras informais, que tratam essencialmente de assuntos não acadêmicos, representam um segundo choque com a realidade para os novos professores (p. 84).

A terceira fase se concentrou na descoberta dos alunos “reais”, já que geralmente esses não correspondem à imagem esperada plausivelmente, porque “os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino” (TARDIF, 2011). Nesse processo, influenciou a história pessoal de cada um e preponderou inicialmente, em nossos alunos-bolsistas, “a persistência dos saberes sobre a adolescência expressos em termos de impressões, de percepções globais e de juízos

indiferenciados, fortemente impregnados de afetos” (RAYMOND, BUTT e YAMAGISHI, 1993 p. 160-161), o que impactou profundamente a desconstrução do ideal e a assunção do real na nova condição de professor.

A inovação das estratégias formativas ou metodológicas na formação inicial fica explícita majoritariamente no percurso de dois subprojetos em especial: o de Matemática, que adotou a pesquisa colaborativa como metodologia fundante e os subprojetos de Ciências Naturais- Física, e Educação Física, que utilizaram ferramentas tecnológicas como *softwares* e plataformas inovadoras e pertinentes ao enriquecimento das metodologias de ensino que permeiam todo o processo de modo central.

Abrimos um lapso em nosso texto para indicarmos aspectos importantes sobre a questão das metodologias. Para a adoção da pesquisa colaborativa, foram utilizadas as contribuições de Ibiapina (2008), que define a pesquisa colaborativa como uma proposta de investigação educacional, capaz de articular a pesquisa e o desenvolvimento profissional por intermédio de aproximações entre universidades e escolas. Nessa perspectiva, os partícipes trabalham conjuntamente e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo, havendo liderança compartilhada e co-reponsabilidade pela condução das ações. Desse modo, a pesquisa deixa de investigar *sobre* o professor, passando a investigar *com* o professor, auxiliando-o a se reconhecer como produtor ativo do conhecimento, da teoria e da prática de ensinar, transformando o próprio contexto de trabalho (IBIAPINA, 2008). A metodologia se aproxima, assim, do componente emancipatório presente em Freire, Giroux (1997) Stenhouse (1975) , Cochram-Smith e Susan Lytle, Zeichner (2005) entre outros .

Já no que tange à utilização de ferramentas tecnológicas, observamos e comprovamos o que Moran (2009) sinaliza, ao apontar que a escola é uma instituição mais tradicional que inovadora e, portanto, resiste bravamente às mudanças. Também concordamos com Sampaio e Leite (2000), segundo as quais a escola, enquanto instituição social, tem como função preparar cidadãos para o trabalho e para a vida e, conseqüentemente, não pode e não deve ficar à margem do processo de avanço tecnológico da sociedade. É preciso salientar que a parceria estabelecida pelo subprojeto de Ciências Naturais-Física com o planetário estadual foi crucial no decorrer do primeiro ano do PIBID.

Não adentraremos por demais a este ponto, por entender que sua riqueza exige outro momento para discussão. Nosso intento é garantir a compreensão do programa de modo geral e pontuar aspectos processuais do percurso em suas escolhas e obstáculos.

Avanços, revezes, superações do primeiro ano

O PIBID contribuiu ao potencializar aquilo que denominamos de *confronto formativo*, que repercute na formação dos sujeitos da escola e da universidade. Optamos pelo termo “confronto” cientes de que ele impõe

como leitura o embate, o complexo, o passional. Confronto porque é encontro difícil, melindroso e, ao mesmo tempo, forte, combatente, expondo as relações de poder no mapa das relações profissionais entre professores.

