

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID

THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PIBID SUPERVISING TEACHERS

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

Resumo

Esta pesquisa objetivou investigar como se dá a construção do desenvolvimento profissional dos professores supervisores do PIBID e analisar o quanto essa dinâmica de mediação pode contribuir e reverberar para a sua própria formação. A abordagem metodológica consistiu de análise de depoimentos colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas conjugadas a grupo de discussão, envolvendo ao todo oito professores supervisores de três universidades, sendo uma municipal no interior de São Paulo, uma federal no Rio de Janeiro e uma federal no interior de Minas Gerais. Apontou que os professores supervisores sentem-se valorizados por serem responsáveis pela formação dos licenciandos; que a escola básica passou a ser um espaço de trocas entre todos os envolvidos, provocando mudanças na própria prática, na prática de outros professores e na escola. Entretanto, observou-se também que há necessidade de formação para os supervisores e que esta poderia ser firmada com a universidade por meio de cursos de extensão.

Palavras-chave: PIBID. Formação de professores. Professores formadores.

Abstract

This research aims to investigate how the construction of the professional development takes place for the PIBID supervising teachers and to analyze how much this dynamic mediation can contribute and reverberate to their own formation. The methodological approach consisted of an analysis of testimonies collected through semi-structured interviews combined with group discussion, involving the total of eight supervising teachers from three universities: a municipal one in the countryside of São Paulo state, a federal one in Rio de Janeiro and a federal one in the countryside of Minas Gerais state. It indicated that the supervising teachers feel valued because they are responsible for their undergraduates' formation; it also pointed that the basic school has become a place for exchanges between all people involved, causing changes in the practice itself, in other teachers, and in the school. However, it was also observed the necessity of offering training to the supervising teachers such as courseworks which could be the result of an agreement signed with the university.

Key-words: PIBID. Teacher training. Teacher educators.

Introdução

Há muito se vem discutindo sobre a necessidade de aproximação entre a universidade e a escola básica, o que poderia construir uma relação dialógica que beneficiaria mutuamente ambas as partes e fortaleceria a formação dos futuros professores em estreita relação com professores de carreira, tendo a escola como espaço de troca e aprendizagem. Embora os cursos de licenciatura tentem uma aproximação via estágio curricular, propondo-o como articulador entre a teoria e a prática e entre os conhecimentos vistos na academia e a realidade da prática sala de aula, esse não vem cumprindo efetivamente o seu papel.

A aproximação dos licenciandos com a realidade prática é defendida por autores, como Canário (2001) e Roldão (2007), por exemplo, que salientam a importância da inserção do futuro professor na escola básica, seu futuro ambiente de trabalho, numa ação articulada e integradora de conhecimentos, práticas e transformações. É preciso reconhecer que quanto mais cedo essa imersão do licenciando acontece tanto melhor lhe será, para encantar-se e abraçar a profissão ou para desistir dela.

Como processo viabilizador dessa aproximação, foi criado em 2007 o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –, lançado pelo MEC sob a supervisão da CAPES. O Programa permite que os estudantes desenvolvam atividades didático-pedagógicas e, para tanto, promove sua inserção no contexto das escolas públicas desde o início de sua formação acadêmica, sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (BRASIL, 2006).

Os envolvidos participam de reuniões de preparação e reflexão das atividades praticadas na escola, ora com professores supervisores da própria escola, ora com professores coordenadores da universidade.

Segundo Darling-Hammond e Baratz-Snowden (2005), é preciso reformular a formação de professores introduzindo programas com desenhos que aproximem mais os iniciantes da docência “programas mais integrados e coerentes que enfatizam uma visão consistente de bom ensino” (p. 37). De acordo com as autoras, os programas que aliam a teoria e a prática da sala de aula, são os de maior impacto na eficácia dos professores, pois

criaram conexões mais fortes entre matéria e curso pedagógicos e conectaram experiências clínicas ao curso formal, em parte, por entrelaçar ensino de alunos com o curso e por infundir práticas de sala de aula no currículo, ensinaram professores a fazer mais do que simplesmente implementar técnicas particulares, eles ajudaram professores a aprender a pensar pedagogicamente, a raciocinar através de dilemas, investigar problemas e analisar aprendizagem de alunos para desenvolver currículo apropriado para um grupo diverso de aprendizes (DARLING-HAMMOND e BARATZ-SNOWDEN, 2005, p. 37)

Dessa feita, o PIBID tem se mostrado um programa que realiza a triangulação entre a escola básica, a universidade e a formação de professores na escola. O fato de aproximar os licenciandos das situações práticas possibilita-lhes inúmeras conjecturas, ora aproximando o que veem na teoria com a prática, ora pondo em xeque a teoria quando essa se

aplica à prática. Na perspectiva de Roldão (2007, p. 40)

A formação inicial só será eficaz se transformar-se em formação em imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os jardins de infância, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vão atuar, em outras tantas unidades de formação/investigação, desenvolvidas dentro da ação cotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente.

