

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: A TERCEIRA MARGEM DO RIO**

Sônia Elisa Marchi Gonzatti

Porto Alegre, junho de 2015.

Sônia Elisa Marchi Gonzatti

**CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
A TERCEIRA MARGEM DO RIO**

Tese de Doutorado apresentada à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Inês Côrte Vitória

Porto Alegre, junho de 2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G643c Gonzatti, Sônia Elisa Marchi
Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores:
a terceira margem do rio / Sônia Elisa Marchi Gonzatti – Porto
Alegre, 2015.
178 f.
Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, PUCRS.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Inês Côrte Vitória
1. Educação. 2. Professores – Formação Profissional.
3. Educação Continuada. 4. Inovação. I. Vitória, Maria Inês Côrte.
II. Título.
CDD 370.71

Ficha Catalográfica elaborada por Loiva Duarte Novak – CRB10/2079

AGRADECIMENTOS

Tomo emprestadas as palavras de Lya Luft para expressar meu reconhecimento e admiração a muitos mestres que sempre me inspiram:

LEMBRO-ME DELE

(...) Ele me ensinou quase tudo o que eu sei: não só o tesouro oculto nas páginas de cada livro fechado, não só a maravilha de cada pequena ou grande descoberta, não só a comunhão com autores e leitores, mas a sabedoria da vida cotidiana.

(...) Esse é o verdadeiro mestre: o que não castiga, mas impele, o que não doutrina mas desperta a curiosidade e a acompanha, o que não impõe mas seduz, o que não quer ser modelo nem exemplo mas companheiro de jornada (...) (LYA LUFT)

Ao meu grande mestre e amigo, prof. João Batista Harres, meu professor de Física na graduação, meu orientador na especialização, ex-colega da Univates, hoje na Faculdade de Física da PUCRS. Sempre foi e será uma grande inspiração profissional para mim; destaco as valiosas dicas para delinear o objeto de pesquisa desta tese.

À prof.^a Marli Teresinha Quartieri, minha colega, minha chefe, compreensiva, acessível, por me apoiar em momentos difíceis da trajetória na Educação Superior, grande incentivadora para que eu iniciasse um doutorado.

Ao ex-colega, prof. Ingo Schreiner – excelente professor de Matemática e Física, com quem tive significativas lições e compartilhei aprendizagens. Aposentou-se em 2011. Sempre insistia que nós temos que ajudar o aluno a atribuir sentido ao que ensinamos. Sábias lições que eu relembro sempre.

À minha orientadora, prof.^a Maria Inês Corte Vitória (PPG Educação/PUCRS) – sensível, competente, acessível, perspicaz. Pelo apoio incondicional, pela paciência, pelo acolhimento e pelas aulas, sempre brilhantes.

A todos vocês, colegas professores, obrigada por me inspirarem a ser o que eu sou, por terem cruzado meu caminho, por me tornarem melhor com sua presença!

À minha família: Luiz, Roberta e Leonardo, sem vocês nada disso teria valido a pena. A vocês, que compreenderam minhas ausências, o stress, a impaciência, por me entenderem, me apoiarem, mesmo sentindo minha falta, obrigada por acreditarem em mim e respeitarem minhas escolhas profissionais. AMO VOCÊS!

À Univates, pela credibilidade em meu trabalho e por me oportunizar tempo para dedicar-me à tese.

Por fim, nominando duas ex-alunas muito especiais, Elise Cândida Dente e Sofia Royer Moraes, dedico esse trabalho a todos os meus alunos, que são a razão de ser da minha profissão. Sem vocês, escolas e universidades não fariam sentido. Agradeço por compartilharem aprendizagens. À pergunta trazida em uma aula do doutorado pela prof^a Cleoni, “O que eles fazem conosco?” (referindo-se às aulas e aos alunos), eu respondi: “Nos tornam melhores”. Sim, porque o que me motiva a ser uma profissional melhor é a expectativa de poder fazer alguma diferença na formação de cada um de vocês. Porque a aula extrapola o espaço e o tempo da sala de aula; há muito mais pulsando ali do que os conteúdos e as aprendizagens; há convivência, expectativas, anseios; há humanidade. Porque é gritante a necessidade de que as aulas (e as escolas) sejam redefinidas como espaços de aprendizagem. Como professora, compartilho da expectativa

de que volte a acontecer alguma coisa nas aulas. [...] Falta, sem dúvida, o mais difícil: redefini-las (as escolas) como espaço de encontro e de diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam. (SIBILLIA, 2012, p. 210-211).

RESUMO

Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores: a terceira margem do rio

Este estudo apresenta as principais contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) para qualificar a formação inicial de professores, na perspectiva da inovação educativa. A inovação é concebida segundo uma perspectiva teórico-epistemológica que pressupõe rupturas e tensionamentos com os princípios que sustentam os modelos formativos dominantes. Optamos por essa abordagem tendo em vista que o Pibid é um programa de caráter inovador, que visa a tensionar os modelos de formação docente e a intensificar a interação entre universidade e escola. O percurso teórico-metodológico da investigação foi concebido buscando discutir a tese da iniciação à docência como proposta inovadora no âmbito da formação docente. Em termos metodológicos, foi realizado um estudo de caso no âmbito do subprojeto Interdisciplinar do Pibid em uma Instituição de Ensino Superior comunitária do Rio Grande do Sul. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas e de observações de campo junto aos grupos de trabalho dos bolsistas em três escolas parceiras. Na direção de discutir a tese da inovação educativa construída nesse programa, desenvolvemos dois enfoques de análise. O primeiro deles visa a refletir sobre as contribuições do Pibid no que diz respeito aos modelos de formação docente. A ressignificação da relação entre prática e teoria, a perspectiva interdisciplinar e a escola como um espaço de aprendizagem sobre a docência são os aspectos empíricos destacados que sinalizam rupturas e inovações no que diz respeito a esses modelos. O segundo enfoque de análise intenta investigar a interação do Pibid com a cultura escolar. As práticas interdisciplinares e suas implicações epistemológicas e metodológicas emergem como o principal fator que provoca tensionamentos e rupturas com a cultura escolar hegemônica. Os resultados apresentados indicam que a iniciação à docência, como experiência de reinvenção da formação docente, tem se constituído como um espaço de confluência e de contraste de perspectivas, de crenças e concepções sobre a docência. Portanto, o Pibid – concebido nesse estudo com o a terceira margem do rio - tem cumprido os seus propósitos no que tange à inovação na formação de professores.

Palavras-chave: Pibid; inovação educativa; cultura escolar; modelos de formação docente.

ABSTRACT

Contributions of PIBID for Teachers' Initial Education - the third bank of the river

This study focuses on the main contributions of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) to qualify teachers' initial education from an innovation educational perspective. Innovation is conceived from a theoretical and epistemological perception presuming tension and ruptures of principles supporting prevailing education models. Such approach was chosen since PIBID is an innovative program, which aims to tension educational teaching models and enhance the interaction between university and school. The theoretical-methodological investigation attempted to discuss teaching initiation as innovative proposal in the context of teachers' education. Regarding to methodology, a case study was carried out as an interdisciplinary subproject of PIBID in a Community Institution of Higher Education of Rio Grande do Sul. Data was collected through interviews and observations with the scholarship teamwork in three partner schools. Aiming at discussing educational innovation in the program, two study approaches were developed. The first one aimed to reflect on the contributions of PIBID regarding the models of teaching education. Reconsidering connection between theory and practice and the interdisciplinary perspective and the school as a learning teaching environment are empirical highlighted aspects that indicate ruptures and innovation regarding such models. The second study approach aimed to investigate the interaction of PIBID with the school culture. Interdisciplinary practice and epistemological and methodological implications emerge as the main factors that cause tensions and ruptures with the school culture hegemony. Results indicate that teaching initiation as an experience of teacher education reinvention has become an area of confluence and contrast of perspectives, beliefs and conceptions about teaching. Therefore, PIBID – herewith designed as the third bank of the river - has fulfilled its purpose concerning teacher's education.

Key-words: PIBID; Innovation; School Culture; Teacher's Education Models.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais impactos do Pibid.....	43
Quadro 2 - Números do PIBID/Univates	45
Quadro 3 - Marco teórico	51
Quadro 4 - Síntese das principais dimensões dos modelos de formação docente.....	64
Quadro 5 - Trabalhos sobre o Pibid nas Reuniões da ANPED	90
Quadro 6 - Informações sobre as escolas parceiras.....	103
Quadro 7 - Distribuição dos sujeitos por escola e por área, subprojeto interdisciplinar.	103
Quadro 8 - Cursos de licenciatura de origem dos supervisores e licenciandos bolsistas.	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O Pibid como a 3ª margem do rio.....	20
Figura 2: Modelo-síntese dos possíveis enfoques investigativos sobre o Pibid.....	23
Figura 3: Contribuições do Pibid à formação inicial de professores – modelo de análise	26
Figura 4: Articulações entre os conceitos da terceira margem.....	83
Figura 5: Categorias de análise e o problema de pesquisa	112
Figura 6: Tensionamentos e rupturas em diferentes níveis do Pibid.....	161

LISTA DE SIGLAS

CA: Coordenadora de área do subprojeto Interdisciplinar
DEB/CAPES: Diretoria de Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EF: Ensino Fundamental
EM: Ensino Médio
IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES: Instituição de Ensino Superior
MEC: Ministério da Educação
OBEDUC: Observatório da Educação
PARFOR: Plano Nacional de Formação de Professores
PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP: Projeto político-pedagógico
Prodôcência: Programa de consolidação de Licenciaturas

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	1
RESUMO	4
ABSTRACT	5
LISTA DE QUADROS	6
LISTA DE FIGURAS.....	6
LISTA DE SIGLAS	6
1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: CENÁRIOS DA INVESTIGAÇÃO	9
1.1 - Vínculos com a temática da formação docente: percursos e trajetórias.....	9
1.2 - A construção do objeto de estudo	17
1.3 - O modelo de análise.....	26
1.4 - O problema de pesquisa.....	28
2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTOS EMERGENTES	31
3 – PIBID: TECENDO REDES ENTRE O CENÁRIO NACIONAL E O PROJETO INSTITUCIONAL	41
3.1 – O PIBID em nível nacional – objetivos e impactos.....	41
3.2 – O PIBID no Centro Universitário Univates	44
3.2.1 – O subprojeto Interdisciplinar	47
3.2.2 - Uma aventura concreta de inovar a mudança na escola ou “Uma flor no deserto”.....	49
4 -MARCO TEÓRICO	51
4.1 - Formação docente como campo autônomo de estudos.....	51
4.2 - Pressupostos e características dos modelos formativos.....	56
4.3 - Ensinar e aprender: entendimentos e concepções	66
4.4 - Cultura escolar: tensões e convergências entre os campos da prática e da formação	75
4.5 - Inovação, ruptura e interdisciplinaridade: conceitos da terceira margem.....	80
5 – OLHARES SOBRE O PIBID: ESTADO DE CONHECIMENTO	88
5.1 – Estudos específicos sobre o Pibid	89
5.2 – Estudos sobre políticas públicas de formação docente	93
5.3 – Teses	98
6 – METODOLOGIA DE PESQUISA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E EMPIRIA.....	99
6.1 – Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa.....	99
6.2 - Contexto da investigação.....	102

6.3 – Desenho Metodológico	103
6.3.1 – Dos sujeitos da pesquisa.....	104
6.3.2 – Dos instrumentos de coleta de dados	105
6.3.3 – Da análise de dados.....	107
7 – CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A TERCEIRA MARGEM DO RIO	112
7.1 - Desenvolvimento profissional e identidade docente	113
7.2 – Aspectos relacionados aos modelos de formação docente	121
7.2.1 – Articulação entre prática e teoria.....	121
7.2.2 – Perfil dos cursos de licenciatura investigados	126
7.2.3 – Inovações, rupturas e tensionamentos.....	130
7.3 – Pibid e a cultura escolar: nuances da interação universidade-escola	138
7.3.1 - Nuances da ambiência e das relações interpessoais	138
7.3.2 – Práticas interdisciplinares: aspectos metodológicos e epistemológicos	141
7.3.3 – Função social da escola	155
8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICES	174
Apêndice 1– TCLE.....	175
Apêndice 2 – Instrumentos de Pesquisa elaborados	176
Apêndice 3 – Roteiro para a Observação	178

1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: CENÁRIOS DA INVESTIGAÇÃO

1.1 - VÍNCULOS COM A TEMÁTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSOS E TRAJETÓRIAS

Os diferentes campos da pesquisa em educação e em ensino abordam diferentes temáticas - inovação curricular, novas metodologias, formação inicial e continuada, formação de professores -, mas em sua essência, há um desejo comum de se construir cenários melhores para a educação nacional, para os sujeitos que interagem nos diferentes espaços educativos. É nessa perspectiva de educação e de desenvolvimento profissional que estou inserida. As escolhas e as não escolhas ao longo da minha trajetória foram movidas pelo desejo de ser uma profissional melhor em sala de aula, pelo desejo de construir, junto aos estudantes, uma visão mais evolutiva e humana da Física. Especialmente, fui e sou movida pelo desejo de que os alunos compreendam a Física e passem a ter algum gosto pelo estudo dessa disciplina. Na perspectiva de professora universitária que atua principalmente na área de ensino, um desafio permanente é conciliar e agregar ao trabalho diário as contribuições do campo da pesquisa e da formação. As atividades de ensino e de pesquisa têm naturezas diferentes, nos exigem habilidades diferenciadas.

Minha formação inicial é em Física/Licenciatura. Já na época da graduação, mas especialmente na especialização em Ensino de Ciências, comecei a me aprofundar nas implicações dos modelos de formação de professores sobre as concepções de ensino, aprendizagem e conhecimento e sobre os modos de ensinar/aprender Ciências ou outros campos do conhecimento humano que subjazem nossa prática docente ao longo de nossa trajetória profissional. Mais do que isso, foi possível perceber que há possibilidades de superação e de ruptura com esses modelos dominantes. Essas reflexões mobilizaram sob diferentes aspectos as minhas opções profissionais. Escolhi esse caminho por um desejo pessoal de contribuir com cenários melhores para o ensino de Física e a formação de professores, a partir do espaço da minha sala de aula; por uma inquietude, um inconformismo e um desassossego com a visão cristalizada e generalizada do fracasso escolar como algo normal e imutável; por acreditar que a educação ajuda a transformar pessoas e, com pessoas melhores, o mundo também será melhor.

A opção pelo doutorado emerge como uma possibilidade e necessidade de um movimento de síntese do *corpus* de conhecimento já construído e de ampliação de saberes adquiridos. Ao longo da trajetória docente, o que chamo de urgências do conhecimento, se deslocam. Quando se inicia a trajetória profissional, a preocupação – e o investimento em estudo – estão principalmente voltados ao campo disciplinar. No meu caso, ampliar os conhecimentos da Física. Mais tarde, isso evolui para a busca de novas formas de desenvolver nossas aulas, por percebermos que o modelo dominante – alinhado ao absolutismo epistemológico e à racionalidade técnica – não é eficiente para a aprendizagem em Física. Porém, ao perceber que ao campo metodológico e à didática estão entrelaçados princípios fundantes de natureza filosófica e epistemológica, reconheci uma nova urgência e adentrei em outro movimento de aprendizagem – o das teorias do conhecimento e da educação. É claro que tais movimentos não são subsequentes, há sobreposições, avanços e retrocessos que se entrelaçam na constituição e na aprendizagem da docência, assim como ocorre com a evolução da aprendizagem humana. Na perspectiva proposta por Porlán et al (2010), cada um de nós percorre itinerários de progressão que reúnem nossas aprendizagens, concepções e crenças sobre a docência e que sustentam nossos esquemas de ação. Neste percurso, encontrei obstáculos de diferentes ordens e ocupamos determinados ‘estados’ de conhecimento que sustentam nossa práxis. Segundo estes autores, tais obstáculos e estados ajudam a explicar porque a mudança dos professores é um processo sempre difícil e gradual. Em meu itinerário, geralmente os obstáculos representam, por um lado, grandes desafios e, por outro, oportunidades de novas aprendizagens, aos quais eu nomino de urgências do conhecimento, em uma incorporação bastante idiossincrática dessa concepção. Minha trajetória, permeada por diferentes problemas práticos profissionais, que me exigiram novas aprendizagens e novas relações entre os conhecimentos do campo disciplinar e do campo pedagógico, me trazem a este momento muito simbólico e significativo do ponto de vista da minha trajetória pessoal e profissional, que é a escolha pelo Doutorado em Educação da PUCRS.