Esse confronto é, portanto, produto do estranhamento que atingiu: a) os coordenadores de área/subprojeto, ao adentrarem as escolas buscando se desvencilhar do aspecto de forasteiro, estrangeiro cuja base cotidiana de ação está numa dimensão externa e elitista que é a universidade. Tido como o especialista, o técnico, baluarte do conhecimento específico, mas que pouco entende da vida cotidiana na escola pública; b) os supervisores, ao se aproximarem do universo da academia em suas leituras, seus ritos, seus *modi operandi* de trabalhos, discussões e escrita. Ao assumirem o papel de coautores na tarefa de formadores de professores; e c) os alunos, pelo novo prisma, pela nova função, pelos novos tempos, espaços e relações entre o aluno e o mestre num amálgama único de identidades docentes passadas, em construção e sonhadas.

Esse confronto impôs a proatividade, o compromisso com a colaboração, com a participação, com o autoconhecimento, *autopoiesis*. Citamos o importante papel dos supervisores, semelhantes a mentores que articularam a minimização deste impacto, pois estão com os “pés na escola”. Desse momento de inserção, de imersão, apontamos os primeiros desafios: o risco da imobilização das ações, do medo, da tensão que cega e falseia as escolhas da reflexão *para, na e sobre a* ação.

O PIBID atuou positivamente na diminuição da distância entre os sujeitos da universidade e os da escola: geográfica e culturalmente. Isso porque permitiu que sujeitos da universidade percebessem os ritmos e a cultura da escola, seu clima seus ritos que em muito se diferenciam a universidade: a campã, o recreio, as risadas. Compreendemos porque há a concepção de que na primeira tudo é estanque e compartimentado e vimos como de fato na segunda tudo ocorre simultaneamente.

A percepção da reflexão proposta por Schon (2000) em seus três momentos, *para ação, na ação e sobre a ação*, é como avalanche na chegada dos forasteiros. No dia a dia são muitas teorias, muitos acontecimentos e muitas vidas juntas e ficou clara a impossibilidade de a academia, por si só, ensinar ao futuro professor como mobilizá-las num passe de mágica, estando longe da realidade. Isso posto, afirmamos que embora não seja tarefa simples, o PIBID “entrou na escola e a escola entrou no PIBID”.

Gostaríamos agora de expor algo impactante detonado logo nos primeiros dias do programa. A clara percepção de que nos falta a nós professores do ensino superior conhecimentos sobre a prática dos professores da educação básica pública paraense. Porque sobre isso acreditamos que o conhecimento advém da experiência, do estar e partilhar tempos e espaços. Esse impacto trouxe a necessidade de os coordenadores passarem um tempo apenas observando, buscando lógica na vida das escolas e só a partir daí construir um olhar inicial sobre a prática dos experientes supervisores amparados na percepção, sujeita a ambiguidades, leituras humanas, leituras novas. O desafio foi fugir da armadilha em aceitar uma visão

comum bastante propalada de que professores da rede pública são profissionais inaptos cuja prática profissional necessita ser melhorada ou amparar-se em muletas da memória de nossos tempos como alunos. Propusemo-nos a nos distanciarmos dessa interpretação baseada na hierarquização profissional ou na memória singular de nossas vidas que nos fronteiriza e divide enquanto professores.

Para minimizar ou atenuar essas limitações, os coordenadores licenciados, com experiência na educação básica, adotaram como estratégia para a “entrada” na escola, a descoberta de traços dos elementos da organização do trabalho pedagógico como planos de aula, projetos etc. Buscaram a “cultura escolar”. Os outros coordenadores de subprojeto, cuja formação inicial consubstancia-se no bacharelado, viveram o chamado “choque de realidade” e, nesse caso, foram fundamentais: o apoio dos supervisores mais experientes da educação básica e a atuação do coordenador de gestão educacional do programa, que desenvolveu ações formativas como estudos, orientações e planejamentos conjuntos atendendo necessidades dos coordenadores em questão.

O que depreende dessa experiência nos orienta a sinalizar a necessidade da universidade se antecipar a esse tipo de ocorrência e constituir mecanismos sólidos e coerentes de seleção de coordenadores e acompanhar mais estreitamente o andamento do programa ainda novo e elaborando mecanismos de efetivação.