Percebe-se, portanto, uma nova forma de participação do professor da educação básica em colaboração com a universidade, num processo que mobiliza a construção de novos saberes intimamente ligados à prática, advindos da experiência prática desse professor, chamado pelo programa de “professor supervisor”. Essa mediação não acontece apenas nas observações de sala de aula, mas também nas ações que são discutidas, refletidas e reorganizadas, valorizando a experiência do professor supervisor, aproximando a teoria da prática, além de inserir os licenciandos em outras interfaces da docência como reuniões de pais e conselhos de classe, por exemplo.

Este estudo põe em destaque o professor supervisor, como mediador entre a escola básica - campo da realidade, o licenciando - futuro professor - e os conhecimentos de natureza acadêmica. O conhecimento da prática só acontece quando se está, de fato, submerso no caldo escolar, vivenciando a cultura e o clima da escola em que se está inserido. Essa aproximação com a realidade, conduzida pelo professor supervisor, impõe-lhe também “assumir compromissos, implica acompanhamento, responsabilidade pela aprendizagem do licenciando, ser modelo”, visto que suas aulas também são observadas e “lhe faz rever concepções, instiga investigações, leituras e mudanças” que não fosse o programa, talvez não acontecessem (DARLING-HAMMOND e BARATZ-SNOWDEN, 2005, p. 48).

Há uma polissemia em torno da figura do professor formador, pesquisas evidenciam diversas denominações, tais como professor tutor, mentor ou conselheiro, mas são pesquisas que verificam programas com professores iniciantes, já formados (MARCELO, 2010). O caso do professor supervisor guarda semelhanças no que concerne à responsabilidade e expectativa, embora esse trate de licenciandos ainda no período da formação inicial.

Supõe-se que o professor supervisor ao formar o futuro professor forma-se com ele, pois, por meio das circunstâncias encontradas nas escolas, circunstâncias reais de ensino, emergem problemas de natureza didático-pedagógica e/ou relacionais que promovem espaços de troca entre os professores experientes e os licenciandos em formação e acabam por oxigenar as práticas pedagógicas realizadas nessas escolas-campo. Sendo assim, pretende-se conhecer como se dá a construção do desenvolvimento profissional dos professores supervisores do PIBID? Saber o quanto essa dinâmica de mediação pode contribuir e reverberar para a sua própria formação?

1 - O desenvolvimento profissional de professores supervisores do PIBID

Envolver-se com a aprendizagem de outrem exige mobilização de diferentes perspectivas. No caso dos professores supervisores, em particular, esses estão em contato com a própria sala de aula, portanto, como professores; com os licenciandos que lhes observam a aula e pedem ajuda no planejamento de suas aulas ou sequências didáticas, como modelos e/ou instrutores; com professores da universidade, passando, dessa forma, por experiências não mais como alunos, mas sim como egressos, ressignificando e teorizando suas práticas, além de contribuírem com a formação inicial dos licenciandos ao trazerem a realidade escolar para a universidade. Percebe-se, nesse movimento de mediação proposto pela função do professor supervisor, uma mudança na perspectiva sobre o professor da escola básica, valorizando-o, uma vez que já não é aquele que recebe os conhecimentos acadêmicos unilateralmente, mas sim aquele que inverte a via, levando o conhecimento da prática para a academia, modificando a cultura da formação de professores, atribuindo-lhe um tom dialético.

Toda essa movimentação de interfaces exige que os professores supervisores e licenciandos se envolvam e se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, embora as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento possam condicionar as suas necessidades particulares (DAY, 2001).

O conceito de desenvolvimento profissional é complexo e repleto de distintos significados. Entretanto, o que mais se faz presente é aquele que deve acontecer num continuum, um desenvolvimento que seja capaz de acrescentar à formação inicial a continuação de uma formação em exercício, que estimule capacidades criativas e reflexivas que possam melhorar a prática do professor e, consequentemente, reflitam na aprendizagem dos alunos. O que também caracteriza “um aprendizado não linear, mas evolutivo, cujo resultado não se percebe apenas na mudança das práticas de ensino, mas também no pensamento sobre o como e porquê dessa prática” (MARCELO, VAILLANT, 2009, p. 77).