Como formadora de professores, entendo que é preciso coerência entre os discursos teóricos que apresentamos em sala de aula e as opções metodológicas que fazemos para coordenar o processo de ensino e aprendizagem. Também na minha prática como professora de Física, persigo essa coerência, o que é desafiador, complexo. É difícil, no cotidiano da sala de aula, conciliar as perspectivas e pressupostos teóricos nos quais acreditamos e fundamentamos nossa prática com as ações que concretizamos. Essas nos exigem muito mais

do que teorias: exigem posturas, atitudes, olhares e gestos que sustentem e consolidem a convivência humana que pulsa em uma sala de aula. Ao refletir sobre a pergunta se é possível ser construtivista no Ensino de Ciências, compartilho das reflexões sensatas dos professores Roque Moraes (2003) e Maria do Carmo Galiazzi (2003). O primeiro expressa essa possibilidade principalmente em forma de atitudes que desenvolveu ao buscar ser um professor construtivista ao longo de sua experiência docente: atitude pesquisadora, questionadora, mediadora, problematizadora e flexível. Quem o conheceu, sabe que foi bastante coerente com suas escolhas. Já Galiazzi (2003) situa o construtivismo a partir de diferentes campos teóricos. Sobre o questionamento se é possível ou não ser construtivista no Ensino de Ciências, responde sim, se esta for relacionada à sua concepção epistemológica. Se for sobre sua prática, responde em parte, porque essas teorias constituem referências para suas ações. E nos provoca:

(As teorias construtivistas) são um referencial importante, mas que não explicam todas as minhas decisões. Elas não orientam, regulam e determinam todas elas porque têm respostas para questões feitas sobre o conhecimento, mas o que acontece em sala de aula vai muito além da construção do conhecimento. A educação é um conjunto de ações complexas que para ser melhor compreendida tem que buscar respostas para suas questões nas mais diversas áreas do conhecimento. [...] A sala de aula está repleta de ações que envolvem sentimentos, relações de poder social, de poder econômico, de manutenção do *status quo*, e acreditar que uma única teoria possa responder a todas essas nuances seria como acreditar na existência de uma lei universal que explicasse todos os fenômenos naturais, e aí estaria se realizando o sonho de Newton. (GALIAZZI, 2003, p. 152)

Nessa perspectiva, me situo como professora de Física e pesquisadora engajada no processo de melhorar a própria prática. O que me torna melhor como pessoa e profissional? Talvez esse seja o fio condutor – em forma de pergunta e de objetivo - que atravesse todos os movimentos constitutivos da docência que venho trilhando ao longo de quase 25 anos na profissão. A inserção no PIBID¹ (de 2011 a 2013), a opção pelo Doutorado em Educação, a atuação junto à formação de professores no curso de Ciências Exatas da IES onde leciono atualmente, o envolvimento com Ensino de Astronomia e divulgação científica, a atuação em grupo de pesquisa sobre formação docente são aspectos que revelam um pouco dos caminhos que venho percorrendo em minha trajetória e que me trazem ao estágio atual. A possibilidade de refletir sobre a formação inicial no contexto de um programa recente como o Pibid e a necessidade de investigar os desdobramentos do mesmo na cultura escolar constituem,

¹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

atualmente, uma seara de investigação em que poderei consolidar e ampliar as aprendizagens que construí e trazer minha modesta contribuição às reflexões do campo.

Quanto à atuação como pesquisadora, o tema da formação de professores me mobiliza desde a graduação. Já na especialização, trabalhei com os itinerários de progressão de (futuros) professores de Ciências Exatas, investigando as influências da sua inserção em uma experiência formativa inovadora e alternativa – a disciplina de Laboratório de Ensino de Ciências Exatas I - em suas concepções e posturas. Em nível de mestrado, investiguei a evolução de concepções em Astronomia de estudantes de Curso Normal, tendo em vista que essas futuras professoras têm que ensinar tópicos de ciências relacionados à temática na sua atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, participo de um grupo de pesquisa sobre formação docente na Univates – intitulado “Ciências Exatas: da escola básica ao ensino superior”- no qual investigamos as práticas de professores dos Anos Iniciais em relação ao ensino de ciências neste nível.

A forma que encontrei para elaborar possíveis alternativas e caminhos às metarreflexões que atravessam meu caminho foi estabelecer pressupostos que possam ser operacionalizados em atitudes e ações e que funcionam como princípios orientadores da minha prática. A partir dessas considerações, opto em me apresentar aos leitores por meio do compartilhamento dos pressupostos que tenho como referentes teóricos para conceber meu papel de educadora e minhas práticas educativas.

Pressuposto 1 – Uma **teoria de educação e de conhecimento** consistente precisa ser coerente, sistêmica, isto é, deve integrar diferentes perspectivas do fenômeno educativo. Como professora, preciso compreender os pressupostos epistemológicos, filosóficos, éticos, cognitivos, pedagógicos que são subjacentes às decisões, às crenças e às atitudes que constituem meu modo de ser docente. Isso implica, entre outros aspectos, em perceber o aluno na sua complexidade, transbordante de humanidade, reconhecer e cuidar da dimensão ética, afetiva e relacional da aula.

Disso decorre que o fenômeno educativo, a construção da aula como espaço de interação e de mediação de sujeitos que compartilham desafios, significados, que buscam construir sentidos para o conhecimento, a formação humana, são processos complexos, pluriépistêmicos e, portanto, precisam ser analisados a partir de uma perspectiva sistêmica. Há visões antagônicas sobre a educação, mas ainda assim é possível integrar elementos de

diferentes perspectivas teóricas que apresentem coesão e coerência. Compartilho da visão de educação a partir de uma concepção antinômica (CABAÑAS, 1995), que nos sugere que é preciso desenvolver uma postura epistemológica, pedagógica e filosófica em que a contradição e a antinomia sejam compreendidas antes como aspectos complementares do fenômeno educativo, segundo uma perspectiva sistêmica, e não como excludentes, estes últimos convergentes com uma perspectiva dicotômica e cartesiana de ciência e de conhecimento.

Pressuposto 2- **Mediações entre o campo disciplinar e o campo pedagógico**

Ser um bom professor exige que se conheça sobre a natureza da inteligência e do conhecimento humano, e que se construa e reflita sobre modos de mediação entre o que se vai ensinar para favorecer a aprendizagem dos estudantes. Se educar é ajudar a conhecer, isso exige dos professores a mediação constante, o aprofundamento da (minha) capacidade de estabelecer conexões, propor analogias, elaborar perguntas com potencial reflexivo e que provoquem dúvida, curiosidade. Estabelecer mediações pedagógicas significa planejar e pensar em práticas, exercícios, reflexões, aulas expositivas, enfim, diferentes técnicas que, articuladas, envolvam o aluno com o objeto de estudo que está sendo discutido. Implica ter uma visão de como ocorre o processo de desenvolvimento da inteligência e a incorporação de novos conhecimentos ao repertório do aluno.

O percurso pelo doutorado contribuiu para avançar em meu conhecimento pessoal sobre essa mediação. As teorias da educação são embasadas em pressupostos epistemológicos e filosóficos, que por sua vez subjazem as nossas crenças sobre ensino, aprendizagem e educação. Nos trabalhos de Bertrand (2001) e Colom (2004), a discussão teórica sobre educação é feita a partir da perspectiva de outros campos do conhecimento, como a Linguística, a Matemática, a Biologia, a Física, as Ciências Sociais. O aspecto evolutivo do conhecimento, entendido como construção humana, é explicitado nessas obras que evidenciam as mediações entre o campo disciplinar e o campo pedagógico, em consonância com uma perspectiva sistêmica do conhecimento. Essa também é a mediação que nos compete propiciar enquanto professores: não só saber ou ensinar o conhecimento de nossas disciplinas, mas pensar em formas eficazes de construir significados, de tecer redes com outros campos, de favorecer a aquisição e a (re)construção de conhecimento, de estimular o espírito investigativo dos estudantes. Isso exige fundamentos psicológicos, biológicos,

epistemológicos, pedagógicos, por isso a mediação pode ser comparada a uma teia que une vários fios que se entrelaçam em uma obra comum.

Nessa dimensão, está a competência epistemológica, ou o conhecimento pedagógico do conteúdo enquanto conceito estruturante que representa as articulações e conexões que estabelecemos entre o quê, o como e o para quê se ensina. Na perspectiva assinalada por Kleickmann et al (2013), o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo seriam dois construtos que, juntos, compõem o conhecimento docente da matéria de ensino (p.91). O trabalho desses autores ocupou-se de investigar quais os fatores de diferentes programas de formação inicial e continuada na Alemanha que impactaram a aprendizagem docente e que contribuíram para o que chamam de efetivo desenvolvimento profissional. Em termos de resultados, este trabalho identificou uma correlação entre o conhecimento do conteúdo e o respectivo conhecimento pedagógico, isto é, os professores com maior domínio do campo disciplinar tendem a desenvolver melhores oportunidades de aprendizagem junto a seus alunos. Além desse resultado, o outro efeito sobre o desenvolvimento profissional está relacionado à qualidade e quantidade das oportunidades de aprendizagem viabilizadas na formação inicial e continuada para aprimorar o conhecimento profissional.

Na visão destes autores – que seguem a linha teórica de Shulman (1986) – o conhecimento pedagógico do conteúdo é aquele necessário para tornar a matéria acessível aos estudantes, isto é, está relacionado ao desenvolvimento de conhecimentos e competências didáticas e pedagógicas que envolvem a capacidade de ensinar e criar oportunidades de aprendizagem que efetivamente propiciem o desenvolvimento dos alunos. Todo professor precisa conhecer e propor formas diversificadas de trabalho que potencializem a aprendizagem dos alunos; precisa ser capaz de identificar suas dificuldades e as estratégias que estes utilizam para resolver problemas, tudo isso para além de conhecer profundamente o seu campo de conhecimento disciplinar. O conhecimento pedagógico do conteúdo reúne essas perspectivas; por isso, é um parâmetro fundamental para avaliar o desenvolvimento profissional docente proporcionado nos cursos de formação inicial e continuada (KLEICKMANN et al, 2013). Minha experiência profissional e as reflexões teórico-práticas que faço ao longo da trajetória docente encontram eco nessas considerações teóricas: as oportunidades informais e deliberadas de aprendizagem e as experiências de ensino contribuem para o desenvolvimento do conhecimento docente da matéria, tanto no conhecimento do conteúdo quanto do conhecimento pedagógico do conteúdo. No entanto,

Só a experiência de ensino não parece ser suficiente. Diversos estudos sugerem que a experiência de ensino precisa estar junto com intensas reflexões sobre a prática instrucional, com aprendizagem não formal através de interações com colegas e com oportunidades de aprendizagem formal deliberativa (KLEICKMANN et al, p. 92, 2013, tradução livre).

Em suma, a retrospectiva da minha trajetória profissional evidencia a necessidade de articular e de desenvolver mediações entre o campo dos saberes disciplinares e o campo das mediações pedagógicas, que pressupõem a capacidade de ensinar promovendo aprendizagem. Em certa medida, essa é a prerrogativa que também se espera dos processos de formação de professores: que sejam oportunizadas, desde a formação inicial, situações que potencializem o desenvolvimento dos diferentes saberes necessários ao exercício exitoso da docência, haja vista a implicação do conhecimento profissional docente na qualidade das aprendizagens oferecidas aos estudantes que frequentam a escola.

Pressuposto 3 – No campo da Física, mas também nas demais áreas de conhecimento, um pressuposto que está relacionado à mediação pedagógica e a uma visão de conhecimento como processo e construção é considerar os **conhecimentos prévios dos alunos**. Apesar de todo o debate sobre a natureza do conhecimento e da aprendizagem como construção, muitas vezes ainda nos deparamos com modelos de aula cuja concepção teórica implicada é de que o aluno nada sabe, e o professor transmite a ele seu conhecimento, muitas vezes fornecendo respostas sem haver perguntas. A interação entre professor e aluno não é priorizada como um princípio de aprendizagem. Sob outro aspecto, sabe-se que a teoria da mudança conceitual é muito questionada, pois é pouco provável que os sujeitos substituam seus modelos, mas sim que o modelo cientificamente aceito coexista com os modelos ‘alternativos’, e os mesmos são acionados conforme a necessidade ou o contexto dos problemas a serem resolvidos. À luz desses enfoques, mediar a aprendizagem é o papel principal do professor, que ao valorizar os conhecimentos dos estudantes, busca enriquecê-los e não substituí-los (GARCÍA, 1998). Meu objetivo com as estratégias que adoto para envolver os estudantes é construir a percepção de que mais de um modelo é capaz de explicar com alguma consistência o mesmo fenômeno, mas há modelos com maior grau de coerência interna, que são mais complexos, que explicam lacunas conceituais e fenomenológicas que muitos modelos do senso comum não preenchem.

Colom (2004) problematiza nossas concepções cartesianas de conhecimento e realidade, mostrando que elas são insuficientes, tanto no nível teórico quanto metodológico, de analisar e compreender o fenômeno educativo. Mais do que isso, o próprio conceito de teoria é posto em dúvida, pois é preciso elaborar uma nova compreensão sobre a construção

de conhecimento e sobre o desenvolvimento da inteligência humana. Achei apropriada a metáfora deste autor, de que a teoria é o teatro da mente. Isso destaca o caráter inacabado, evolutivo e transitório do conhecimento, cuja construção é um processo dirigido pelo homem, em suas inúmeras interações e mediações com os pares e com a realidade, mas também consigo mesmo, e com os problemas que a própria mente cria para desafiar-se continuamente.

Pressuposto 4 – **Uma mudança de cada vez...**

O mundo pós-moderno nos induz ao consumismo, à inovação, à substituição, mas há muito que conservar. É a antinomia entre o que mudar em uma nova ordem mundial, que traz configurações que ainda não conseguimos assimilar plenamente, e o que manter das nossas tradições e da nossa história nesse novo mundo. Ainda assim, reconhecemos que muita coisa precisa mudar, para melhor, no campo da educação, na sala de aula, na formação de professores, na formação humana. Mas qualquer mudança precisa ser gestada, deve estar apoiada em bases sólidas, até porque, na memória evolutiva do homem, ela está associada ao caos e à desordem (COLOM, 2004).

A mudança pressupõe reflexão, decisão, atitude. No campo do trabalho docente, implica tempo para estudar, para (re)planejar, para (re)significar nossas práticas. Nesse aspecto, aprendi com um grande mestre, em um momento de muita tensão profissional, que é possível mudar sempre, porém construindo mudanças pequenas, nos diferentes espaços de atuação. Sempre que planejo minhas aulas, ou o plano de trabalho semestral, penso sobre o que é possível fazer diferente, sobre que prática pode ser modificada, ou qual experiência nova pode ser incorporada ao conjunto do trabalho que já desenvolvo e que tenha potencial para aumentar a motivação e favorecer a aprendizagem do que eu me proponho a ensinar, que possa me tornar melhor em nível pessoal e profissional.

Nesse aspecto, especialmente, ao olhar para trás em uma rápida retrospectiva, percebo o quanto eu me transformei, pelas decisões que tomei, pelos estudos que fiz, pelas convivências que eu tive, pela inspiração concreta com grandes mestres. Vamos constituindo a nossa referência de ser professor, tecendo um estilo próprio de pensar, de planejar, de executar, de conceber e fazer educação e ensino, em um itinerário de progressão que reúne nossas dificuldades, expectativas, obstáculos, conquistas e sonhos. Os saberes e as práticas se entrecruzam na direção de um perfil que nos é pessoal e intransferível; por mais que carreguemos influências de pessoas, de ideologias, de contextos, de teorias, ao longo da

caminhada, cada professor vai construindo uma síntese mais consistente e complexa da sua área de conhecimento.

E a pessoa que eu encontro hoje é assim: tem uma visão mais humanista da ciência, conseguiu construir redes de conhecimento fundamentais para a compreensão dos fenômenos e consegue disseminar um pouco desse encantamento junto a seus alunos. Em minha crítica pessoal, percebo o quanto esse pressuposto é importante para mim; essas mudanças geralmente têm contribuído para melhorar a qualidade do meu trabalho, para me aproximar dos meus alunos, para vivenciar a experiência da aula em todas as suas dimensões, para tomar consciência das minhas urgências do conhecer e para lidar com as tensões e os dilemas diários com equilíbrio e resiliência.

A agulha e a linha do meu bordado perseguem a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem na escola e na sala de aula. É esse o sentido fundamental do ofício de professor/pesquisador, na minha visão e de autores que eu tenho estudado. Como dizia (e ainda diz) minha orientadora Maria Inês: se não houver alunos, podemos pegar nossa bolsa e ir embora, acabou o sentido de estarmos em uma instituição de ensino. Convergente com essa ideia, está o reconhecimento da relação existente entre os processos de formação docente, o trabalho do professor e a qualidade da aprendizagem. Esse aspecto é evidenciado em trabalhos que estudam tanto o campo da formação (GARCIA, 1999; AMARAL, 2010; PORLAN et al, 2010; 2011; SILVA e WOLFFENBUTTEL, 2011) quanto as relações entre ensino e aprendizagem (HARRES, 2012; CHARLOT, 2013; ANASTASIOU, 2013; DEMO, 2011; SACRISTÁN e PÉREZ-GOMEZ, 1998). Cada vez mais, percebo essa implicação entre os processos de formação docente e a qualidade da aprendizagem discente. É isso que constantemente me mobiliza e me orienta para o campo da formação docente, elegendo o Pibid como objeto de estudo. Quanto ao percurso enquanto pesquisadora, a possibilidade de aprofundar processos de construção de conhecimento sobre ensino e educação, produzindo reflexões que possam dialogar com os debates e as tendências do campo da pesquisa em educação, são os principais fatores que assinalam aprendizagens consolidadas por meio do curso de doutorado.