Refletindo quanto à incipiência do programa e nossa inexperiência, portanto, citamos que foi necessário adequarmos alguns planos e trabalho feitos ainda sem a seleção dos supervisores, pois, inicialmente, os coordenadores estruturaram ações, projetos e cronogramas sem saber quem seriam os supervisores e sem prever a greve que atingiu a rede estadual. Partiram, desse modo, de prerrogativas gerais, cuja gênese reforçada na formação inicial não avança para além dos saberes disciplinares, curriculares, órfãos, assim, dos essenciais saberes da experiência. Um dos caminhos paralelos para efetivar um marco situacional das escolas foi partir da exploração de projetos cuja base inicial partiu de saberes específicos, curriculares e disciplinares adquiridos no bacharelado e elementares da área do subprojeto, no caso de Matemática e Ciências Naturais-Física com o uso de programas, *softwares* ou pesquisas em andamento. O currículo formal foi o guia para chegar à escola real.

Com a inserção nas escolas, observamos que todos os planos de trabalho foram impactados pelos supervisores, sendo que alguns coordenadores precisaram rever suas idealizações de aluno, tempo e objetivos, já que as intenções pareciam deveras utópicas e distanciadas da realidade na avaliação dos professores supervisores. Todos precisaram rever recursos e aprenderam ainda mais sobre transposição didática, pelo fato de possuírem um *savoir faire* hegemonicamente acadêmico. Fazemos um balanço positivo desse aspecto, pois a desconstrução do ideal possibilitou a construção do real, tenso, dinâmico e irregular, mas concreto. Além disso, os alunos bolsistas acompanharam essa negociação, essa reelaboração e isso foi profícuo, porque demonstrou que todos os envolvidos detêm saberes docentes essenciais e que é exatamente

essa aproximação, essa negociação que torna o PIBID inovador.

Apontamos outras conquistas expressivas.

Aos supervisores, o programa produziu ao menos duas consequências quase imediatas: a) o empoderamento profissional que decorreu das novas possibilidades em decidir e planejar ações juntamente com os coordenadores advindos da universidade e b) a retomada crítica da própria trajetória, o que enriquece a constituição identitária destes para além da de transmissores de conteúdo. Ficou estabelecida a importância dos supervisores para os coordenadores, pois com bastante sensibilidade possibilitaram àqueles perceber meandros da reflexão em suas várias formas propostas por Schön: a reflexão para a ação, na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Essa dinâmica explícita que o professor é um artista, um pesquisador (GIROUX, 1997, KINCHELOE, 1997), um *bricoleur* (PERRENOUD, 1993).

Aos coordenadores, o primeiro ano deslindou a escola real e redirecionou a formação, estruturas, tempos, concepções. O PIBID os fez praticar suas teorias e teorizar sua função social enquanto formadores de formadores.

E quanto aos nossos alunos bolsistas, nossos futuros professores...

Vimos surgir neles o protagonismo tutelado pela colaboração e pela aprendizagem teórica e empírica proporcionada pelas experiências do primeiro ano *in loco*. Observamos que partiram da compreensão do processo educativo a partir da biografia e depois de partilhar momentos em sala de aula, que apenas viveriam após formados, estão envolvidos com tessituras da docência mais reais, angustiantes e válidas, no estabelecimento de uma *práxis* pedagógica.

Houve uma regularização de “ritmos” de aprendizagem para a docência. Isso porque o compasso do PIBID é muito parecido com o das ações na escola, pois é ela que condiciona a partir de sua cultura e diretrizes a ação docente. Como já expusemos anteriormente, os “pibidianos” se inscrevem em um tempo formativo diferenciado, urgente do ponto de vista teórico e cumulativo, urgente de ‘decobras’, de conteúdos e trabalhos e notas semestrais. Mas enquanto alunos, ainda que a graduação os pressione por resultados quantificáveis e institucionalizados, permitem-se postergar as ações pertinentes a essas cobranças e isso é algo que não ocorre na escola. Ao contrário do postergamento, é a antecipação que facilita a docência. Eles começam a “correr atrás” de tudo, pois é tudo imprescindível e inesperado. Aqui, a máxima cunhada no título do famoso livro “O professor age na urgência e decide na incerteza”.