A compreensão do professor supervisor sobre a mediação que realiza mobiliza novas perspectivas de análise sobre as várias interfaces de seu trabalho, colocando-o como sujeito ativo no processo de formação dos licenciandos e do seu próprio fazer pedagógico. Lança o professor supervisor numa experiência que abarca tanto a dimensão prática quanto a subjetiva da docência. Na perspectiva de Day (2001, p. 20)

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Há que se considerar também como interferência no processo de desenvolvimento profissional dos profes-

res a interação com os contextos espacial e temporal. O contexto espacial diz respeito ao ambiente social, organizativo e cultural em que se dá o trabalho do professor na escola, e envolve múltiplas interações sociais com pais, pares e diretor, imprimindo relações que podem tanto favorecer quanto inibir o desenvolvimento profissional desses professores; enquanto que o contexto temporal é aquele em que se dá a ação docente, mas que também pode ser influenciado pelo tempo de cada professor, pelo momento em que se encontra na carreira, de favorecimento ou não de busca de novas propostas e aberturas para novos significados da prática docente (MARCELO e VAILLANT, 2009).

Outras contribuições de Marcelo (2010) seguem no sentido de acrescentar à formação de professores a figura do professor conselheiro, que, guardadas as devidas proporções, trazem similaridades com o papel desempenhado pelo professor supervisor no PIBID. Em seu texto, o autor destaca que o compromisso do “‘mentor’ é assessorar didática e pessoalmente o professor iniciante, de forma que se constitui num elemento de apoio” (p. 39). Como síntese das pesquisas revistas, o autor ressalta que os professores conselheiros devem apresentar características

personais (empatia, facilidade de comunicação, paciência, diplomacia, flexibilidade, sensibilidade) e profissionais (experiência demonstrada em suas classes, habilidades na gestão da classe, disciplina e comunicação com os companheiros, certa iniciativa para planejar e organizar) (MARCELO, 2010, p. 40).

Percebe-se que a exigência e a expectativa sobre o professor supervisor não são poucas e tão somente profissionais, trata-se de um olhar relacional, um acompanhamento do outro enquanto pessoa e profissional, sendo ambos, pessoa e profissional, a se relacionar o tempo todo. Flores (2006, apud MARCELO, 2010, p. 40) ressalta que as qualidades do professor conselheiro vão influenciar o novato, e que “o comportamento crucial é dispor da habilidade para trabalhar juntos, baseada na confiança mútua, no respeito e na crença de que cada um é capaz de se aperfeiçoar de forma competente”.

Nesse sentido, o PIBID, assim como outros programas de inserção à docência, corrobora com cinco objetivos apontados por Totterdell (2002, apud MARCELO, 2010, p. 38) para o favorecimento dos professores iniciantes, a saber, “socializá-los na cultura da escola; melhorar suas habilidades; resolver suas preocupações previsíveis; assegurar o desenvolvimento profissional; e incrementar sua retenção na profissão”.

Uma vez marcadas as intenções do programa PIBID como de inserção docente e a responsabilidade e expectativas que se tem sobre o professor supervisor e a qualidade de sua mediação, veja-se o que dizem os dados da pesquisa.

2 - Caminho metodológico

Tendo em vista o propósito de dar voz aos professores supervisores envolvidos no PIBID, a coleta dos dados foi realizada em três instituições superiores distintas, uma universidade municipal no interior do estado de São Paulo; um campus da federal no interior de Minas Gerais; e outra federal na capital do Rio de Janeiro. A escolha das instituições deu-se considerando que todas fazem parte de uma pesquisa maior que envolve outros âmbitos de pesquisa sobre o PIBID nos diferentes estados e, também, por apre-

sentarem o programa consolidado há pelo menos três anos.

Para os objetivos da presente pesquisa, a fim de conhecer os motivos pelos quais ingressaram no programa, o que perceberam de limites e possibilidades para o seu desenvolvimento profissional, o que puderam perceber sobre modificações ou não no espaço escolar, optou-se por utilizar como instrumentos de coleta dos dados a entrevista semiestruturada conjugada com o grupo focal. As entrevistas, segundo May (2004, p. 147), “geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas”. A técnica do grupo focal, por sua vez, conforme explica Gatti (2005), permite aos participantes com vivência sobre o mesmo tema discutir e manifestar diferentes pontos de vista, bem como o desenvolver de processos emocionais decorrentes do próprio contexto e interação.