1.2 - A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O objeto de estudo desta tese é o PIBID, instituído pela CAPES em 2007 e que “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.” (Portaria 096/2013, art. 2º). As finalidades e os objetivos do programa (BRASIL, Portaria 096/2013) expressam a intencionalidade e a concepção de formação inerente ao mesmo, dos quais destacamos a aproximação e o trabalho colaborativo entre escola e universidade, a articulação entre teoria e prática, entre o saber acadêmico e o saber prático e vivencial dos professores da escola básica, por representarem aspectos que tensionam os modelos formativos hegemônicos e, portanto, tensionam à ruptura e à inovação. Tudo isso sinaliza um novo papel para as escolas e indica a necessidade de novas atitudes epistemológicas e a emergência de novos paradigmas, que pretendem superar as dicotomias ainda presentes nas práticas de formação.

Inicialmente, é importante ressaltar que a formação inicial de professores está situada historicamente no panorama das políticas públicas e nos processos de operacionalização dessas políticas (FERNANDES e CUNHA, 2013). O Pibid emerge quando, por decisão política do Governo Federal, a responsabilidade pela gestão de políticas para a Educação Básica – incluindo a formação docente - é deslocada para a CAPES, agência historicamente dedicada à Educação Superior. Em nível internacional, são tempos de intensificação dos debates sobre qualidade da educação, de implantação de processos de avaliação dessa qualidade e de políticas de financiamento da educação e da formação docente como estratégias para melhorar a qualidade da aprendizagem. Também as diretrizes que apontam para a expansão do acesso, para a permanência e o sucesso, a inclusão e a qualidade com equidade são tendências internacionais que advêm da prerrogativa de que a Educação é direito de todos e um meio de promoção e desenvolvimento humano, em todas as suas dimensões. É nesse cenário, em termos gerais, que o Pibid é implantado no Brasil, somando-se a um conjunto de outras iniciativas que visam à valorização docente e a elevação da qualidade da educação, como o PARFOR, o Observatório da Educação (OBEDUC) e o Prodocência, entre outros.

De maneira geral, uma análise prévia dos objetivos do Pibid nos sinaliza que esse programa emerge no cenário nacional das políticas públicas como um esforço político, no sentido de concretizar ações de valorização do magistério e de incentivo à formação de docentes, em nível superior, para a educação básica. Esse esforço se junta a outras políticas

implantadas no sentido de resgatar a profissão – tais como o PARFOR, o Observatório da Educação e o Prodocência -, historicamente desgastada e desvalorizada no cenário nacional.

Do ponto de vista epistemológico, o Pibid fomenta um movimento de ruptura e renovação das concepções epistemológicas e filosóficas sobre ensino, aprendizagem e formação que estão subjacentes à maioria dos currículos e práticas dos cursos de formação no Brasil, incentivando o desenvolvimento de inovações educativas. Essa tendência fica evidenciada em alguns dos seus objetivos (Portaria 260/2010, reeditados pela Portaria 096/2013):

III – Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação [...]; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII - contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério. (Portaria MEC 096/2013)

Esses objetivos sinalizam para novas posturas e papéis tanto para a universidade quanto para a escola, revelando uma opção por relações dialéticas entre saberes, sujeitos, entre teoria e prática, entre ensino e aprendizagem. Esse movimento de ruptura precisa ser compreendido como um movimento de transição, no qual a superação das tradicionais dicotomias - ensino/aprendizagem, ensinar/educar, conteúdo/sujeitos, teoria/prática - é uma intencionalidade que está em sintonia com a perspectiva da inovação educativa, porque intenta produzir rupturas com os princípios e procedimentos formativos dominantes, alinhados aos princípios positivistas da ciência moderna. Todas essas intenções se concretizam, em maior ou menor grau, em inúmeros locais do Brasil, do Oiapoque ao Chuí, com a participação de universidades e escolas, de professores da educação básica, de licenciandos e de professores formadores. Há tensões, desafios, resistências que se interpõem entre a intencionalidade expressa nos textos e discursos de uma política pública e a sua concretização nos contextos locais. Se, por um lado, no contexto da política pública há sinalização de intenções no sentido de rupturas com o paradigma epistemológico dominante da racionalidade técnica, de abordagem conteudista, é preciso, por outro lado, considerar a complexidade da questão e reconhecê-lo como o paradigma que ainda domina a educação, tanto em nível básico quanto superior.

Da conjunção das diferentes perspectivas e arazoamentos apresentados, e considerando os objetivos, as metas e os princípios que orientam a implantação desta política pública de formação de professores, situamos o Pibid, nesta tese, como uma experiência de 3ª margem, em alusão ao conto clássico de João Guimarães Rosa, “A terceira margem do rio” (1988), metáfora que também inspira o nosso título. As margens do rio representam as dicotomias e as polarizações que marcam a educação formal e a disciplina – os projetos basilares do Iluminismo (SIBILIA, 2012) – e que se estendem à formação de professores, constituindo-se em posições epistemológicas alinhadas ao paradigma da racionalidade técnica (Figura 1). Coloca-nos na condição de se estar em uma margem ou noutra. A cada margem, o que é seu. As dicotomias representam muito mais o que separa do que aquilo que une. São muito caras à tradição da ciência moderna em classificar, ordenar, hierarquizar e disciplinar.

A terceira margem do rio



Figura 1: O Pibid como a 3ª margem do rio

(Fonte: a autora)

No entanto, os contextos emergentes evidenciam a constituição de novas formas de percepção e interpretação da realidade, novos modos de ser, pensar e estar no mundo (SIBILIA, 2012), fortemente influenciados pelo estabelecimento de uma nova ordem mundial. No bojo dessas mudanças, emergem novos paradigmas, demandados principalmente pelo fracasso da perspectiva disciplinar em discutir e resolver os grandes problemas que surgem no período de travessia da civilização humana entre os séculos XX e XXI. A perspectiva sistêmica surge como possibilidade para abordar os problemas contemporâneos e para interpretar essa nova realidade. Conceitos como ruptura, interdisciplinaridade, inovação, sistema, interações, fluxos, entre outros, se articulam em torno do paradigma da complexidade (GARCÍA, 1998), que se coloca como possibilidade teórico-epistemológica para a organização e concepção do conhecimento escolar, tanto em nível curricular quanto didático e pedagógico.

Seguindo a mesma perspectiva de reflexão, Freire e Shor (1986), refletem sobre as implicações políticas e éticas das escolhas curriculares e metodológicas envolvidas na prática docente. Na ótica freireana, é preciso estabelecer uma relação dialógica com o conhecimento, evitando dicotomizar o momento de produção de um conhecimento novo do momento em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido. Essa dicotomização reduz o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência desse conhecimento (FREIRE e SHOR, 1986). Na perspectiva da nossa metáfora, é preciso navegar pela terceira margem para produzir rupturas e inovações que representem algo mais do que mudanças epidérmicas no cenário da educação brasileira e da formação docente.

O Pibid, portanto, representaria a terceira margem, pois tensiona as dicotomias, as práticas rotineiras/cristalizadas e os discursos institucionalizados acerca da formação de professores no Brasil. Ao situar a docência como uma aprendizagem que se constrói na convergência das margens - a escola e a universidade, ou a teoria e a prática -, situada em um campo de tensões, evidencia uma atitude epistemológica convergente com a concepção de inovação educativa (MOROSINI, 2006) e com o paradigma da complexidade (GARCÍA, 1998; MORIN, 2007). Nessa direção, diversas avaliações, locais ou gerais, realizadas em diferentes contextos, apontam como resultado geral que este programa está evidenciando conflitos, contradições e resistências que precisam ser enfrentados para consolidar uma formação docente de excelência, bem como está produzindo alguns tensionamentos que nos provocam a refletir sobre a natureza epistemológica das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Tudo isso, sob a prerrogativa da terceira margem, de buscar muito mais aquilo que une, do que aquilo que separa:

A inovação é o resultado de um sábio e frágil equilíbrio entre o saber acumulado coletivamente e a necessidade permanente de repensá-lo. [...] Aí está a chave: como enriquecer-se a partir do contraste e do diálogo e não do enfrentamento; e como ser capazes de destacar aquilo que une, mais do que aquilo que separa. (CARBONELL, 2002, p. 82)

Na afirmação acima, está a essência da postura epistemológica, pedagógica e filosófica que está implicada na acepção do programa PIBID como “A terceira margem do rio”: o contraste e o diálogo, a perspectiva dialética e dialógica como princípios que sustentam e apoiam a inovação pretendida no programa.

Ainda sobre a pertinência de investigar este programa, é preciso considerar o perfil dos cursos de formação vigentes no Brasil, que de maneira geral, apresentam incoerências e divergências com as concepções que emanam dos objetivos do Pibid. Estudos contemporâneos sobre o perfil dos cursos de formação docente e dos professores do Brasil (GATTI, 2010, GATTI e BARRETTO, 2009; BEHRENS, 2007, FERNANDES e CUNHA, 2013) sinalizam para a predominância de modelos e currículos convergentes com a racionalidade técnica e com uma visão newtoniana-cartesiana de conhecimento. Essa problemática vem sendo discutida há muito tempo. Tanto no âmbito das políticas públicas e das diretrizes para a formação de professores, quanto no âmbito da pesquisa em educação, há o reconhecimento de que a fragmentação curricular e as dicotomias devem ser superadas, em prol de um modelo formativo embasado no paradigma da complexidade (MORIN, 2007; PORLÁN e RIVERO, 1998; GARCÍA, 1998) e da construção de conhecimento situado historicamente (FREIRE e SHOR, 1986), convergente com as teorias de conhecimento e aprendizagem interacionistas. Nóvoa (1999) destaca que o cenário contemporâneo ainda é de excesso de discursos e pobreza de práticas, tanto na educação em nível superior quanto em nível básico. No que se refere aos programas de formação de professores, este autor assinala o crescente interesse de especialistas e organismos internacionais sobre a área, motivados, entre outros, pela consolidação de um mercado de formação que essa área representa, em visível contradição com a pobreza dos programas de formação europeus. Para Nóvoa, “o excesso dos discursos tende, apenas, a esconder a pobreza das políticas.” (ibid., p.14).

Diferentes enfoques de investigação podem emergir nesse cenário. Na medida em que o Pibid surge como um programa que articula a universidade e a educação básica em torno da

valorização docente, da qualidade da formação inicial e da educação básica, que pretende incentivar oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes que busquem a superação dos problemas no processo de ensino-aprendizagem, fica evidenciado o caráter pluriépistêmico e multirreferencial do programa. A iniciação à docência pode ser concebida como uma teia que se ramifica para diferentes ambientes educativos, conectando diferentes sujeitos através de suas metas e ações. Portanto, investigar o Pibid, objetivo desta tese, exige fazer escolhas, de natureza conceitual e metodológica. Como enfoques de investigação, são apontadas três grandes possibilidades, que podem ser desdobradas em diferentes enfoques investigativos (Figura 2).

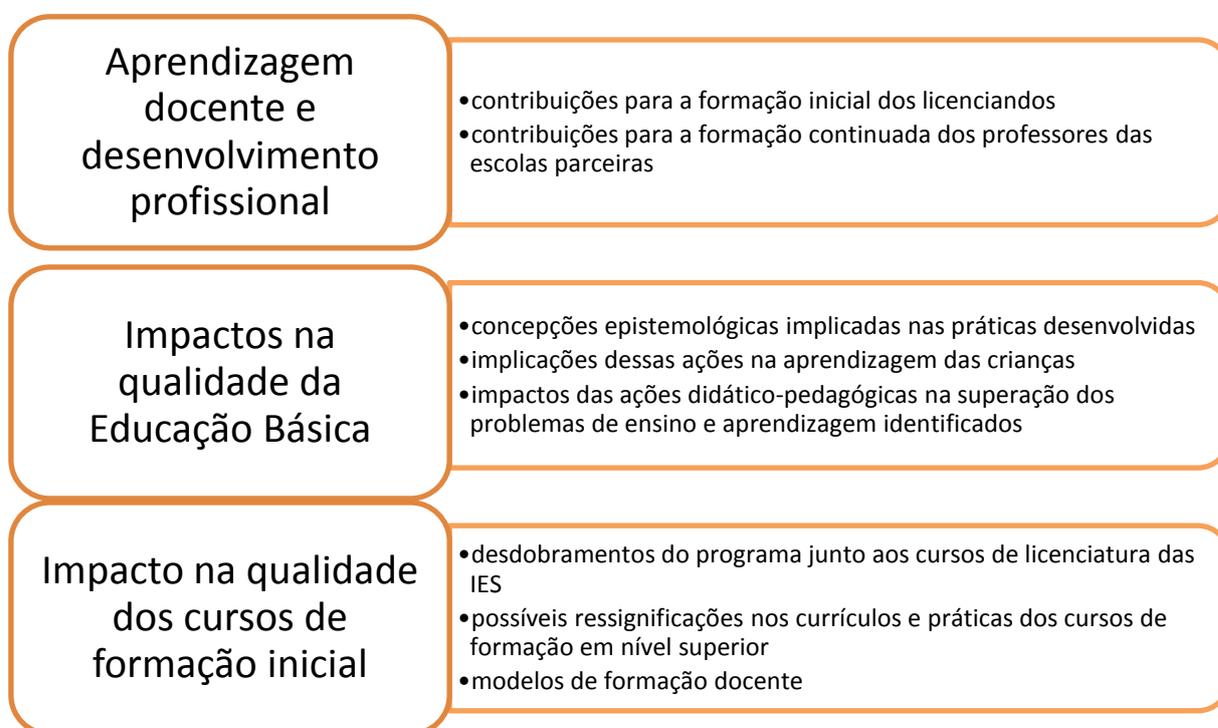


Figura 2: Modelo-síntese dos possíveis enfoques investigativos sobre o Pibid

(Elaborada pela pesquisadora).

Todos esses enfoques são interdependentes, mas a natureza complexa e pluriépistêmica dos fenômenos educativos trazem como decorrência a necessidade de optar por um enfoque que possa ser investigado em maior profundidade e que não pretenda esgotar o tema. No caso desta tese, optou-se pela terceira abordagem, que envolve investigar as repercussões do Pibid sobre os cursos de formação docente no Brasil, desenvolvendo reflexões e inferências no que diz respeito aos princípios subjacentes aos modelos formativos

de tais cursos e ao papel da cultura escolar na formação inicial de professores que serão cotejados com os indicadores apontados por alguns estudos mais amplos, recentes, que foram realizados ao longo de 2013 e 2014 (GATTI et al; 2014; Relatório de Gestão, PIBID, 2013). A opção por esse enfoque investigativo resulta de vários fatores; dentre eles, minha trajetória profissional, a motivação pessoal em trabalhar com formação de professores e a relevância da temática. A temática de investigação que emerge do enfoque investigativo escolhido envolve investigar as principais contribuições do Pibid para a formação inicial de professores, com ênfase na inovação, tendo em vista o reconhecimento de que o campo da prática é um importante espaço de formação.

Em termos metodológicos, esta tese de doutorado configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, constituindo um estudo de caso do Pibid/Univates, tendo como lócus de estudo o subprojeto interdisciplinar. Este subprojeto está presente em três escolas parceiras – todas em Lajeado/RS, sendo duas escolas municipais que oferecem o ensino fundamental e uma escola estadual de educação básica. A coleta de dados para constituir a análise sobre o problema de pesquisa ocorreu nessas três escolas, por meio de entrevistas com licenciandos bolsistas (12), com os coordenadores de área (2) e com as professoras supervisoras (4). Também foram realizadas observações de campo sistemáticas das atividades dos pibidianos no contexto das escolas, ao longo do segundo semestre de 2014.

Cabe salientar que o subprojeto interdisciplinar foi escolhido como objeto de estudo por dois aspectos principais. O primeiro é porque proporciona a integração entre bolsistas de diferentes cursos de licenciatura em torno de um projeto em comum. O segundo aspecto está relacionado ao seu caráter interdisciplinar, que é potencialmente inovador na medida em que visa romper com as fronteiras, geralmente estanques, entre as diferentes áreas do conhecimento. É importante destacar que vimos trabalhando com a concepção de interdisciplinaridade inter-relacionada aos conceitos de globalização, inovação, ruptura e complexidade (GARCÍA, 1998; CARBONELL, 2002; MOROSINI, 2006; MORIN, 2007), conceitos centrais nos novos paradigmas que estão emergindo no que diz respeito às formas de proposição, construção e difusão do conhecimento historicamente produzido.

Ainda no que concerne à construção do objeto de estudo, é preciso salientar que o desenho metodológico foi concebido principalmente visando a evidenciar aspectos relacionados à perspectiva da inovação educativa que emergem da implantação de um

programa como o Pibid e que venham a contribuir com a qualificação da formação inicial de professores. Essa escolha é feita considerando-se que, na gênese do programa, há uma intencionalidade explícita em tensionar e provocar inovações no que se refere à formação inicial.

Nessa abordagem, o campo da cultura escolar configura-se como o espaço-tempo privilegiado no qual pulsa a vida escolar e onde ocorrem as experiências pibidianas, constituindo-se como um espaço contraditório de reprodução das relações sociais, por um lado, e de mudança e de promoção da liberdade e da autonomia, por outro (GARCÍA et al, 2010; GARCÍA, 1998; CARBONELL, 2002; FREIRE e SHOR, 1986). Com esse enfoque, nosso objeto de estudo, e seu respectivo modelo de análise (QUIVY e CAMPENHOUDT, 2013), foram concebidos visando a analisar as contribuições do Pibid a partir das percepções dos interlocutores e das vivências pedagógicas, curriculares, metodológicas e epistemológicas que são tecidas na rede interdisciplinar que o grupo de pibidianos vem construindo em cada escola.