Como “pibidianos”, esses alunos estudam, refletem, planejam e executam várias ações de um modo sincrônico e para eles meio que caótico ainda. Na elaboração de um norte pedagógico ou didático, nascido da caminhada de construção do professor em cada um, ora voltam sua preocupação para os alunos: “São indisciplinados, ou distraídos, ou elétricos...”; ora para os recursos: “Queria usar a TV, ou a biblioteca, ou um filme, uma experiência...” e ora para os conteúdos: “Preciso estudar

mais este assunto, pois não domino ainda muitas coisas”. É um exercício vigoroso de experimentação dos tempos, ritos, técnicas e códigos do trabalho docente. Elementos rápidos, dinâmicos e instáveis por natureza.

À guisa de contribuirmos com o avanço do programa, sinalizamos dois obstáculos que, de leitura geral, privaram nossas oportunidades de avançar nos tópicos: socialização de resultados, processos decisórios e acompanhamento de ações. Esperamos que os próximos projetos sejam beneficiados por nossos apontamentos. São estes:

A inadequação da estrutura organizacional do PIBID-UEPA, em razão da geografia do Pará e que parecem não terem sido considerados pelos que formularam o programa nem pela universidade. Notamos que a centralização das decisões burocráticas e administrativas, como do repasse da verba, dos prazos de relatórios, foi determinante para o arrefecimento de inúmeras ações previstas, já que a coordenação institucional ficou encerrada no *campus* da capital e nesse o local para tomada da maioria das regulamentações, prazos e determinações. Mister explicitar, ainda que tenha sido feito logo no início do artigo, que alguns subprojetos ocorreram longe da capital, como é o caso de Tucuruí e Moju e sentiram impactos negativos da pouca proximidade entre seus componentes e os demais.

Tornaram-se inviáveis no primeiro ano devido à distância, as planejadas rodas de conversa e as formações coletivas. Entretanto, destacamos uma iniciativa bem avaliada e que superou esse obstáculo, que foi o circuito de formação inicial realizado pela Coordenação de Áreas de Processos Educacionais nos projetos de Belém (com supervisores), Vigia (com todo o grupo), Igarapé-Açu (com todo o grupo) e Tucuruí (com todo o grupo) etc. Nele, após uma apresentação geral acerca de elementos de Didática e organização do trabalho pedagógico, eram realizadas discussões sobre o projeto, pontuados focos de análise, dúvidas eram respondidas e acessava-se um perfil básico dos bolsistas.

A ausência de políticas institucionais de diálogo e aproximação com a rede pública de educação básica. Percebemos grandes dificuldades em nos aproximar dos setores administrativos de redes municipais, estaduais e escolas, quando necessária, tal aproximação se deu a cargo da boa vontade e disposição de cada coordenador de projeto/subprojeto. Salientamos que o PIBID é apenas uma das inúmeras possibilidades a serem desenvolvidas com base na parceria universidade x escola e entendemos que falta à UEPA repertório organizacional para tal aproximação.

Finalizando, sentimos a ausência de uma política institucional clara de valorização e esclarecimento sobre o programa. A população acadêmica ainda desconhecia, ao final do primeiro ano, a função, os objetivos e o público-alvo do PIBID, sendo muitas vezes confundido com o PIBIC (Programa Institucional de Iniciação Científica). Ainda era comum mesmo após um ano de trabalho nos depararmos com perguntas como: “O que é o PIBID?”; “Para que serve?” ou “A quem atinge?”.