Foram envolvidos em entrevistas semiestruturadas três professores supervisores, um na instituição em Minas Gerais e dois na instituição no Rio de Janeiro. Do grupo focal, na instituição em São Paulo, participaram cinco professores supervisores, totalizando oito sujeitos, das áreas de Pedagogia, Letras, Biologia, Educação Física, Sociologia e História. Foram feitas gravações em áudio que, posteriormente, foram transcritas e permitiram levantar alguns pontos relevantes na sua análise.

3 - O que dizem os professores supervisores

Os sujeitos fazem referência à construção do papel de professor supervisor, evidenciando processos psicossociais e de autoformação na prática da função que ora exercem. Foram elencados dois grandes eixos: a) a motivação para ingressar no programa; b) as ações na supervisão – valorização do conhecimento, saberes e liderança – e o aprendizado delas decorrente.

3.1 Motivação para o ingresso no Programa

O depoimento das supervisoras guarda semelhanças. As aproximações se dão no sentido de que o PIBID serviu como estímulo e oportunidade para um momento de “crise” na profissão. Os argumentos apresentados giram em torno do desenvolvimento da escola; do desenvolvimento profissional; da aproximação com a universidade; e pela motivação financeira; além de uma delas não sentir motivação ideológica ou política na escola. Uma das supervisoras disse que

estava cansada de uma escola que não paga bem, uma exigência cada vez maior e que não via muita saída para a educação. Eu entrei na pesquisa mais por uma questão até de respeito ao trabalho, afinal a escola tinha feito a demanda para a universidade. Só que rapidamente... eu vi que o referencial teórico que ela traz é outro completamente diferente do qual eu tinha experimentado (S1RJ).

Outra admite que o estímulo foi o valor da bolsa “que ajuda demais” (S2SP). Outra relatou “eu sempre fazia todos os cursos. Mas mesmo assim eu achava que faltava algo pra continuação da minha formação” (S3SP). Duas professoras que já haviam sido bolsistas e agora atuam como supervisoras e que, portanto, conheciam o programa disseram “perceber que como professora supervisora deste programa eu poderia colaborar com a aprendizagem das alunas bolsistas” (SMG).

As falas acima assumem o caráter temporal e espacial do desenvolvimento profissional, cada uma aponta uma necessidade diferente para sua adesão ao programa. Seja em benefício da própria formação, seja em benefício da escola, seja pela bolsa ou pela oportunidade de formar outros professores, em todos os casos, o PIBID se apresenta como oportunidade de valorização da profissão e incentivador das transformações.

3.2 As ações na supervisão e o aprendizado delas decorrente

Reiterando a ideia e o crédito de a formação de professores acontecer no espaço escolar, muito associado à perspectiva da prática, torna-se pertinente trazer à tona as contribuições de Cochran-Smith e Lytle (1999) sobre a diferença entre as concepções sobre o “conhecimento-para-a-prática”, o “conhecimento-em-prática” e o “conhecimento-da-prática”. Embora soem bem parecidas, apresentam características distintas quanto às concepções de aprendizagem de professores, elas coexistem no mundo das políticas educacionais, da pesquisa e da prática e influenciam ideias e abordagens que julgam a melhorar o processo ensino/aprendizagem. Quanto ao “conhecimento-para-a-prática”, primeira concepção, “os pesquisadores da universidade geram aquilo que é conhecido como conhecimento formal e teorias para que os professores usem para melhorar sua prática profissional” (p. 249), limita-se ao conhecimento do conteúdo como garantia de uma boa prática, quanto mais se domina o conteúdo, melhor formado está o professor.

A segunda concepção trata do “conhecimento-em-prática”, a essência está no conhecimento prático, em situações práticas, pressupõe que os professores aprendem quando têm “oportunidade de sondar o conhecimento imbuído no trabalho de especialistas, ou de aprofundar seus próprios conhecimentos e usar a capacidade de fazer julgamentos, ou de desenhar ricas interações na sala de aula” (p. 249). E a terceira concepção diz respeito ao “conhecimento-da-prática”. Essa concepção não cinde os conhecimentos como formal e prático em lados distintos, ao contrário, o conhecimento para ensinar bem, de que os professores necessitam, está em “considerar suas próprias salas de aula como locais para investigação intencional, ao mesmo tempo em que consideram o conhecimento e teoria produzidos por outros, material gerador de questionamentos e interpretação” (p. 250). Essa é a concepção defendida pelas autoras, uma vez que o professor gera conhecimento no local “da” prática em colaboração com outros professores, em comunidades de investigação, “teorizando e construindo seu trabalho conectando-o às questões sociais, culturais e políticas mais gerais” (p. 250), sendo capaz de transformar a realidade em que vive.