Essa opção metodológica se justifica por diferentes motivos. Um deles é o papel fundamental que o contexto escolar exerce na constituição dos saberes docentes, o que evidencia o papel da experiência e da trajetória profissional do professor sobre seus esquemas de ação. Outro aspecto é que o campo da prática profissional (a escola) e o campo da formação (a universidade) apresentam divergências e tensões e nessa encruzilhada de perspectivas está a docência, exigindo do professor que articule teorias, crenças e pressupostos que nem sempre se materializam facilmente em ações que configurem soluções para os problemas práticos da profissão. Este é um dos fatores que explicaria porque a mudança dos esquemas de ação docente é um processo difícil (PORLÁN et al, 2010).

Além disso, sabe-se que a cultura escolar é determinante no processo de desenvolvimento profissional docente. Ao reconhecermos que há uma cultura escolar hegemônica e dominante (GARCÍA et al, 2010; CARBONELL, 2002; SIBILIA, 2012), alinhada com uma visão fragmentada e linear de conhecimento e ciência, é fundamental entender como ocorre essa interação entre bolsistas de iniciação a docência, integrantes de um projeto que é inovador, pelo menos em sua gênese, e a vida escolar que pulsa nos tempos contemporâneos, para refletirmos de maneira mais orgânica sobre os papéis da universidade na formação de professores para esses novos tempos.

1.3 - O MODELO DE ANÁLISE

Visando a produzir inferências e elementos que contribuam com reflexões relevantes para nosso problema de pesquisa, elaboramos um modelo de análise segundo as orientações de Quivy e Campenhoudt (2013), no qual procuramos evidenciar as dimensões de análise, os conceitos teóricos estruturantes e suas relações com a questão principal de pesquisa (Figura 3).

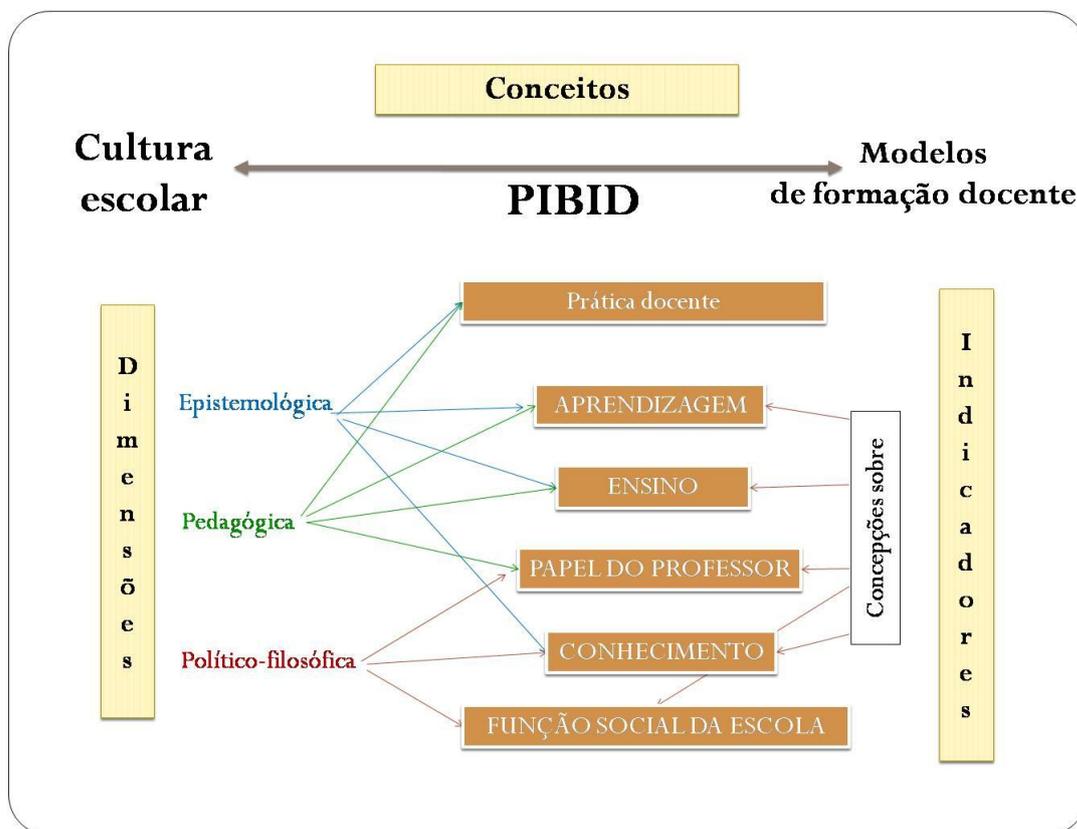


Figura 3: Contribuições do Pibid à formação inicial de professores - modelo de análise

(Elaborado pela autora)

1.3.1 Os conceitos fundantes

No que concerne aos conceitos fundantes, nosso referencial teórico está apoiado em diferentes estudos que analisam o conceito de **cultura escolar** como um espaço sociocultural idiossincrático, mas demarcado e influenciado pelos contextos do entorno (GARCÍA et al,

2010; VIÑAO FRAGO, 2002; CARBONELL, 2002). Essa opção se dá porque um dos nossos propósitos de pesquisa é investigar as relações entre os campos da prática e da formação, entre universidade e escola, e, especialmente, como se dá a inserção dos bolsistas de iniciação à docência no espaço concreto da escola, quais são os desafios e os elementos potencializadores dessa relação. A nosso ver, as contribuições do Pibid, cujo objetivo central é aproximar os licenciandos da realidade escolar, emergem principalmente desse espaço de interação, mais do que nos horários e/ou encontros de estudo e planejamento que ocorrem no espaço da universidade.

Já o estudo dos **modelos de formação docente** - como um dos conceitos fundantes desta tese - é necessário para sustentar todo o processo de construção do objeto de estudo, desde sua análise até a produção de indicadores e inferências que constituam possíveis respostas, possivelmente inconclusas e provisórias, sobre o problema de pesquisa. Em termos gerais, é preciso conceber os modelos de formação docente como casos particulares de modelos mais gerais que refletem concepções sobre ensino e aprendizagem, ou seja, sobre formas de ensinar e de aprender (PORLÁN e RIVERO, 1998; SACRISTÁN e PÉREZ-GÓMEZ, 2000). Assim, se pretendemos investigar contribuições de um programa inovador para a formação docente, é preciso situar historicamente esse objeto de estudo, do ponto de vista filosófico e epistemológico, Nessa direção, a compreensão e a interpretação dos atuais modelos de formação de professores como modelos de ensino e aprendizagem geralmente alinhados com o paradigma epistemológico dominante – racional, cartesiano, linear e disciplinar – com algumas variantes que ainda não provocaram uma “revolução paradigmática”, constitui-se uma reflexão necessária para analisar as interações e entrecruzamentos que estão ocorrendo no âmbito do Pibid e destacar alguns indicadores que venham a contribuir para reflexões e mudanças mais profundas nos processos de formação docente atuais.

1.3.2 As dimensões de análise

O segundo aspecto evidenciado no modelo de análise da Figura 3 são as dimensões de análise. É preciso destacar que as três dimensões se entrecruzam na constituição do fazer docente e no desenvolvimento das atividades do Pibid. Desde a gênese do subprojeto interdisciplinar, até o planejamento e desenvolvimento das ações no espaço das escolas, chegando às concepções evidenciadas nas entrevistas quanto a aspectos da prática profissional

e da formação inicial, é possível evidenciar concepções que constituem teorias e modelos, implícitos ou explícitos, sobre ensino, aprendizagem e conhecimento. Portanto, a opção por três dimensões, inicialmente, é de natureza teórico-metodológica, pois pretende-se, ao longo da análise da tese, destacar que as questões de natureza epistemológica – que dizem respeito à construção de conhecimento – por um lado, estão intimamente articuladas a questões de fundo sobre a finalidade da educação e o papel do ser humano na sociedade e, por outro, a questões pedagógicas que emergem no desenvolvimento das ações no contexto escolar. A dimensão político-filosófica surge assim como dimensão que ajudará a interpretar quais são as visões de mundo e de educação que emergem das dimensões epistemológica e pedagógica, constituindo-se em uma categoria mais ampla de metanálise. Por fim, a dimensão pedagógica está relacionada aos modos de fazer/desenvolver/planejar as ações do Pibid que têm interface nas escolas parceiras e que emergem em um plano mais imediato das experiências pibidianas.

1.3.3 Possíveis indicadores

Por último, o terceiro aspecto destacado no modelo de análise são os indicadores, os quais constituem as prováveis categorias de análise, delimitadas *a priori* pela pesquisadora, mas que são permanentemente avaliadas e comparadas com os achados de pesquisa. O papel dos indicadores é fornecer elementos de análise para produzir reflexões relevantes quanto ao problema de pesquisa. Ainda a partir de nosso ponto de vista, inspirado por Quivy e Campenhoudt (2013), eles constituem os elementos inéditos ou novos que o pesquisador vai agregar, com sua investigação, ao debate sobre o objeto de estudo. Nessa perspectiva, são os indicadores - selecionados intencionalmente pelo pesquisador – que vão permitir a construção de uma síntese conceitual e metodológica entre o quadro teórico e o campo empírico que estão articulados em torno do problema de pesquisa. Os enfoques de análise, que emergem a partir dos achados de pesquisa articulados a esse modelo de análise, visam a produzir inferências e reflexões acerca do problema de pesquisa proposto.

1.4 - O PROBLEMA DE PESQUISA

Quais são as principais contribuições do Pibid para qualificar a formação inicial de professores? Esse questionamento representa nosso problema de pesquisa, articulado ao enfoque investigativo da formação de professores, na perspectiva da inovação educativa. A partir deste problema, foram propostas algumas questões de referência iniciais, em torno das

quais elaboramos o marco teórico e o delineamento metodológico da pesquisa. No entanto, é relevante destacar que tais questões foram modificadas e ressignificadas ao longo das diferentes etapas que construíram esta pesquisa, especialmente na fase exploratória (QUIVY e CAMPENHOUDT, 2013), em que os primeiros dados empíricos vieram enriquecer a perspectiva teórica que orienta nosso trabalho e, com isso, evidenciaram a importância dessa reformulação. Esta reelaboração ocorreu a partir de um movimento natural de aprofundamento dos aspectos teórico-metodológicos inerentes à investigação, que ocorre tanto na etapa da elaboração da problemática, quanto na de observação (empíria) e que, juntas, forneceram novos fios para revisar e consolidar o objeto de estudo e construir a teia de relações que possibilitam produzir reflexões sobre a problemática. Assim, entendemos que duas questões principais de pesquisa emergem de nosso problema de investigação e são representativas do enfoque investigativo escolhido, conforme discussão já apresentada anteriormente.

A primeira questão que emerge do problema de pesquisa proposto visa a identificar as contribuições e desafios do programa para ressignificar e tensionar os princípios teórico-metodológicos formativos que sustentam os modelos de formação docente. Esse enfoque de análise está articulado, por sua vez, ao objetivo do Pibid que visa a “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (Portaria MEC nº 96/2013).

A segunda questão que emerge do problema de pesquisa é sobre “como ocorre o processo de inserção do Pibid na cultura escolar”, visando a identificar possíveis rupturas e inovações que vêm sendo construídas, analisando o papel da cultura escolar no processo de formação dos bolsistas. Essa questão está articulada à premissa de que a formação inicial de professores pode e precisa ser qualificada pela interação com a cultura escolar e pela aproximação com o contexto da educação básica. Essa premissa, por sua vez, está expressa em alguns dos objetivos do programa (Portaria 096/2013).

O Pibid é uma política pública no campo da formação docente situada em um cenário de antigos problemas, de novos desafios, de construção de possibilidades, de compromisso com a qualidade com equidade. É um programa com potencial para contribuir na construção da identidade profissional dos professores e na elevação da qualidade dos cursos de formação docente oferecidos no país, pois a inserção no contexto da escola, futuro espaço de atuação,

poderá ajudar o estudante a assumir-se enquanto educador e tomar consciência da escolha profissional. Essas prerrogativas, aliadas ao fato do Pibid ser um programa relativamente recente, justificam a necessidade de que ele seja avaliado nos seus diferentes lócus de atuação – a escola básica, a universidade - e sob o olhar dos diferentes sujeitos envolvidos – professores supervisores, alunos da educação básica, gestores, professores formadores e bolsistas. Sobretudo, cabe aprofundar o estudo das contribuições do Programa sobre os modelos de formação docente, já que um de seus pressupostos centrais é a relevância da escola básica - dos saberes da experiência, do contexto escolar, da complexa gestão cotidiana da vida que pulsa nas escolas e salas de aula – no processo de desenvolvimento profissional de professores e na qualificação da formação inicial. Ao destacar a escola como co-formadora, essa política pública reconhece, a priori, que a escola é um rico espaço de produção de conhecimento sobre a docência, que precisa assumir um novo papel nos espaços de formação inicial.

2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTOS EMERGENTES

Para discutir a formação de professores na contemporaneidade, em suas fragilidades e possibilidades emergentes, é preciso conhecer como evoluíram os processos de formação de professores no Brasil e como estes se relacionaram com as demandas e diretrizes políticas e econômicas em cada período, pois é esse processo de historicização que permite entender as marcas, os paradigmas e as tendências que atravessam os modelos atuais. Nesse âmbito, há diferentes trabalhos que têm constituído um referencial importante para a compreensão crítica da história da formação em âmbito nacional, dentre os quais destacamos Diniz-Pereira (2011), Gatti (2010), Vicentini e Lugli (2009), Macedo (2003) e Tanuri (2000).

O cenário contemporâneo da formação docente é marcado, por um lado, por movimentos nacionais e internacionais de valorização da educação e da profissão docente que emergem como uma premissa para conquistar educação de mais qualidade, aspecto que se concretiza por meio da implantação de políticas públicas que constituem ações afirmativas na área, que almejam a democratização, a inclusão e a expansão da escolaridade visando à formação de um cidadão conectado com seu tempo e com competência para gerir e solucionar problemas e contribuir para o desenvolvimento econômico e social. Por outro lado, ainda estamos distantes de conquistar padrões mínimos de qualidade na educação que é oferecida, o que é evidenciado (e denunciado...) pelos indicadores avaliativos que sinalizam baixos índices de aprendizagem. Outra preocupação é o crescente desinteresse das novas gerações pela carreira docente, que se explica, entre outros, pela baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e pelo declínio do status social da docência (DINIZ-PEREIRA, 2011, p.44). Para a compreensão deste cenário, portanto, é necessário tanto historicizar os processos de formação docente, quanto elucidar a influência dos contextos emergentes, marcadas por significativas e rápidas mudanças que vêm impactando a sociedade nos âmbitos político, econômico, social e cultural e que estão configurando novos modos de produção de capital, de bens e de conhecimento e moldando novas subjetividades, com novos modos de ser, pensar e agir.

No que se refere aos aspectos históricos no contexto brasileiro, é fundamental reconhecer que ao longo do tempo em que a educação foi se institucionalizando e se

constituindo como um direito público, houve muitos avanços, retrocessos, rupturas e descontinuidades que repercutiram nos processos constitutivos da formação de professores como campo de ação de políticas públicas e de disputas políticas e ideológicas. De maneira geral, a história da formação de professores é marcada por algumas características centrais e o debate sobre a formação docente, em função dessa travessia histórica, apresenta, ao longo do tempo, elementos de conservação e de mudança.

Muitos estudos na área têm se ocupado de identificar essas características, em apontar alternativas de superação, de identificar os elementos recorrentes e aqueles que emergem como desafios à medida que o contexto sócio-histórico vai se modificando e se conformando aos novos paradigmas econômicos e políticos que estão constituindo uma nova ordem mundial desde o final do século XX. Chegamos ao século XXI com a formação docente consolidada como um campo autônomo de estudos (ANDRÉ, 2010; MARCELO GARCÍA, 1999), pelo reconhecimento da importância do tema para as transformações necessárias na educação e para a consolidação do direito de aprender como um direito universal. Em que pese esse *status* da formação docente, inúmeras temáticas representam objetos de estudo relevantes para a pesquisa na área. Nos estudos desenvolvidos por Diniz-Pereira (2011), Gatti (2010, 2003), Vicentini e Lugli (2009), Macedo (2003), Tanuri (2000), entre outros, são discutidas as marcas históricas da formação docente no Brasil, suas origens e transformações. À medida que a educação se desloca de um privilégio da elite colonial e imperial para uma concepção de educação universalizada, democratizada e inclusiva, que é direito de todos, as práticas educativas em diferentes níveis são tensionadas e desafiadas a se transformarem para garantir o direito de aprender a todos. No entanto, ainda que a riqueza e a diversidade de temas investigados no campo da pesquisa educacional contribuam com muitos elementos para o debate, o que se identifica é que ainda há pouco impacto concreto dessas pesquisas, considerando as dificuldades em se estabelecer novos modelos formativos no âmbito das instituições formadoras (ANDRÉ, 2010; GATTI, 2010; 2003; GATTI e BARRETO, 2009; NÓVOA, 1999; 2011; 2014).

Dentre esses elementos de conservação ou de mudança no que concerne à formação docente, entendemos relevante destacar alguns deles, pela proximidade com a temática desta tese e por representarem marcas importantes que atravessam os discursos e as práticas dos processos formativos, que permitem compreender os desafios contemporâneos.