Em síntese, o que decanta de nossa experiência no primeiro projeto desenvolvido é que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência nos

permitiu refletir sobre as reais possibilidades das ações formativas que unem esses dois espaços educativos: escola e universidade. Vivendo graças ao PIBID-UEPA, na entretela deles, descobrimos chances de modificar nossa *praxis*, de ressignificar o caminho formativo e as relações entre seus sujeitos. Concordamos que a iniciativa concorre para o desenho de um novo paradigma epistemológico integrado e interdisciplinar para a formação de professores no Brasil, já que o intuito é o de buscar uma formação docente integral e humana em diálogo com os outros saberes que não necessariamente aqueles adquiridos na formação inicial. Saberes

constituídos no cotidiano das salas de aula, com ritmos e vicissitudes que fogem à lógica cartesiana e compartimentada da formação inicial.

O PIBID, enquanto política de formação, corrobora para a necessária profissionalização da docência, ao atuar em ordem de superar os enfoques tecnológicos, funcionalistas e a burocratização da instituição educativa, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais racional, mais dialógico e comunitário, em cujo âmbito a relação se estabelece entre todas as pessoas, que trabalham dentro e fora da instituição.

Referências

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CANÁRIO, R.. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CANDAU, V. M^a F. **Cultura(s) e educação. Entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. São Paulo : Paz e Terra, 2000. v. 1
- CONNELLY, M. F. and CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Research** 19(5): 2-14. 1990.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: **Os professores e a sua Formação**. NÓVOA, A. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270p.
- HAGE, S. A. M. (Org.) et. Al. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: M.M. Ltda, 2005. V. 01. 300p.
- HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança**. Porto: Porto Editora, 2004.
- HAYMOND, BUTT, R.L. e YAMAGISHI, R. "Savoirs pré-professionnels et formation fondamentale: approche autobiographique". In: GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M. e TARDIF, M. (dirs.). **Le savoir des enseignants: unité et diversité**. Montreal: Logiques, 1993, pp. 137-168.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2006.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2004.
- KNOWLES, J.G.; COLE, A.L. Methods and issues in a life history approach to self-study. In: T. Russel & F. Korthagen (Eds.) **Teachers who teach teachers: reflections on teacher education**. p. 130 – 151. Bristol, PA: The Falmer Press, 1995.
- KINCHELOE, Joe L. A natureza do pensamento pós-formal. In: **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997. p, 151-197.
- LIBÂNEO, J. C; ALVES, N. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. v. 1. 551p
- MIZUKAMI, M. G. N. R., A. M. M. R. (Orgs.). **Aprendizagem Profissional da Docência: Saberes, Contextos e Práticas**. São Carlos: EDUFSCar, 2004.
- NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1992.
- PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. BRASIL: J. Relatório do Desenvolvimento Humano 2006; Disponível em: http://hdr.undp.org/en/media/01_HDR06%20frontmatter_PT_revCA.pdf (acesso em março de 2012).
- ROLDÃO, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, 2 (34), 94-103.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

- _____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre, Artmed, 2000.
- _____. (1983). **The reflective practitioner: how professionals think in action.** USA, Basic Books
- _____. (1987). **Educating the reflective practitioner.** San Francisco, Jossey Bass.
- SHULMAN, L. "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform." In: **Harvard Educational review.** Vol.57 N° 1 February 1987.1-21.
- STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development.** Londres: Heinemann, 1975
- TARDIF, M. LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação,** Porto Alegre, n. 4, 1991.
- TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- ZABALZA, M. A. (1994). **Diários de Aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- ZEICHNER, K. Formação docente voltada para a transformação social. In: **Cadernos de Pesquisa,** v. 35 (125): 63-80, 2005.

Sobre a autora

Juliana Pereira de Araújo

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Como professora Adjunta I da Universidade do Estado do Pará coordenou a área de gestão de processos educacionais do PIBID/CAPES. Atualmente é Professora Adjunta na Universidade Federal de Goiás, Capus-Catalão.

Recebido em: 08/08/2013
Aceito para publicação em: 20/09/2013