Nesse sentido, as apreciações das autoras estadunidenses contribuem para se enxergar o PIBID como uma proposta de formação de professores por conhecimentos-da-prática, por apresentar uma visão integradora entre a teoria e a prática, entre momentos de análise teórica e situações práticas que fomentam a discussão em grupo e impulsionam a reflexão e a investigação sobre os alunos envolvidos, o modo de ensiná-los e o modo como aprendem. Os licenciandos que passam pelo mesmo processo, além de provocarem mobilização no grupo, tanto dos professores experientes quanto dos novatos licenciandos, considerando o contexto local de trabalho e suas necessidades, acabam por envolver os gestores, os demais professores e, indiretamente, os pais.

3.3 Como veem a profissão depois do ingresso no PIBID

Os depoimentos de alguns professores supervisores mostraram aspectos da desvalorização que sentem e sofrem na profissão, desvalorização essa tanto da escola básica quanto do próprio salário. A adesão ao PIBID lhes dá novas perspectivas e possibilita áreas mais estimulantes. Uma professora supervisora relatou que

embora tenha feito muitos trabalhos para a universidade ao longo da minha vida profissional, eu não tinha interesse acadêmico, porque eu não acreditava, mas quando veio o PIBID, achei muito interessante, pela primeira vez na história, as pessoas realmente, se voltaram para a escola básica (S2RJ).

A fala da professora, sob a perspectiva de Contreras (2002, p. 81), indica que “estas experiências não possuem somente um significado individual, mas representam perspectivas sobre o sentido tanto público como privado da vida e do social”. Segundo o autor, os professores assumem e realizam “conteúdos políticos contidos no próprio fato de ensinar, já que as experiências que colocam em andamento na escola refletem as oportunidades de análise sobre a vida e sobre suas alternativas e suas esperanças”. A supervisora acrescenta

Então, traz outra perspectiva. Ela tira essa coisa da representação, essa ideia de que aluno da escola pública não produz. Professor está esgotado. Professor não consegue. Então, não existe o aluno, existe o Zé, o Antônio, o Marcos, isso que existe. Existe a sua relação pessoal com eles. Isso que a gente foi se abrir, para outra perspectiva. Eu acabei empolgada com essas ideias, passando para outros professores (S1RJ).

Infere-se que a escola básica pública deixa de ser o foco das críticas e do fracasso e passa a ser um contexto social e profissional com possibilidades de um “vir a ser” positivo e é nesse local onde serão formados novos professores. Para Contreras (2002), a profissão docente requer as duas dimensões de profissionalidade - a obrigação moral e o compromisso com a comunidade - mas requer, também, a competência profissional que transcende os limites técnicos, pois a eles somam-se habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas.

O PIBID possibilita às professoras supervisoras olhar para si mesmas, proporcionando a revisão do próprio trabalho e da própria dinâmica das suas salas de aula.

3.4 A revisão do próprio conhecimento e prática pedagógica – desenvolvimento profissional

Os depoimentos abaixo refletem a motivação dos professores pela busca de novos conhecimentos e o efeito desses novos conhecimentos na própria prática de sala de aula. Movidos pela necessidade de se apresentarem como modelos aos seus bolsistas, refletem sobre sua prática pedagógica, transformam-na e sentem-se melhor, mais oxigenados. Olham para os seus alunos sob outra perspectiva, pensam sobre eles particularmente, entendendo cada um como um ser distinto.

Nesse sentido, a autonomia do professor modifica o seu olhar sobre a profissão e sobre a aprendizagem dessa profissão, aproveitando o conhecimento da prática que

já possui. Marcelo (1995 apud VAILLANT e MARCELO, 2011, p. 23-24) fala sobre alguns fatores da aprendizagem do adulto: quando consideram metas e objetivos reais e importantes; quando percebem uma implicação pessoal que deriva em desenvolvimento. A motivação dos adultos para aprender é interna. É fomentada “mediante condutas e atividades de formação em que se demonstre respeito, confiança e preocupação por aquele que aprende”.

A busca pela melhoria da prática pedagógica, cuja primeira preocupação era dar suporte aos licenciandos, acaba por disparar uma modificação na própria prática estagnada, até então. Esses professores buscaram por vontade própria integrar-se ao programa porque anelavam por desafios, estímulo e renovação.