Um primeiro aspecto a ser destacado é a dicotomia entre saber técnico e saber humanístico, conforme assinalado em diferentes trabalhos que investigam a história da formação docente em nível nacional (GATTI, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2011; VICENTINI e LUGLI, 2009; BEHRENS, 2007). A distinção entre formação geral e formação profissionalizante, a rígida estruturação do conhecimento em disciplinas, na clássica metáfora das ‘gavetas’, tem sua gênese no âmbito do paradigma positivista. Portanto, sob essa lógica, o professor deveria ser formado a partir de modelos inspirados em um contexto de racionalidade técnica, de valoração diferenciada entre o conhecimento propedêutico e o conhecimento profissionalizante. Precisamos compreender que, mesmo tendo surgido como um movimento de ruptura, trazendo ideias de renovação pedagógica, de otimismo, o positivismo é uma corrente filosófica enraizada em uma visão linear de ciência, de conhecimento e de educação. Essa visão, por sua vez, representa uma abordagem epistemológica inspirada no paradigma da racionalidade técnica, em que a ciência é concebida como neutra, linear e fragmentada. Obviamente, o paradigma no qual se assentam nossas crenças sobre ciência e conhecimento influenciam a forma de conceber a educação. A contribuição de Behrens (2007) ilustra essa correlação:

A Educação herda a visão newtoniano-cartesiana e o determinismo mecanicista que se converte numa forma de conhecimento utilitário e funcional. Nesse modelo conservador dominante que acompanhou a humanidade e a Educação até grande parte do século XX, a formação de professores foi designada como *treinamento* ou *capacitação* (p.442).

Nesse sentido, as características que demarcam historicamente a formação de professores, nossos discursos sobre crise da profissão, ou sobre crise da educação, ou ainda a análise sobre os problemas da educação brasileira, precisam ser analisados e realizados admitindo-se que essa perspectiva paradigmática ainda influencia as crenças, os discursos, as práticas e os processos decisórios em diferentes âmbitos do processo educativo. Mais do que isso, a postura epistemológica dominante no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem “ainda está centrada em uma abordagem conteudista que considera as aprendizagens como padronizadas, ignorando a significação das mesmas para os alunos.” (HARRES, 2012, p.1).

A dicotomia entre saber teórico e prático é outra marca da formação de professores e da educação realizada nas escolas (DINIZ-PEREIRA, 2011; AMARAL, 2010; CUNHA, 2010; GATTI e BARRETO, 2009; VICENTINI e LUGLI, 2009). Segundo Fernandes e Cunha (2013) a relação entre teoria e prática se apresenta como um problema ainda não

resolvido em nossa tradição filosófica, epistemológica e pedagógica, por isso, “há uma urgência de uma postura tensionada entre elas, entendendo que a teoria, dialeticamente, está imbricada com a prática.” (FERNANDES e CUNHA, 2013, p.54). Essa dicotomia é, ao mesmo tempo, causa e consequência da fragmentação curricular, assentada na visão racionalista-positivista de conhecimento. Se, por um lado, como causa, essa distinção inspira a formação de professores, organizada a partir de princípios epistemológicos e ideológicos que separam e hierarquizam o trabalho intelectual e o trabalho manual, o conhecimento teórico e o prático, com sobrevalorização do primeiro em detrimento do segundo, por outro, como consequência, os currículos com prevalência de disciplinas que abordam os conhecimentos disciplinares (i.e., o conhecimento do conteúdo, segundo Kleickmann et al, 2013), vão implicitamente construindo crenças acerca do trabalho docente, como a de que o domínio do conteúdo constitui a principal competência do professor, enquanto sua ‘transmissão’ é um processo simples, basta saber comunicar-se.

Entretanto, o próprio discurso sobre teoria e prática precisa ser problematizado. Os saberes necessários à ação docente têm naturezas diferentes, precisam ser articulados, portanto é preciso romper com a noção de que a prática é aplicação da teoria, que geralmente é a conotação implícita quando nos referimos a essa articulação. Dentre os efeitos dessa visão, no que tange à formação de professores, cabe destacar:

A visão dicotômica entre teoria e prática tem sido em grande parte responsável pelo afastamento entre a universidade e a escola. Na perspectiva tradicional positivista em que a prática é compreendida como sendo a aplicação da teoria, à universidade se atribuiu a condição da formação teórica e a escola foi somente vista como espaço de aplicação prática (CUNHA, 2010, p.140).

A superação dessa dicotomia passa pela percepção de que a atuação docente ocorre em um campo de tensões (ibid.), no qual se imbricam o campo da formação e o campo da prática profissional. Essa última, sob esse olhar, é o espaço concreto e complexo da escola e de outros espaços educativos, no qual o professor desenvolve seu trabalho, que se constitui em um cenário gerador de teorias, e não apenas um espaço de aplicação da teoria. Essa (nova?) visão já vem sendo apontada como um caminho para repensar os modelos formativos, mas muitas rupturas ainda são necessárias. No que se refere ao Pibid, há uma preocupação com a superação dessa dicotomia, na medida em que aponta, entre suas metas, a articulação entre teoria e prática e a aproximação entre universidade e escola como alternativas que viriam a qualificar o processo de formação de professores. Além disso, a referência a propostas de ensino inovadoras e interdisciplinares sinalizam que o programa tem como seu maior desafio

o deslocamento das práticas educativas rumo a um novo paradigma epistemológico, reconhecendo que a postura epistemológica disciplinar não dá conta de explicar e resolver os problemas relevantes da era contemporânea, geralmente de natureza complexa e situados nas fronteiras interdisciplinares, como destaca Japiassu (1976):

A dissociação sempre crescente das disciplinas científicas, segundo um processo de inflação galopante, constitui a expressão de um desmembramento da realidade humana. A túnica inconsútil da unidade do saber dissociou-se em parcelas cada vez mais diminutas. A ciência em migalhas de nossa época não passa de reflexo de uma consciência esmigalhada, incapaz de formar uma imagem de conjunto do mundo atual. Donde o desequilíbrio ontológico de que padece nossa civilização (p.15).

Sob uma perspectiva crítica, as dicotomias que marcam os processos educativos, incluindo-se aí os modelos de formação de professores, juntamente com a tradição disciplinar e a educação formal, são a síntese da herança do positivismo à educação contemporânea. Conforme assinala Sibilia (2012), esses aspectos constituíram o projeto basilar do Iluminismo, que visou principalmente à uniformização curricular e que marcou profundamente os discursos e as práticas da Educação Moderna.

Outro ponto a considerar é que, geralmente, a educação pública se expandiu em um ritmo mais acelerado que a oferta de professores habilitados para atender a demanda. Conseqüentemente foram sendo legitimados processos paliativos de ingresso e de preparação para a docência, que repercutiram e ainda repercutem na qualidade do ensino desenvolvido. O sistema de professores adjuntos, modelo de formação predominante no Período Imperial, tinha essa conotação (VICENTINI e LUGLI, 2009). Hoje, ainda convivemos com a falta de professores habilitados nas áreas do conhecimento em que estão exercendo a docência: a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) continua prevendo o dispositivo da formação complementar para habilitar profissionais de outros campos do conhecimento para lecionarem. Ainda assim, devido à expansão da oferta de ensino público obrigatório atingindo o ensino médio, alavancada principalmente pelas necessidades advindas de um novo momento econômico, permanece a carência por professores habilitados para atuar nos níveis de ensino subsequentes aos anos iniciais do ensino fundamental.

Atualmente, um dos problemas que continua sendo denunciado é a fragmentação da formação, materializada pela falta de articulação entre as disciplinas, pela inexistência de um núcleo compartilhado de disciplinas na área da formação para a docência, pela rara articulação entre conhecimento específico e pedagógico (DINIZ-PEREIRA, 2011; GATTI, 2010; GATTI e BARRETO, 2009). No entanto, essa separação entre disciplinas de formação

geral e formação pedagógica nos cursos de formação docente remonta ao período de organização das primeiras Escolas Normais, ou dos cursos Complementares. Os primeiros cursos superiores para formação de professores adotavam o clássico esquema “3 + 1”, no qual os três primeiros anos eram dedicados ao estudo específico das disciplinas, em nível de bacharelado, e o último ano, apenas, investia em formação didática e pedagógica. Outro aspecto relevante a considerar no perfil dos cursos de licenciatura nacionais, segundo Gatti e Barreto (2009), é a dissonância observada entre os projetos político-pedagógicos dos cursos e suas matrizes curriculares. Enquanto os primeiros idealizam um modelo de formação e de professor capaz de lidar com os desafios e a complexidade da educação, os últimos revelam uma estrutura de organização dos cursos que não favorece a articulação dos diferentes saberes para a construção de uma competência epistemológica que deveria embasar a prática docente.

No que concerne à legislação nacional sobre formação docente, as diretrizes nacionais para a formação de professores, a partir de 2002, passaram a exigir uma maior carga horária dedicada à prática, entendida como um espaço de inserção do futuro professor no contexto concreto da escola de educação básica. Também a carga horária de estágios foi aumentada, numa tentativa de superar a supremacia do saber disciplinar em relação ao saber profissional. No entanto, esse texto legal ainda é marcado por uma prevalência da formação específica em detrimento da pedagógica para a formação do professor especialista. Há uma pulverização na formação dos licenciandos, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica (GATTI, 2010, p.1374).

Outra crítica é quanto ao aligeiramento da formação, tendo em vista a redução da carga horária mínima dos cursos, prevista nas diretrizes legais (Resolução CNE 02/2002) e que acabou sendo interpretada como máximo (FERNANDES e CUNHA, 2013). Atualmente, ainda identificam-se contradições na legislação no tocante a este aspecto: se, por um lado, as diretrizes nacionais para a formação de professores, em vigência, apontam alternativas de superação de velhos problemas, propondo ampliação da carga horária destinada à inserção na prática concreta da escola, por outro, esse aligeiramento dos cursos - com o duplo objetivo de redução de custos e de atração de novos candidatos -, estaria sinalizando uma desvalorização da teoria para a formação de professores. Posicionando-se quanto a esses aspectos, Gatti (2010, p.1375) sintetiza os impactos desse cenário: “a interação dos diferentes fatores levantados com a estrutura curricular e com as condições institucionais dos cursos de formação nos sinaliza um cenário preocupante sobre a resultante dessa formação.” Com a

implantação do Pibid, pode-se afirmar que, sob certos aspectos, mais positivos, começa um processo de ressignificação da relação entre teoria e prática, conforme é marcadamente sinalizado na avaliação externa realizada (GATTI et al, 2014) e destacado como um dos resultados mais significativos do Pibid na percepção da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes - DEB/CAPES – em seu relatório consolidado de gestão do período 2009-2013 (Relatório de Gestão PIBID, 2014). Por outro lado, “a perenidade do problema da formação – a relação teoria-prática”, é um aspecto negativo apontado pelas pesquisadoras da avaliação externa “como uma fragilidade dos cursos de formação de todo o país.” (Relatório de Gestão PIBID, 2013, p. 60).

No contexto atual destacam-se a importância dada pelos organismos internacionais, comunidades de pesquisa e gestores públicos e privados à formação de professores, assinalando a relevância deste tema na agenda internacional do debate educacional. Esse interesse está fortemente apoiado no pressuposto de que a qualidade da formação e do trabalho docente repercute nas condições e nos resultados da aprendizagem discente e esta, por sua vez, contribuirá para o pleno desenvolvimento econômico e social. Ainda, evidencia o reconhecimento de que a qualidade e a valorização da formação e do trabalho docente é um dos aspectos essenciais para a qualidade de educação, almejada para um grupo cada vez mais amplo e diversificado de pessoas. Assim, a agenda de políticas de elevação e melhoria da qualidade da educação básica e superior nos tempos atuais tem na formação docente um de seus pilares.

Com o advento de uma nova ordem mundial, o pensamento neoliberal – hegemônico – tem clara influência sobre as decisões políticas e econômicas, regulando a economia em escala global e incidindo em diferentes âmbitos da sociedade (CHARLOT, 2013). As influências estendem-se à área educativa:

Nas políticas públicas isso se traduz, por um lado, em um discurso monopolizado pela unidimensionalidade econômica – registro contábil para medir o funcionamento de escolas e o rendimento escolar. Por outro lado, configura-se como uma drástica redução do papel do Estado na escola em benefício do mercado, o que supõe abrir as portas à privatização, à impotência de uma escola pública já muito desamparada e à desregulamentação do ensino. (CARBONELL, 2002, P. 17)

Como consequência, novas demandas são impostas à educação e novos debates são necessários para produzir análises críticas acerca das influências desses novos contextos (CARBONELL, 2002; ROSSATO, 2011). Na esteira dessa tendência, novas reflexões e novos elementos estão sendo incorporados ao campo da formação de professores. O

reconhecimento de que a formação ocorre ao longo de toda a vida, em um processo evolutivo e continuado de desenvolvimento profissional (MARCELO GARCÍA, 1999), a construção de uma identidade docente a partir das trajetórias de vida e de formação (ISAIA e BOLZAN, 2011; LELIS, 2001; NOVOA, 2004; 1999), são algumas das premissas que têm influenciado o campo da formação docente, e que se consolidam como metas da Educação Superior para o século XXI a partir das iniciativas da UNESCO em discutir o tema. A premissa central nesse novo paradigma é que a educação deve fomentar o desenvolvimento social e “o ensino superior é considerado o principal motor do desenvolvimento econômico sustentado.” (ROSSATO, 2011, p.22).

O desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, a inovação, a preparação para trabalhar em equipe, para lidar com a diversidade cultural, o espírito empreendedor são outras tendências dos contextos emergentes que evidenciam a profunda influência da globalização e do neoliberalismo na Educação Superior. Em consequência, representam temáticas relevantes para a formação de professores na medida em que passam a influenciar a definição de políticas e diretrizes para a área em diversos países. Efeito prático dessa tendência é a implantação de políticas de valorização da profissão docente e de qualificação da formação inicial e continuada; essas últimas compreendidas como um processo único, evolutivo, ao longo de diferentes etapas da profissão, denominado desenvolvimento profissional (MARCELO GARCÍA, 1999).

Outra tendência da formação contemporânea é o reconhecimento do espaço de trabalho do professor e da escola como lugares de formação, concretizado em medidas como a revisão das diretrizes legais para a formação, no caso brasileiro, e o consequente aumento das disciplinas de formação com ênfase na prática docente. Esse fato, por um lado, é bastante positivo haja vista que contribui, pelo menos em tese, para uma maior aproximação e diálogo entre a universidade e a escola. Na visão de Fernandes e Cunha (2013), a inserção no campo profissional desde o início da formação ajuda a fortalecer a identidade dos cursos de licenciaturas, ao mesmo tempo em que sinalizam a possibilidade de uma epistemologia da prática “que traga a reflexão como um processo dialético e contextualizado nas condições objetivas do mundo da vida e do trabalho” (FERNANDES e CUNHA, 2013, p.55).

Por outro lado, a sobrevalorização das práticas, muitas vezes vazias de reflexão e de conteúdos formativos pluriépistêmicos, constitui uma contradição do campo,

É certo que nem a história nem as instituições são lineares, mas se constituem em espaços de contradição. São produzidas e se produzem no movimento da vida cotidiana, o que pode favorecer rupturas e continuidades, bem como constituírem uma consistente epistemologia da prática. Talvez seja necessário enfatizar mais a leitura do campo disciplinar e do cotidiano como uma categoria de conteúdo para uma possibilidade de reinvenção de processos críticos de formação de professores. (ibid, p. 55-56).

Sob uma perspectiva de síntese das influências dos aspectos históricos e dos contextos emergentes sobre a formação docente no Brasil é que as políticas públicas de formação e os próprios cursos de licenciatura precisam ser analisados, pois constituem um produto inacabado e em permanente evolução da fusão desse conjunto de aspectos. O Pibid, objeto de estudo desta tese, está situado nessa confluência de discursos, de teorias e de práticas marcados por contradições, dilemas e desafios, e em um tempo histórico de transição, marcado por incertezas, incompletudes, aspectos que demandam uma ressignificação do papel da escola e do conhecimento. Também sob essa prerrogativa é que o programa precisa ser compreendido e analisado – como uma política pública que nos provoca a mudanças, que incorpora conceitos como interdisciplinaridade, inovação, típicos de uma postura epistemológica diversa daquela dominante, como a terceira margem do rio o é em relação à primeira e à segunda margens, opostas e estanques. Cabe aos agentes educacionais nos diferentes níveis e à comunidade de pesquisa investigar até que ponto esse desafio geral vem sendo alcançado nos diferentes contextos de abrangência.

Pode-se afirmar que as políticas de formação docente hoje em vigência no Brasil – especificamente o Pibid, reúne os principais desafios e as tendências do campo na sua concepção e implantação. A “excelência e equidade na formação docente”, que é o grande objetivo da DEB/CAPES, está estruturada em torno de quatro princípios estruturantes, que devem ser respeitados pelas IES nos diferentes níveis e nas diferentes etapas de execução do programa. São eles: a conexão entre teoria e prática, a integração entre escola básica e instituições formadoras, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e o equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética (Relatório de Gestão Pibid, 2013, p. 14). A percepção sistêmica da CAPES sobre o tema fica evidenciada pela crescente articulação dos diferentes programas de valorização docente em torno destes princípios e de eixos comuns a essas políticas, quais sejam: “(a) a busca da excelência e equidade na formação de professores; (b) a integração entre instituições formadoras, escolas públicas de educação básica e programas de pós-graduação e (c) a produção e disseminação do conhecimento produzido”. A expectativa da agência, que gradualmente vem se confirmando, é que “a

sinergia e a intersecção entre as linhas e os programas podem potencializar os resultados educacionais, modificando o quadro brasileiro com maior velocidade.” (ibid., p. 6).

3 – PIBID: TECENDO REDES ENTRE O CENÁRIO NACIONAL E O PROJETO INSTITUCIONAL

3.1 – O PIBID EM NÍVEL NACIONAL – OBJETIVOS E IMPACTOS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi criado em 2007, pela Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007 e atualmente é normatizado pela Portaria 096/2013. Em sua primeira fase atendeu apenas as universidades públicas. Com a publicação da Portaria nº 072/2010, o Pibid chega às universidades privadas sem fins lucrativos (comunitárias e confessionais). Constitui uma iniciativa governamental articulada aos desafios emergentes da formação de professores e à melhoria da qualidade da educação básica e superior. É um programa administrado pela CAPES, que desde 2007 assumiu a responsabilidade pela educação básica e pela formação de professores para este nível de ensino. São concedidas bolsas de estudo, cujo objetivo principal é fomentar experiências inovadoras no campo da docência, em um processo sistemático e articulado denominado iniciação à docência. São contemplados com bolsas os estudantes de licenciatura, os professores supervisores, que devem estar em efetivo exercício na escola pública parceira, os professores coordenadores de área e o coordenador institucional, no âmbito da instituição de ensino superior que coordena o programa.

De maneira geral, os objetivos apontam para a valorização da carreira docente e para a melhoria da qualidade da educação em nível básico e superior. De acordo com o Relatório de Gestão CAPES/DEB 2009-2013 (p.29), esses objetivos estão apoiados em alguns princípios pedagógicos que, por sua vez, se articulam teoricamente com os estudos de Antonio Nóvoa sobre formação docente e desenvolvimento profissional de professores. Um destes princípios é a formação de professores referenciada no trabalho escolar e na vivência de casos concretos, o que é favorecido pela iniciação à docência e qualifica a formação oferecida na universidade, que ainda apresenta uma prevalência de saberes teóricos (pedagógicos e disciplinares) em detrimento do estudo analítico e interpretativo de situações cotidianas da prática docente (GATTI, 2010). Um segundo princípio é a formação de professores realizada com a integração entre conhecimento teórico e metodológico dos professores das universidades e o

conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas. Um último princípio da gênese do programa é a formação atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa, que levam à resolução de situações e à inovação na educação, que estão pautados em uma visão epistemológica que pretende superar as dicotomias ainda presentes nas práticas de formação. Consonante com esses princípios, esta tese pretende investigar as contribuições do programa na cultura escolar e na formação inicial de professores, aprofundando alguns dos aspectos que já estão consolidados como resultados gerais em trabalhos recentes de maior alcance (Relatório de Gestão PIBID, 2013; Gatti et al, 2014).

Em termos de desafios e impactos já percebidos no período de vigência do programa, é importante destacar alguns aspectos. O Relatório de Gestão CAPES/DEB 2009-2013 (CAPES, 2013) destaca, entre outros, o significativo crescimento dos números vinculados ao Pibid, o que é um indicador da pertinência dessa política pública no que diz respeito à valorização do magistério.

Sobre os impactos, o relatório já referido destaca:

Os dados qualitativos indicam o impacto do Pibid nos cursos de formação de professores, na auto-estima dos seus agentes e sugerem que sua consolidação configura-se como uma ação do Ministério da Educação verdadeiramente estruturante para a valorização do magistério da educação básica (ibid., p.34).

Ainda, este documento enumera a partir de depoimentos e dos relatórios das IES, os principais impactos sob o ponto de vista de cinco ‘olhares’, os quais estão sistematizados no Quadro 1.

Quadro 1 - Principais impactos do Pibid

Quem fala	Impactos destacados
Licenciaturas	<ul style="list-style-type: none">- Articulação entre teoria e prática- Aumento da procura pelos cursos- Valorização das licenciaturas na comunidade acadêmica e científica- Revisão de currículos das licenciaturas
Bolsistas de Iniciação à docência, licenciandos	<ul style="list-style-type: none">- Articulação entre teoria e prática- Aproximação do contexto da escola básica- Reflexões sobre a qualidade das práticas formativas no âmbito da docência- Escolha do magistério por alunos que inicialmente escolheram licenciatura como opção secundária- Formação contextualizada- Adoção de atitudes inovadoras e criativas
Coordenadores de área	<ul style="list-style-type: none">- Articulação entre teoria e prática- Reflexões sobre a qualidade das práticas formativas no âmbito da docência- Aproximação da formação com o contexto escolar- Motivação- Oportunidade de formação continuada
Coordenadores Institucionais	<ul style="list-style-type: none">- Revitalização dos espaços pedagógicos (bibliotecas, laboratórios de ciências e de informática)- Mobilização de atividades que problematizam a formação docente- Revitalização das licenciaturas- Alterações nos currículos e projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura
Professores Supervisores	<ul style="list-style-type: none">- Articulação entre teoria e prática- Motivação e oportunidade de formação continuada- Reflexões sobre a qualidade das práticas formativas no âmbito da docência- Aproximação com instituições formadoras- valorização do professor e de seu trabalho
Escolas públicas participantes	<ul style="list-style-type: none">- Incentivo à mudança e à inovação- Elevação no desempenho dos alunos e motivação dos professores- Renovação e revitalização de espaços pedagógicos

(elaborado pela pesquisadora)

A partir da análise desse quadro, é possível perceber que a valorização do conhecimento experiencial dos professores, a inserção organizada e orientada dos futuros professores na realidade da escola, a melhora na motivação dos envolvidos, a articulação entre teoria e prática, o debate sobre a qualidade das práticas formativas, são algumas das

possibilidades tecidas no Pibid que oportunizam importantes entrecruzamentos e aproximações entre a prática profissional e a formação, entre a universidade e a escola básica. O programa viabiliza essa aproximação, uma vez que, ao propiciar que os aprendizes de professor, ainda em seus estágios iniciais de formação, tenham uma inserção sistemática no contexto das escolas, pode trazer à tona reflexões importantes para as instituições formadoras e explicitar reflexiva e propositivamente quais são os dilemas e os saberes que são exigidos na prática profissional do professor da contemporaneidade.

Sob um enfoque quantitativo, vários indicadores estatísticos confirmam os resultados bastante satisfatórios do programa. O Pibid apresentou um crescimento no volume de recursos executados - ao longo de quatro anos - da ordem de 1400%, equivalente ao crescimento alcançado pelo PIBIC - também avaliado como um programa bem-sucedido -, ao longo de 20 anos (Relatório de Gestão PIBID, 2013). Tal crescimento é explicado, entre outros, pela evolução no número de bolsas: de 3.088 bolsas vigentes em dez/2009 para 49.321 bolsas em 2013 (p.8), que tornam o Pibid o segundo maior programa de bolsas no país. Com a concessão de 90.254 bolsas ao longo de 2014, passa a ser o maior (ibid., p.83).

Outro ponto que chama a atenção é a distribuição geográfica das bolsas de iniciação a docência; enquanto na maioria dos programas e editais da CAPES que distribuem recursos Brasil afora há uma concentração dos mesmos nas regiões Sudeste e Sul, no caso do PIBID o Nordeste é a região com maior número de bolsas (31%) e de IES participantes (ibid.).

3.2 – O PIBID NO CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES

A Univates é um Centro Universitário mantido pela FUVATES, fundação comunitária representativa de diferentes entidades do Vale do Taquari, que delibera e decide sobre os rumos e papéis da instituição. A missão institucional do Centro Universitário Univates (Lajeado/RS) é “[...] gerar, mediar e difundir o conhecimento técnico-científico e humanístico, considerando as especificidades e as necessidades da realidade regional, inserida no contexto universal, com vistas à expansão contínua e equilibrada da qualidade de vida.” Portanto, a inserção regional e a conexão entre o contexto local/global são marcas da atuação da instituição, e constituem referentes importantes do Plano de Desenvolvimento Institucional

(PDI). A atuação junto à formação inicial e continuada é um dos focos da ação institucional. A Univates concentra e lidera esforços, inclusive junto ao COMUNG, para garantir a viabilidade dos cursos de licenciatura e continuar oferecendo cursos de formação inicial de boa qualidade. O Pibid sempre foi considerado um programa estratégico na IES, pelo potencial que tem para intensificar a interlocução com a Educação Básica, aproximando universidade e escola, e por favorecer sobremaneira a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pela natureza de suas ações. Além disso, é visto como um programa estratégico para a sustentação econômica das licenciaturas, por atrair mais alunos e garantir a permanência dos atuais.

O Centro Universitário Univates participa do Pibid desde 2010. Neste ano, com a publicação, pela CAPES, da portaria 072/2010, e do edital 018/2010, a Univates implementa o projeto institucional “A formação do licenciando no Centro Universitário Univates contribuindo para a melhoria da educação básica na região do Vale do Taquari – RS”, que está concatenado com as vocações institucionais e com as demandas identificadas em nível regional, no que tange à formação de professores e à qualificação da educação básica. O projeto institucional apresenta, em suas seções, um histórico institucional, as ações previstas, os resultados esperados, um cronograma de atividades, os critérios de escolha das áreas e escolas parceiras e, ao final, outras informações relevantes.

Na primeira fase – de 2010 a 2013 – foram 7 subprojetos, 18 escolas e 140 bolsas de iniciação à docência. Com o edital 061/2013, a instituição amplia o número de bolsas e subprojetos, acompanhando a tendência nacional. São nove subprojetos a partir de 2014, incluindo um interdisciplinar, alvo de desta tese. Os dados atualizados do PIBID/Univates são apresentados no quadro 2 (mês-base março de 2015).

Quadro 2 - Números do PIBID/Univates

Número de bolsas de iniciação à docência	166
Escolas parceiras	15
Professores Supervisores	28
Coordenadores	15

Fonte: Secretaria do Pibid.

No que diz respeito às tendências do campo da formação docente, o projeto cita que “[...] o momento é de promoção, ampliação e aprofundamento dos processos de formação docente” (PI/PIBID/UNIVATES, p.2), refletindo os movimentos mundiais e nacionais de promoção e valorização da carreira docente e de qualificação da educação básica. Em nível nacional, um fato importante desse processo é o deslocamento da gestão da educação básica para a CAPES, em 2007, que é o período a partir do qual emergem as principais políticas públicas com esse enfoque, como PIBID, PARFOR, Universidade Aberta, entre outros.

No que concerne aos objetivos do projeto institucional, eles estão em consonância com aqueles apontados na Portaria 96/2013, que revogou e ampliou a Portaria 260/2010. Dentre esses, destacamos alguns: “favorecer a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação” é um destes objetivos. Ao estabelecê-lo, por um lado, está-se reconhecendo que a aprendizagem da docência é um aspecto fundamental do desenvolvimento profissional e, por outro, assume-se o pressuposto de que a escola é um importante espaço de aprendizagem. A propósito disso, nos resultados esperados, a superação da dicotomia entre teoria e prática é um aspecto apontado (P.I./PIBID/UNIVATES, p.8), evidenciando que a visão institucional sobre essa relação supera a visão da racionalidade técnica, em que a prática é mera aplicação da teoria. Esse avanço em nível teórico, no entanto, não descarta a necessidade de se avaliar de maneira sistemática como essas intenções, alinhadas com pressupostos teóricos que rompem com as dicotomias clássicas do paradigma epistemológico dominante, se concretizam no âmbito das práticas pibidianas.

Outro objetivo que almeja uma relação dialética entre universidade e escola e aponta para o campo profissional como um espaço privilegiado da formação – do qual pode emergir uma epistemologia da prática (FERNANDES e CUNHA, 2013), é o seguinte: “[...] incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes de licenciaturas.” (PI/PIBID/UNIVATES, p.3). Esse protagonismo desloca a escola, e o professor, do papel de receptores de conhecimentos, de ideias e de práticas inovadoras produzidas na universidade, para protagonistas do processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem docente. Esse novo papel das escolas traduz um princípio epistemológico em que a formação e a construção do conhecimento não são exclusivas da universidade. Além disso, rompe com a hierarquia entre saberes teóricos e experienciais, disciplinares e pedagógicos, típica da visão racionalista de ciência e de conhecimento, mais uma vez indicando que o Pibid pode ser a terceira margem do rio.

3.2.1 – O subprojeto Interdisciplinar

Na sua fundamentação, o projeto Interdisciplinar da Univates destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, documento que prevê que pelo menos 20% da carga horária anual deve ser destinada ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares:

Esse subprojeto interdisciplinar propõe-se a estabelecer ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos das diferentes disciplinas, em que a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento (P.I. PIBID/Univates, 2013, p.15)

Pautada em conceitos como convergência, complementaridade, contextualização, todos situados em uma perspectiva teórica diversa daquela que fundamenta a cultura escolar hegemônica, tal proposição representa um imenso desafio para os diferentes sujeitos envolvidos. Nessa direção, uma perspectiva de análise que interessa a esta tese é a influência desta cultura escolar, bastante resistente a mudanças (GARCÍA et al, 2010; SIBILIA, 2012; CARBONELL, 2002), para a concretização, ou não, das metas atribuídas para o Pibid.

O subprojeto Interdisciplinar está presente em três escolas públicas, todas no município de Lajeado. Conta com 30 bolsistas de iniciação à docência, quatro professores supervisores e duas professoras coordenadoras. O trabalho nas três escolas é desenvolvido a partir de um projeto em comum, com enfoques e abordagens diferentes. São três grupos de bolsistas, vinculados a duas propostas de interdisciplinaridade – uma para o Ensino Médio (um grupo de 12 bolsistas) e outra para o Ensino Fundamental (2 grupos, com 10 bolsistas no total). Nessa configuração, o subprojeto pode dispor de duas coordenadoras de área, o que é possível desde que o número mínimo de bolsistas por coordenador seja observado. Nossa inserção sistemática nos encontros de trabalho nos três grupos evidenciou que as abordagens e o perfil do trabalho desenvolvido apresentam diferenças importantes entre as duas propostas (EF e EM), aspecto que será discutido em maior profundidade na nossa análise. Uma professora de matemática coordena o subprojeto Interdisciplinar no Ensino Médio, cuja ênfase está voltada ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, e uma de Língua Portuguesa coordena o Interdisciplinar do Ensino Fundamental (EF), em duas escolas, enfocando atividades integradoras e interdisciplinares conectadas aos complexos temáticos em desenvolvimento em cada uma.

Em comum, os bolsistas dos dois grupos participam das rodas de formação oferecidas em nível institucional e de discussões sobre referenciais teóricos contemporâneos sobre educação. Em função de ser um projeto novo, em 2014 foi dedicado um tempo significativo ao estudo de referenciais teóricos sobre interdisciplinaridade. Nas conversas iniciais exploratórias que tive com as coordenadoras, percebi que os trabalhos de referência estudados são os clássicos de Ivani Fazenda e Hilton Japiassu.

No caso do grupo de trabalho do subprojeto Interdisciplinar do Ensino Médio (EM), o propósito inicial era de desenvolver atividades de inserção docente e reflexões investigativas principalmente a partir dos Seminários Integrados², porém, devido a dificuldades de horários, isso não foi possível. Os bolsistas trabalham neste subprojeto em terças e quintas à tarde, mas a escola não conseguiu viabilizar que tais seminários ocorressem nesses dias³. A dinâmica de trabalho, então, foi reavaliada. O grupo de bolsistas dedicou-se, ao longo de 2014, ao planejamento de projetos interdisciplinares. Foram duas propostas de trabalho desenvolvidas: uma sobre as “Máquinas de Da Vinci”, mobilizado por uma exposição homônima que ocorria no primeiro semestre no Centro Cultural da Univates; a outra versou sobre a morte em suas diferentes perspectivas, tema que foi escolhido pelos pibidianos, sugerido por alguns professores da escola.

O subprojeto Interdisciplinar para o Ensino Fundamental atua em duas escolas, onde o foco do trabalho é planejar ações interdisciplinares que complementem ou enriqueçam os Complexos Temáticos que cada escola desenvolve. Uma das escolas parceiras, organizada em ciclos e designada como IEF₁ a partir de agora, trabalhou o tema mobilidade e sustentabilidade durante 2014. Já a outra escola parceira, IEF₂, organizada no regime de seriação, elegeu como objeto de estudo as tecnologias, com o lema: “Navegar é preciso, relacionar-se é imprescindível”.

Os bolsistas da escola parceira IEF₂ foram regularmente à escola nas sextas-feiras, participando de dois períodos de aula em uma turma de 8^a série, juntamente com a professora

² Nova modalidade curricular para o Ensino Médio no RS, que visa implementar pedagogias interdisciplinares e desenvolver um trabalho por projetos, centrados em temáticas de interesse para o contexto sociocultural da escola e dos estudantes.