Eu comecei a trabalhar mais com uma nova perspectiva [...] fui em cima do problema de cada aluno e coloquei-os a produzir. (S2RJ)

A problematização é uma grande palavra. Problematicar nossas práticas, nossas relações, nosso trabalho. Isso vai mexer com você [...](S1RJ)

[...] se talvez eu não estivesse no projeto eu não leria, não iria atrás, não iria correr tanto como estando fazendo parte. (S2SP)

[...] o PIBID foi uma porta pra isso, tanto para contribuir com minhas experiências em sala de aula com meus alunos, quanto para ir aprendendo mais ainda como ser professora. (SMG)

O estímulo via prática pedagógica interfere tanto na experiência com os seus alunos de sala de aula quanto com os licenciandos. Segundo Day (2001, p. 16), o crescimento profissional “implica aprendizagem que, muitas vezes, é natural e evolutiva, outras vezes, esporádica, outras ainda, o resultado de planificação”. Segundo o autor, “o desenvolvimento profissional contínuo (DPC) inclui todos estes diferentes tipos de aprendizagem”. Embora tenham sido adesões individuais ao programa, isso aponta para a necessidade de esses professores saírem da zona de conforto, uma vez que aceitaram o desafio da mudança, da atualização. Implica nova visão sobre si mesmos, pois não estão agindo como meros executores de um programa que lhes impõe exigências, e sim como mentores de si mesmos e das atividades que proporão daqui por diante.

As ações de acompanhamento dos licenciandos exigem dos professores supervisores empenho, estudo, revisão das próprias práticas pedagógicas que, como já citado, implicam também compromisso moral e responsabilidade sobre o sujeito aprendente, revelados num espaço crescente de trocas que não são limitadas apenas pelo aspecto pedagógico, mas também pelo afetivo.

3.5 O acompanhamento dos bolsistas – espaço de trocas

O papel de professor supervisor foi sendo “descoberto” ao longo das ações de formação, durante a mediação. O professor supervisor é o elo que caracteriza a mediação entre os conhecimentos teóricos e práticos, acadêmicos e escolares, em suma, é a ligação entre a universidade e a escola. A priori, ao aderirem ao programa, as professoras não sabiam ao certo o que teriam de fazer ou como deveriam se comportar frente aos licenciandos.

no início a gente nem sabia exatamente o que era ser supervisora. Assim, como a gente estava discutindo o que era ser professora, também o que é ser supervisora. Não é nenhum padrão. Não é monitorar, não é impor, não é cobrar...mas sim, acompanhar os seus processos, estar junto.(S1RJ)

O tema sugere que se some às considerações trazidas anteriormente de Canário, Roldão, Darling-Hammond, Cochran-Smith e Lyttle, sobre a formação dentro da escola, o conceito de “terceiro espaço”, de espaço híbrido de formação trazido por Zeichner (2010). Para esse autor, os terceiros espaços perdem o caráter binário e concorrente entre teoria e prática, para assumirem uma proposta ou perspectiva que funde uma à outra. Os terceiros espaços, tal qual expõe o autor, são caracterizados pelos diversos tipos de cruzamentos existentes para aproximar a universidade da escola básica. A escola básica pública tornou-se o contexto, ou seria dizer, o ponto de encontro personificado pelo professor supervisor, da formação de professores - dos experientes, como o são os próprios supervisores e os demais professores da escola e dos novatos licenciandos.

Uma professora relata que “É óbvio que existe essa remuneração significativa, mas acho que o significado maior disso tem sido a contribuição de parceria mesmo, de troca de aprendizado”. (S1SP). Outra disse que “quando veio a notícia do PIBID daí pensei - surgiu a oportunidade de realmente exercer na prática aquilo que eu pensava em alguns aspectos em relação a formação de professores”(S4SP).

Nesse sentido, Nóvoa (2011, p. 02) contribui com a formação de professores ao enfatizar a necessidade de “os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão”. Os professores da escola básica pública, alvo de muitas críticas, tornam-se, agora, formadores, juntamente com os professores da universidade e percebem sua experiência valorizada dentro do processo de estrutura do PIBID.

A riqueza da troca de experiências e de “olhares” entre os supervisores e os licenciandos favorece a ambos no sentido de apoio e revisão sobre o próprio trabalho. Segundo uma supervisora, “[...] é muito interessante a confiança que os bolsistas colocam em nós supervisores. Eles não fazem absolutamente nada sem nos consultar, sem perguntar” (S5SP). Os bolsistas precisam do apoio dos supervisores para seu planejamento, aplicação na prática pedagógica que está se construindo, ao mesmo tempo, a observação dos licenciandos sobre o trabalho dos supervisores levanta pontos e questionamentos que sozinhos não teriam percebido. Vê-se nessa relação dialógica e dialética o crescimento de ambos e o favorecimento desse processo incidindo no ensino e na aprendizagem dos alunos da escola, como revelam:

[...]sempre acontece de as alunas bolsistas inseridas na minha sala de aula, verem coisas que eu não vejo no dia a dia, isso é um grande ponto positivo do PIBID porque tem o olhar de outras pessoas sobre o meu trabalho (SMG).

[...]novidades que as próprias bolsistas levam pra escola. Práticas atualizadas com tecnologias que até então eu não utilizava nas minhas aulas. Elas trouxeram o que elas sabiam e aí o que eu tinha de experiência eu compartilhei com elas (S1SP).

No caso do PIBID, os professores supervisores, ao realizarem as mediações e as ações formativas, preconizam

experiências orientadas e discutidas que se aproximam mais efetivamente da realidade pedagógica. Zeichner (2010) também defende como positivas propostas de formação que visam o ingresso antecipado dos licenciandos nas experiências profissionais. Esse espaço que se abre para as trocas de conhecimento entre os licenciandos e os supervisores e entre estes e a universidade “expande as oportunidades de aprendizagem docente na medida em que novas sinergias são criadas por meio de jogo interativo entre conhecimentos das mais diferentes fontes”. (ZEICHNER, 2010, p. 483).

3.6 A aproximação com a universidade como possibilidade de desenvolvimento profissional

A possibilidade de retornar e manter contato com a universidade também é fator que anima os professores supervisores. Segundo Cochran-Smith e Lyttle (2001), distanciados da academia, cumprindo seu papel na escola básica pública, os professores supervisores desenvolvem o conhecimento-na-prática. O retorno ao campo acadêmico os impulsiona a estar no campo de aprendizagem dos licenciandos, assumindo um papel intermediário, o da mediação, que provocará junto com a colaboração dos professores universitários o conhecimento-da-prática, conforme afirma uma das supervisoras:

Eu achei que pra minha formação veio muito a acrescentar essa parceria com a Universidade. Eu voltei a estudar, terminei a minha pós agora. Foi muito importante a participação da professora (referindo-se à professora da Universidade) nesse meu processo de aprendizado e essa troca mesmo que tem tido entre a Universidade e minha formação (S1SP).

O encontro com os professores da universidade também favoreceu o retorno aos estudos de pós-graduação. Aderir ao PIBID permitiu que os supervisores fossem estimulados, não somente pelos licenciandos, mas também pelos professores da universidade.

Considerações finais

Entende-se que o PIBID aproxima a universidade e a escola e cria uma inovação no processo de formação de professores. Segundo Zeichner (2010, p. 486), há que se discutir a colaboração de programas que proporcionam “novas espécies de papéis para os formadores de professores e novos meios de aproximar conhecimento acadêmico, profissional e o derivado da comunidade para a formação de professores”. Acredita-se que os professores supervisores são mediadores nessa relação.

Olhar para o PIBID, ressaltando o papel do professor supervisor, permitiu várias descobertas, a principal delas é a valorização da escola e do professor da escola básica pública como campo de aprendizagem docente e produtor de conhecimento respectivamente. As queixas por parte dos professores supervisores quanto às condições da escola, da profissão e da educação como um todo, foram suplantadas pelo entusiasmo causado com a chegada dos licenciandos e a possibilidade de mudança no ensino e na aprendizagem dos alunos da escola.

As situações pelas quais os licenciandos são “convidados” pelos professores supervisores a vivenciar ampliam-lhes a visão do todo que abrange a docência, desde conhecer

a escola, observar e preparar as aulas, vivenciá-las e refletir sobre elas, sobre a eficácia da estratégia na aprendizagem dos alunos, sobre a adequação do tempo das atividades, até a participação em reuniões de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) e reuniões com pais. Para André et. al. (2010, p. 126),

Em consonância com o conceito de trabalho em geral, o trabalho docente é entendido como a práxis que constitui a atividade profissional. O professor, ao mesmo tempo em que desenvolve a sua atividade profissional, contribui para que mudanças ocorram ao seu redor e, simultaneamente, reconstrói-se pelas experiências. Nesse processo, ele não só constitui a sua identidade, mas também colabora com ações, valores e práticas para a constituição identitária dos estudantes que o circundam.

Ser responsável pela formação de futuros professores que valorizam seu saber, que demandam seu conhecimento e atenção para a produção, planejamento e execução de práticas pedagógicas é, sem dúvida, uma alavanca profissional, pois lhes induz à busca de novos conhecimentos, a leituras, a pesquisas, desencadeando o processo de desenvolvimento profissional, que, até então, os professores andavam “sem motivação” para realizar. Assumem junto aos licenciandos um compromisso moral, afetivo e de formação, evidenciando a complexidade da prática pedagógica carregada de concepções e crenças. Na ação da formação também se formam, ouvem, repensam sua prática, modificam-na, numa ação dialética que contribui para o desenvolvimento da escola, dos licenciandos, da comunidade, do entorno e do próprio desempenho.