³ Na escola parceira, a maioria dos professores não aceitava trabalhar com os seminários integrados, opção sustentada no discurso de “que não estavam preparados”. Isso criou dificuldades para gerenciar os horários, junto ao fato de que o professor que aceitou o desafio também atuar em outras escolas (em referência ao 2º semestre de 2014, época da pesquisa de campo).

supervisora que é também professora de Português⁴. A opção deste grupo de bolsistas foi de não pulverizar as atividades do Interdisciplinar em diferentes turmas, mas desenvolver um trabalho mais sistemático, que propiciasse um maior vínculo e continuidade em uma turma específica. O grupo de trabalho da IEF₁ está na escola às quintas e na IES às sextas. Isso ocorre porque nesta escola existe um espaço de trabalho denominado “Integração” que já faz parte da organização escolar há vários anos. Portanto, em 2014, os dois grupos de trabalho não conseguiram se encontrar na IES, o que foi destacado como uma dificuldade pelas supervisoras nas entrevistas. No entanto, esta situação foi resolvida em 2015: os dois grupos estão nas escolas às quintas e têm os momentos de trabalho na universidade compartilhados nas sextas-feiras.

3.2.2 - Uma aventura concreta de inovar a mudança na escola ou “Uma flor no deserto”

Inicialmente, justifico o título desta subseção. Um dos conceitos que emergiu como um conceito estruturante para o referencial teórico da minha tese é conceito de inovação, por estar presente nos textos legais do Pibid e ter se tornado substantivo e adjetivo recorrente às práticas e discursos inerentes ao programa. A necessidade de definir o termo em um determinado horizonte teórico me levou às proposições desenvolvidas em Morosini (2006), obra na qual são definidas inovação e inovação educativa, e à excelente análise contextual da educação do século XXI no trabalho de Carbonell (2002), que também produz um sentido para o termo, convergente com o paradigma da complexidade. Inspirei-me, por uma parte, no título da sua obra. Por outro lado, nas pesquisas que investigam experiências de formação que se aproximam da cultura escolar, a escola parceira IEF₁ constitui um dos estudos de caso desenvolvidos na pesquisa interinstitucional *TRACES-Brasil*⁵, na qual a Univates foi uma das instituições parceiras. *A flor no deserto* é o apelido carinhoso e informal que um dos pesquisadores do grupo deu à escola e que muito chamou minha atenção, em função de a escola ser reconhecida como uma experiência muito bem sucedida de inovação e

⁴ Cenário do segundo semestre de 2014, época da pesquisa de campo.

⁵ *Transformative Research Activities Cultural diversities and Education in Science*, pesquisa interinstitucional teve como instituições participantes no Brasil a PUCRS e a UNIVATES. O objetivo central é discutir os papéis da formação docente, da cultura escolar, da autoridade educativa e da pesquisa em educação em ciências para os processos de mudança que marcam o contexto do século XXI. (Fonte: Relatório final TRACES – BRAZIL – 2012),

interdisciplinaridade e de um processo de autoformação do coletivo de professores, que se desenvolve no contexto da escola. A outra causa da minha inspiração para o título acima.

Por tudo isso, é importante dedicar algumas linhas para descrever um pouco mais o trabalho da Integração que é feito nessa escola. Neste componente curricular, as diferentes turmas de um mesmo ciclo se reúnem em um espaço em comum e desenvolvem atividades com enfoque interdisciplinar, voltadas às temáticas que emergem do complexo temático que é trabalhado pela escola em cada ano letivo. A docência é compartilhada pelos professores que estão responsáveis por cada turma no respectivo horário e pela professora itinerante. Essa tem formação em Matemática e também é a supervisora do Pibid. A inserção dos bolsistas ocorre no 3º ciclo, que é o ciclo de conclusão do ensino fundamental. A proposta da integração foi construída na escola visando a desenvolver uma experiência curricular concreta que atendesse à expectativa e à proposta pedagógica interdisciplinar da escola, preocupada e comprometida em produzir uma educação rica de sentidos e significados para seus estudantes.

A *Flor no Deserto* constitui um caso interessante e emblemático de uma experiência inovadora de educação, à medida que incorpora, tanto em suas práticas quanto em seu projeto político pedagógico, diferentes princípios teórico-metodológicos que indicam ruptura com os modelos dominantes sobre ensino, aprendizagem e conhecimento. Um desses princípios é a opção por uma visão interdisciplinar e sistêmica de conhecimento, que orienta a organização curricular e pedagógica da escola. Outro princípio é a organização das práticas educativas e dos conhecimentos escolares a partir de projetos de estudo construídos pelo coletivo de professores em consonância com as demandas da comunidade escolar, numa interessante experiência de diálogo entre o contexto local e o global. Um terceiro princípio evidenciado nas práticas dessa escola é a valorização do trabalho em grupo, que permeia tanto a sala de aula quanto a rotina dos professores. A escola não tem classes individuais, mas sim mesas nas quais se reúnem grupos de até seis estudantes. Juntos, esses princípios sinalizam que a escola põe em prática, ao longo dos seus mais de 10 anos de experiência nos ciclos, uma teoria alternativa para o desenvolvimento dos conteúdos escolares, com princípios convergentes com aqueles destacados por García (1998) e que constituem fatores favoráveis à inovação educativa (CARBONELL, 2002). A meu ver, faz jus ao carinhoso título.

4 -MARCO TEÓRICO

Para constituir os referentes teóricos dessa investigação, entendemos que é preciso articular diferentes olhares e perspectivas sobre a formação de professores, pois trata-se de um campo de estudos em que se entrecruzam diferentes saberes, no qual as tensões entre os campos da prática e da formação são inerentes à constituição da docência. Além disso, os princípios fundantes dos modelos formativos e da aprendizagem da docência se assentam em bases epistemológicas, filosóficas e pedagógicas, dentre outras. Os fenômenos educativos são essencialmente complexos e pluriépistêmicos (COLOM, 2004; CABAÑAS, 1995). Portanto, investigar a formação docente, especificamente a contribuição de uma política pública recente sobre os modelos de formação de professores em nível superior requer reunir diferentes perspectivas teóricas para produzir uma análise mais sistêmica e orgânica acerca do objeto de estudo. A título de síntese, no Quadro 3 é apresentada uma sistematização dos principais conceitos que constituem o quadro teórico da tese, associando-os a alguns trabalhos de referência.

Quadro 3 - Marco teórico

Campo conceitual	Principais trabalhos de referência
<i>4.1 Formação docente como campo autônomo de estudos</i>	André (2010), Garcia (1999), Cunha (2010), Vicentini e Lugli (2009).
<i>4.2 Pressupostos e características dos diferentes modelos formativos</i>	Porlán et al (2011; 2010), Harres et al (2005), Fernandes e Cunha (2013), Cortella (2009), García (1998), Porlán e Rivero (1998), Sacristán e Pérez-Gómez (2000); Freire e Shor (1986), Sousa Santos (1987), Lopes (2007)
<i>4.3 Ensinar e aprender: modelos e concepções</i>	Charlot (2013), Demo (2011), Cortella (2009), Sacristán e Pérez-Gómez (2000), Harres (2012), Nogaro (2008), García (1998), Freire e Shor (1986); Anastasiou (s.d.).
<i>4.4 Cultura Escolar</i>	2(2013) Sibilía (2012); García et al (2010), Carbonell (2002), Viñao Frago (2002), Sacristán e Pérez-Gómez (2000).
<i>4.5 Interdisciplinaridade e inovação</i>	Ketzer (2007), Morin (2007), Carbonell (2002), Morosini (2006), Japiassu (1976).

4.1 - FORMAÇÃO DOCENTE COMO CAMPO AUTÔNOMO DE ESTUDOS

Nas diferentes áreas de ensino, e em diferentes níveis, desde a educação básica até a superior, o papel do professor é cada vez mais destacado como um dos aspectos fundamentais para o sucesso da aprendizagem dos estudantes. Outros fatores necessariamente têm relevância similar, mas as novas demandas que se impõem à educação estão exigindo um professor cada vez mais polivalente, flexível, conectado com as mudanças sociais, em permanente evolução e formação. O poder público, as universidades, as instituições em geral, vêm aumentando seu interesse sobre o tema da formação dos professores como um eixo fundamental no processo de melhoria da qualidade da educação. Esse movimento é um dos aspectos que consolida a formação docente como um campo autônomo de estudos.

O desenvolvimento profissional docente é considerado o objeto de estudo do campo da formação docente. Segundo André (2010), esse conceito se justifica porque marca mais claramente a concepção de *profissional* do ensino, e porque o termo *desenvolvimento* sugere evolução e continuidade. Ao longo da vivência profissional, o professor desenvolve competências, juízos de valor, constrói conhecimentos teóricos e práticos sobre o ofício de ser professor. Desenvolve seu jeito de trabalhar a partir das vivências que teve na sua trajetória de estudante e de professor. E procura constituir-se equilibrando as experiências do campo da formação e do campo da prática. Para a autora, muitos estudiosos do tema consideram de grande importância a atenção nos processos de preparação e profissionalização dos professores, tendo em vista a aprendizagem do aluno (ANDRÉ, 2010, p.175).

Por um lado, o desenvolvimento profissional tem um caráter individual. O professor constrói saberes práticos, epistemológicos, metodológicos, a partir de suas crenças individuais e do contexto em que está inserido. As experiências que este teve como estudante também influenciam na forma de trabalhar e na elaboração de um modelo sobre ser professor. Nem tudo que o professor aprende, lê ou ouve nas diferentes etapas da formação profissional é transferido para seu campo de saberes e fazeres. A individualidade do sujeito é determinante na definição dos pressupostos e das premissas a partir das quais planeja e executa seu trabalho.

Por outro lado, esse desenvolvimento tem um caráter coletivo, mediado pelo contexto, pelos pares, pelas linguagens, pelos códigos e significados compartilhados. O caráter interacionista da aprendizagem marca também nossa aprendizagem sobre ser professor. Nessa

perspectiva, os diferentes olhares e as diferentes dimensões do trabalho docente adquirem igual relevância nos estudos sobre o desenvolvimento profissional. Mais que um antagonismo, essas duas dimensões da aprendizagem docente são complementares, dialogam entre si.

Para Cunha (2010), o tema da formação profissional tem aumentado de complexidade no contexto atual. Um dos argumentos que esta autora apresenta para isso é que “a sociedade vem atribuindo responsabilidades crescentes à educação escolarizada e aos professores de todos os níveis, decorrentes do mundo do trabalho, da revolução mediática e da alteração da estrutura familiar.” (ibid., p.129). De fato, não é preciso muita análise para perceber que, ao professor contemporâneo, está se atribuindo novos e complexos papéis, outras exigências, para além do compromisso com a construção e a socialização do conhecimento construído historicamente.

Então, pensar a própria formação profissional como um processo evolutivo exige reconhecer que “o conteúdo da formação é sempre volátil, mutável e processual.” (ibid., p.130). Essa ênfase perpassa tanto o campo da formação, onde são preparados professores e pesquisadores, quanto o campo da prática docente direta nos níveis da educação básica e superior, que não envolvem diretamente a formação de professores. Temos que nos reconhecer aprendizes e lidar com as tensões que vão surgindo. Porém, assumir a contradição, segundo Cunha, tem algumas implicações nos processos formativos:

Fugir das soluções únicas ajuda a enfrentar as tensões da prática profissional. Estimular o pensamento reflexivo, a autonomia nos processos de decisão, os procedimentos investigativos como forma de conhecer a realidade constituem processos metodológicos adequados a uma formação que assume a contradição como pressuposto do trabalho e da profissionalização docente (CUNHA, 2010, p.132).

O trabalho didático é desenvolvido em um contexto flexível e em constante mudança, e as aulas se concretizam sob uma dinâmica muito fluida e dependente do contexto. Conciliar essas dimensões é um movimento contraditório e o professor está posicionado nesse campo. As condições cambiantes da vida moderna influenciam nas condições de trabalho, nas expectativas acerca da escola e do professor, repercutindo diretamente no ensino, de modo que o trabalho docente, na contemporaneidade, representa uma atividade profissional complexa e de alto nível. A convergência de tantos desafios sobre a figura do professor é um dos aspectos que consolidou o campo da formação como campo autônomo de estudos em educação. Dentre as tendências da área, cabe destacar a vertente que vem estudando as

políticas públicas de acompanhamento da inserção profissional de professores iniciantes (GARCÍA, 2011; ANDRÉ, 2012).

Segundo Marcelo García (1999), a investigação didática está tradicionalmente estruturada em quatro áreas: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores, mas os resultados de pesquisa e investigação não dialogam entre si como a complexidade da educação exigiria. Portanto, “o desenvolvimento profissional de professores se nos apresenta como o único elemento capaz de integrar na prática esses campos de conhecimento que há muito se vem ignorando mutuamente.” (ibid., p.139). Cabe explicitar os significados atribuídos ao conceito de desenvolvimento profissional, a partir de algumas características:

O objeto de estudo do campo são os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições, para exercer a atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26).

[É] a capacidade de um professor manter a curiosidade acerca da classe; identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem, valorizar e procurar o diálogo com colegas especialistas como apoio na análise de dados (ibid., p.137).

A formação docente envolve diferentes perspectivas e saberes de diferentes naturezas. Há a perspectiva da prática da docência, um espaço importante a partir do qual o professor desenvolve habilidades, pressupostos teóricos, pesquisa empírica, na medida em que vai testando e avaliando as possibilidades e os desencontros das diferentes teorias sobre ensino e educação com que tem contato. Os saberes da experiência, reconhecidos como saberes fundamentais para a constituição e o desenvolvimento do professor, são construídos neste campo. Portanto, o campo da prática docente é um espaço permanente de reflexão, que poderia avançar para um espaço de pesquisa sistemática sobre a ação profissional.

Outra perspectiva da formação é a que envolve os pressupostos teóricos e metodológicos que o professor estuda durante sua formação inicial e continuada. Estudamos teorias de aprendizagem, cognição, princípios ideológicos e filosóficos das principais vertentes da educação, princípios didáticos de organização e de desenvolvimento do trabalho em sala de aula, mas ao nos imbricarmos na prática profissional, no mundo da escola real, parece que nunca há conhecimento suficiente que dê conta dos desafios que se colocam no cotidiano. A articulação entre os campos da prática e da formação ocorre em um contexto de contradição e de conflito. É muito complexo traduzir muitos dos aspectos teóricos em ações concretas que favoreçam um processo de aprendizagem mais eficaz, a principal função do

trabalho docente. A relação ‘teoria-prática’ não é nem simples, nem direta, nem linear. As contribuições do campo da pesquisa nem sempre estão acessíveis aos professores; quando o são, há várias implicações que dificultam a implementação desses resultados no contexto da prática docente. Nas tendências contemporâneas da formação, a docência emerge como um espaço de formação privilegiado, necessário à formação de professores com capacidade para desenvolver um trabalho de excelência e concatenado com os desafios atuais. A relação dialética entre esses elementos – teoria-prática, escola-universidade, - situada em um espaço de tensão e contradição como é o educativo, está a exigir novas posturas epistemológicas e metodológicas no campo da formação:

Perceber a ação docente como inserida num campo de tensões representa um avanço para as teorias e as práticas da formação de professores. Incorpora a condição flexível necessária ao exercício de uma ação humana que não pode ser regulada e normatizada como queria a racionalidade técnica (CUNHA, 2010, p. 131).

Independentemente da área de ensino, “o bom professor precisa ser capaz de refletir sobre a educação em sua totalidade, mas dele se espera que seja também capaz de ensinar promovendo aprendizagem.” (AMARAL, 2010, p.31). Atuar em sala de aula exige a construção e a conciliação de saberes continuamente, mas também exige alguma habilidade no campo da afetividade, visto que lidamos com pessoas diferentes, com diferentes desejos, expectativas e problemas reunidos em um espaço comum. Para além das contribuições do campo da pesquisa, o professor constrói soluções imediatas e planejadas em meio à imprevisibilidade. A gestão da sala de aula ocorre em um nível imediato, mas também em um nível geral, e isso é uma tarefa essencialmente problemática (ZABALZA, 2008, p.23). Nenhuma teoria, sozinha, dá conta disso. O professor desenvolve competência epistemológica, que congrega um modelo de professor como profissional que utiliza de maneira sistemática procedimentos de indagação, que é capaz de manipular os resultados das investigações aplicáveis à sua atividade e de converter-se ele mesmo em investigador de sua prática (ibid. p.26). Ao longo da trajetória profissional, os professores evoluem em suas estratégias de planejamento e desenvolvimento de soluções concretas e aplicáveis ao contexto em que estão inseridos. Constroem ‘*feeling*’ para lidar com a diversidade e a imprevisibilidade da sala de aula, para além das competências necessárias quanto ao domínio teórico e metodológico dos conteúdos desenvolvidos.

Por tudo isso, é preciso assumir o campo da prática como gerador de teorias que sustentam o processo de reflexão e desenvolvimento dos professores, não negando o espaço

da escola como um espaço de construção de conhecimento profissional fundamental para o professor (FERNANDES e CUNHA, 2013; PORLÁN et al, 2010, CUNHA, 2010, KLEICKMANN et al, 2013). À medida que tensiona paradigmas, estimula a aproximação e o diálogo entre a escola básica e a universidade, oferece novas possibilidades e diretrizes para mudanças estruturais nos cursos de licenciatura, o Pibid tem se colocado como “um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial de professores” (RELATÓRIO DEB/CAPES/PIBID, 2013) e, por isso, contribui com muitas temáticas de relevo para serem investigadas no âmbito da pesquisa da área.