A seu ver, o contato com a universidade proporciona rever antigos professores, não mais como alunos, mas como parceiros, mediadores do conhecimento; não mais como alvo das críticas acadêmicas, mas como respeitado produtor de conhecimento; não mais como aquele que precisa aprender, visto que esteja na escola básica, mas aquele que, na escola básica, gera conhecimento e formação, melhoria na qualidade do ensino e na formação de professores. Ao movimentarem a escola, movimentam as relações nela estabelecidas – contagiam, alavancam, impulsionam a prática pedagógica.

Referências:

ANDRÉ, Marli. et. al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, 2010, p. 122-143.

BRASIL. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Pibid - **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 30 jun. 2013.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: PAIVA, Bartolo (org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001, p. 31-45.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLLE, Susan L. Relationships of knowledge and Practice: teacher learning in communities. In: **Review of Research in Education**. USA, n. 24, 1999, p. 249-305.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

14 - Revista Cocar. Belém, vol. 8, n.15, p. 08-15/ Jan-Jul 2014

Cabe, no entanto, discutir dois aspectos que, numa primeira análise mais superficial, parecem ser positivos, mas que denotam fragilidades do programa, o excesso de responsabilidade sobre a formação dos licenciandos pelo supervisor e a falta de contrapartida da universidade na formação do professor supervisor.

Ao relatarem o compromisso com seus alunos e sua aprendizagem, ao refletirem sobre a sua própria prática, ao aprenderem com os licenciandos novas experiências, ao gerenciarem e monitorarem a aprendizagem desses, sentem-se valorizados por serem consultados. Buscam a todo o momento pela autoformação o que é, sem sobra de dúvida, ponto importante para o seu desenvolvimento profissional docente. Embora estimulante profissionalmente, percebe-se uma gama exacerbada de responsabilidade sobre o professor supervisor, tanto no trato com os licenciandos e as respostas que eles lhes pedem, quanto nas respostas às suas próprias questões.

O que parece ser valorização do seu conhecimento e prática passa a ser exploração do seu conhecimento e prática, o que leva ao questionamento do segundo aspecto a ser analisado e que se refere à participação da universidade no programa. A universidade tem fornecido, como contrapartida, formação aos supervisores? A universidade tem revisto seu currículo e seu papel na formação de professores, baseando-se nas experiências trazidas pelo PIBID? A escola básica tem sofrido ebulição em suas práticas e conhecimentos em decorrência do Programa, mas não se percebe isso no tocante à universidade. Essa vê a formação de seus alunos complementada pelo professor da escola básica, mas não retribui a formação. Aos supervisores, retornar ao espaço da universidade, é retornar ao espaço acadêmico de aprendizagem, mas, a academia ainda não se sente tocada por essa necessidade. Quem forma o formador? Por que a academia ainda não entrou em ebulição como a escola básica? Talvez fosse o momento de questionar a universidade sobre o seu papel na relação com a escola, levando-se a rever seu posicionamento, seu saber e sua contrapartida no programa, de forma a ser mais atuante na formação dos supervisores e menos refratária a mudanças nos seus cursos de licenciatura.

DARLING-HAMMOND, Linda; BARATZ-SNOWDEN, Joan. A good teacher in every classroom: preparing the highly qualified teachers our children deserve. **The National Academy of Education, Committee on Teacher Education**. San Francisco, USA: Jossey-Bass, 2005.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

GATTI, Bernardete. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez., 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditor.com.br>.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente: ¿como se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea Ediciones, 2009.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NÓVOA, Antonio. **Nada substitui um bom professor**: propostas para uma renovação no campo da formação de professores. São Paulo: Águas de Lindóia, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Profissionalismo docente em análise – especificidades dos ensino superior e não superior**.

Sobre a autora:

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, doutoranda do Programa de Educação: Psicologia da Educação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, professora do Departamento de Pedagogia da Universidade de Taubaté – UNITAU. ana.calil@unitau.com.br

Educação e Linguagem, São Bernardo do Campo, ano, ano 10, v. 1, n. 15, p. 18-42, jan./jun. 2007.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Las tareas del formador**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2011.

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

Recebido em: 15/09/2013

Aceito para publicação em: 27/11/2013