4.2 - PRESSUPOSTOS E CARACTERÍSTICAS DOS MODELOS FORMATIVOS

4.2.1 - Visão de ciência e de conhecimento

Os cursos de formação docente têm uma intencionalidade central: ensinar o ofício de professor, isto é, preparar profissionais para as tarefas de ensinar, educar, de ajudar a aprender. Assim como em outros contextos da educação formal, há uma clara intencionalidade associada ao processo de ensinar. Para problematizar a formação de professores, considerando seus desafios, perspectivas e problemas, faz-se necessário considerar alguns fatores que estão articulados em torno dessa formação.

Inicialmente, ratifica-se o papel do professor como um fator fundamental para que se efetivem os processos de inovação e de mudança que venham a garantir que a escola seja um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento e que o direito de aprender seja assegurado a todos os cidadãos. Em segundo lugar, é fundamental reconhecer que diferentes concepções de ciência, de conhecimento e de formação são subjacentes a esses modelos e interferem tanto no âmbito da organização e na concepção de currículos quanto no âmbito das práticas e discursos que se concretizam na vida da sala de aula (CORTELLA, 2009). Ao reconhecermos as intencionalidades e as diferentes visões de mundo e de conhecimento que se articulam em torno dos fins e objetivos da educação e da escola, precisamos destacar a natureza da ciência, do currículo e do conhecimento como construções culturais empreendidas pelo ser humano, fortemente marcadas pelos contextos socioculturais nos quais estão inseridas.

Portanto, sem a pretensão de aprofundar este debate – já amplamente difundido nas discussões educacionais e epistemológicas – entende-se necessário refletir sobre a natureza da ciência e do conhecimento e questionar as visões dominantes que são alinhadas com uma visão epistemológica absolutista – do conhecimento como pronto, acabado e verdadeiro – e à tradição do positivismo lógico ou empírico, em que a ciência moderna fornece os critérios para validar/hierarquizar os conhecimentos, para julgar o que é científico ou não.

Nesse sentido, sempre é importante lembrar que a escola moderna surgiu no contexto do movimento Iluminista, que visou à uniformização cultural. Para Sibilia (2012), a escola pode ser concebida como um dispositivo tecnológico de época, visto que a educação formal e a disciplina constituíram-se nos pilares do projeto basilar do Iluminismo, que visou à uniformização cultural, “foi concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a planejou e procurou pô-la em prática: a modernidade” (ibid., p. 16). Porquanto, se a escola é este espaço institucional com uma finalidade social e política bem demarcada, é preciso então, estender essa perspectiva ao ensino – assim como ao currículo⁶ da escola e aos seus conteúdos: são atividades situadas historicamente e carregadas por opções de valores.

Voltando ao debate sobre a ciência moderna, ela se sustenta no modelo da racionalidade científica, que emerge já no século XVI e chega às ciências sociais no século XIX. Seus impactos são profundos na forma de conceber, produzir e disseminar o conhecimento: o conhecimento do senso comum e das humanidades não são reconhecidos como formas de conhecimento científico; a complexidade dos sistemas e dos fenômenos é sucessivamente reduzida pelo método científico e o contexto no qual as condições iniciais são investigadas não interferem nos resultados (SOUSA SANTOS, 1987). Dentre as implicações mais importantes dessas concepções para o ensino e a escola, está a visão de conhecimento como descoberta (CORTELLA, 2009). Portanto, a reflexão sobre as raízes culturais da nossa visão epistemológica dominante é necessária para entender a procedência de nossos entendimentos sobre conhecimento e verdade e desenvolver a compreensão, desde os estágios

⁶ A concepção geral de currículo que nos parece coerente com a perspectiva da ciência e do conhecimento como construções culturais, empreendidas pelo humano, é a perspectiva crítica, que busca entender historicamente as seleções e organizações curriculares dominantes e articular em um modelo teórico as implicações do social no processo pedagógico. Já as tendências curriculares prescritivas são geralmente associadas às perspectivas epistemológicas tradicionais (LOPES, 2007).

iniciais da formação docente, de que “o conhecimento é uma construção cultural – histórica e social, portanto – e a escola (como veículo que o transporta), tem um comprometimento político de caráter conservador e inovador que se expressa também no modo como esse mesmo conhecimento é compreendido, selecionado, transmitido e recriado.” (CORTELLA, 2009, p. 17).

Por um lado, para compreendermos as raízes filosóficas e epistemológicas que sustentam as práticas de sala de aula e inspiram os modelos de formação de professores, é fundamental reconhecer o paradigma de ciência dominante, pois é ele que sustenta a escola como instituição de conservação e reprodução das relações sociais e influencia a cultura escolar hegemônica (GARCÍA et al, 2010). Por outro lado, no entanto, nota-se que este paradigma dominante está em crise, protagonizada especialmente pela emergência de novas áreas de conhecimento e pela produção de bens culturais que não se adaptam ao paradigma da racionalidade técnica. No ponto de vista de Sousa Santos (1987, p.24), “a crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade de condições”, mas um aspecto central é que “o aprofundamento do conhecimento produzido pelo homem permitiu ver a fragilidade dos fundamentos em que esse paradigma se fundamenta.” (ibid.). De fato, este autor aponta alguns avanços teóricos importantes que estão sendo construídos desde o início do século XX, com o advento da mecânica quântica, e que vêm revelar que o modelo de simplificação arbitrária da realidade, centrado em alguns tipos de fenômenos e conhecimentos, “nos confina a um horizonte mínimo para além do qual outros conhecimentos da natureza, provavelmente mais ricos e com mais interesse humano, ficam por conhecer” e, “sendo um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato, ou num interlocutor terrivelmente estúpido” (SOUSA SANTOS, 1987, p. 31-32). Um rápido exercício de reflexão e de retrospectiva sobre a institucionalização da educação no Brasil, sobre as reformas educacionais e os currículos vigentes servirá para confirmar a profunda influência desse paradigma na cultura educacional e escolar em geral.

A sociedade em geral, os modos de produção de bens materiais e culturais vem sinalizando a emergência de um novo paradigma, a que Sousa Santos (1987) denomina “paradigma emergente”. Dentre seus principais pilares, está o reconhecimento do caráter evolutivo e contextual do conhecimento; a superação da dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais, a valorização de todas as formas de conhecimento, a complementaridade

entre o local e o total, entre a especialização e a integração/interdisciplinaridade. A propósito disso, a emergência de áreas de conhecimento com fronteiras disciplinares pouco definidas, junto com a produção de conhecimentos em uma lógica sistêmica e complexa, que supera a fragmentação do conhecimento e o seu reducionismo arbitrário, são fatores que acentuaram a crise do paradigma da racionalidade científica e contribuíram para a redefinição de posturas epistemológicas. Atualmente, os estudos sobre interdisciplinaridade e complexidade ganham força, pois reconhecem a natureza complexa, interacionista e sistêmica dos processos e fenômenos em geral.

4.2.2 - Implicações nos modelos de formação docente

Ainda que sejam muitas as evidências de que os modos de produção e de relação com o conhecimento vêm se transformando no contexto contemporâneo, “o inconsciente coletivo do mundo ocidental parece estar ainda marcado pelo cientificismo preconceituoso do século XIX” (CORTELLA, 2009, p. 43) e muitos professores ainda estão identificados com uma compreensão de conhecimento e da realidade como produto pronto e acabado, neutro e racional. Para este autor (2009, p.43),

A literatura, a mídia, os livros didáticos, continuam reforçando a obsessão evolucionista que se apóia em pelo menos três grandes preconceitos: o **Passado** é sinônimo de atraso e ignorância inocente, a **Verdade** é uma conquista inevitável da racionalidade progressiva e a **Ciência** é instrumento de redenção da humanidade em geral. (grifo no original)

A partir dessa perspectiva, os modelos de formação docente também precisam ser compreendidos como tendências pedagógicas situadas historicamente, fortemente influenciadas pelo contexto socioeconômico e político e pelas visões de conhecimento e de ciência dominantes. Essas influências se estendem a diferentes esferas dos cursos de formação docente: em sua concepção e gênese, em seus currículos, em suas práticas. Assim, os cursos de formação de professores podem ser analisados a partir de modelos didáticos de formação, aos quais são subjacentes visões de mundo, de conhecimento e de ciência e dos quais emergem concepções e teorias sobre ensino e de aprendizagem (PORLÁN e RIVERO, 1998). Modelos de formação são concebidos, portanto, como tendências que enfatizam aspectos epistemológicos, filosóficos e didáticos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem específicos ao ofício de “ensinar a ser professor.” (ibid., 1998). Ainda segundo estes autores, inspirados em Perez-Gomez (1992), os modelos didáticos e os de formação docente são casos particulares de teorias mais abrangentes sobre o que são, como são e como deveriam ser os

processos de ensino e aprendizagem institucionalizados de todo tipo (ibid, p. 14). Na mesma direção, Harres et al (2005, p. 9), aponta que o modelo didático é “esta teoria complexa e estruturada que dá sentido para a ação docente”, na medida que se supõe que as concepções epistemológicas têm um papel fundamental na organização e no desenvolvimento do trabalho docente. Nessa perspectiva, os modelos didáticos podem contribuir para evidenciar a diversidade de concepções sobre conhecimento, sobre educação, e em última instância, sobre o mundo em que vivemos (HARRES et al, 2005), que perpassam as diferentes propostas curriculares e político-pedagógicas dos cursos de formação docente.

Confirmando essa perspectiva da influência das visões de conhecimento e de mundo nos modelos didáticos e nos esquemas de ação dos professores, Sacristán e Pérez-Gómez (2000) apontam que são indissociáveis os modelos de compreensão e os modelos de intervenção em sala de aula. Os primeiros dizem respeito às diferentes teorias sobre a aprendizagem humana, enquanto os segundos envolvem as formas didáticas de intervenção em sala de aula – as situações de ensino – concebidas e desenvolvidas para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. No entanto, apesar dessa inseparabilidade, estes autores alertam que o desenvolvimento teórico notável que vem sendo alcançado sobre os processos de aprendizagem humana não tem sido acompanhado de um processo paralelo na prática, nem mesmo na teoria didática. Dentre as razões para essa defasagem, destacam que essas teorias são aproximações parciais e restritas a alguns aspectos concretos da aprendizagem, pois

difícilmente constituem um corpo integrado de conhecimentos capazes de explicar o sentido global dos fenômenos complexos que ocorrem na aprendizagem escolar, desde a influência de fatores materiais, pessoais e metodológicos da instituição escolar até as influências semi-ocultas da experiência extra-escolar (SACRISTÁN e PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 47).

Na mesma direção, Porlán et al (2010), assinalam que os itinerários de progressão docente são influenciados pelas experiências formativas anteriores, em que visões sobre ensino, aprendizagem, conhecimento, são construídas e transmitidas tacitamente ao longo de toda a trajetória de aprendizagem do (futuro) professor. A perspectiva investigativa destes autores tem se preocupado em estabelecer hipóteses sobre a evolução dos professores, em forma de itinerários de progressão, a partir de estados e obstáculos que permeiam esse processo e que influenciam os esquemas de ação. Para esses autores, tais esquemas de ação não são construções neutras, e por isso é tão difícil mudá-los, já que “não são maneiras naturais de como devem ocorrer as coisas, mas sim opções coerentes com uma cosmovisão

epistemológica, psicológica e didática.” (PORLÁN et al, 2010, p. 34). A resistência ou dificuldade em mudar tais esquemas de ação é um dos fatores que explica a imensa dificuldade em alterar o estado de coisas relacionado a diferentes aspectos da cultura escolar, pois justamente “estão fundamentados em pressupostos teóricos implícitos coerentes com a cultura escolar hegemônica” (ibid.).

Para Porlán et al (2010), a formação tem se concretizado em um currículo com três componentes inconexos: as ciências experimentais, as ciências da educação (estratégia formativa baseada na transmissão) e a prática (no caso da formação inicial). Essa estruturação revela certo espontaneísmo ao pressupor que professores formados nessa perspectiva conseguiriam articular os diferentes componentes por ocasião da prática, sem que essa articulação seja incentivada nos espaços de formação inicial. De maneira geral, os estudos contemporâneos sobre o perfil dos cursos de licenciatura no Brasil trazem resultados e características que confirmam a fragmentação e as dicotomias, indicando que “entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento em ação existe um espaço epistemológico desaproveitado.” (PORLÁN et al, 2010, p. 36).

A despeito de todo o debate e dos estudos sobre a formação docente produzidos tanto em nível nacional quanto internacional, o que ainda encontramos são cursos bastante inspirados nos modelos da racionalidade técnica, com primazia ora do saber acadêmico, ora do saber fenomenológico, ora do saber técnico, em detrimento de um enfoque sistêmico e articulado que possa dar conta da complexidade inerente à docência. A ideia central - comum a esses modelos e suas nuances – é o pressuposto de que, se os professores aprenderem adequadamente os postulados das teorias científicas relacionados com os conteúdos por um lado, e os das ciências da educação, por outro, estariam aptos a ensinar em sala de aula. No entanto, Porlán e Rivero (1998, p.8) advertem:

Esta ideia ignora diversos problemas que se devem ter em conta. Um deles é que essas teorias constituem peças distintas de um quebra-cabeças que o professor deve construir: o do conhecimento genuíno que é necessário para ensinar conteúdos concretos. Quer dizer, não é suficiente referir-se às teorias elaboradas pelas diferentes disciplinas que têm a ver com educação; é necessário integrá-las e reinterpretá-las em função dos problemas profissionais dos professores⁷.

⁷ Citação Original: Esta idea ignora diversos problemas que se deben tener en cuenta. Uno de ellos es que esas teorías constituyen distintas piezas de un puzle que el profesor debe construir: el del conocimiento genuino que es necesario para enseñar contenidos concretos. Es decir, no es suficiente con acceder a las teorías elaboradas por

No cenário contemporâneo da formação, o papel da experiência é reconhecido como uma vivência fundamental para o desenvolvimento profissional docente. No entanto, os modelos de formação que predominam ainda engatinham na direção de uma epistemologia da prática, em que a investigação dos problemas práticos profissionais dos professores possa preencher o espaço epistemológico ainda subaproveitado que se situa no campo de convergência entre os saberes disciplinares, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais, que necessariamente estão integrados na constituição e no exercício da docência.

Como uma possibilidade de superação nesse cenário, poderíamos enumerar algumas experiências alternativas que vem sendo desenvolvidas e que se alinham a modelos alternativos de formação, mas esse aprofundamento foge ao escopo deste trabalho. O Pibid, por sua vez, também se configura como experiência alternativa de formação, na medida em que tem como principal inovação o contato sistemático com a realidade escolar para além das experiências curriculares de estágio. Diante disso, é preciso conceber o desenvolvimento profissional e a formação de professores considerando esse caráter e o entrecruzamento de saberes, princípios e fazeres na consecução e exercício da docência, em que a visão dicotômica de teoria e prática precisa ser superada, bem como a visão de que esta última se resume à aplicação da teoria. A concepção de *conhecimento prático profissional* é adequada a essa perspectiva formativa, pois é representativa da síntese de saberes que o professor mobiliza durante toda sua trajetória profissional (PORLÁN e RIVERO, 1998; PORLÁN et al, 2010) e que tende a explicar as *transições e itinerários de progressão* vivenciados pelos professores diante das contradições explícitas ou implícitas entre seus esquemas de ação, a cultura escolar dominante e os movimentos de ruptura propostos nos modelos alternativos (PORLÁN et al, 2010, p. 32). Por último, um aspecto que precisa ser considerado na concepção e no desenvolvimento de modelos de formação que se caracterizem como inovadores e alternativos ao estado de coisas vigente é o que aponta para a importância de viver experiências de ensino coerentes com os marcos de referência alternativos, pois essa

las diferentes disciplinas que tienen que ver con la educación, es necesario integrarlas y reinterpretarlas en función de los problemas profesionales de los profesores. (PORLÁN e RIVERO, 1998)

experiência já evidenciou mudanças que impactam os esquemas de ação dos professores. (ibid.).

Em perspectiva semelhante, Porlán e Rivero (1998) e Harres et al (2005) também apresentam categorias de modelos de formação alinhados com diferentes correntes epistemológicas. Porlán e Rivero (1998) fazem uma análise bastante ampla e completa das diferentes perspectivas epistemológicas envolvidas nas diferentes estruturas de classificação desses modelos e dos critérios de avaliação implicados em cada classificação. Dentre as diferentes classificações que estes autores apresentam, são descritos em mais detalhes o trabalho de Pérez-Gómez (1992), em que o critério de classificação são os modelos de ensino e o perfil de professor que se pretende formar, e o trabalho de Martín Del Pozo (1994), cuja classificação é feita a partir da hierarquia e primazia de saberes de diferentes naturezas (primazia do saber acadêmico, do saber tecnológico ou do saber fenomenológico, com suas nuances). A título de síntese e sistematização das diferentes classificações, Porlán e Rivero (1998) propõem uma classificação em que os modelos de formação docente estão hierarquizados em quatro níveis, relacionados tanto com visões sobre o professor e os seus saberes, quanto com concepções mais gerais sobre educação, sociedade e conhecimento.

Quanto aos níveis, o modelo tradicional caracteriza-se como um nível de partida, em função de um reducionismo epistemológico que destaca somente o conhecimento disciplinar. Nos níveis de transição, estão os modelos tecnológico e espontaneísta; na medida em que reconhecem a importância da experiência e do saber fazer, colocam-se como alternativas ao modelo tradicional, mas ainda estão imbuídos de uma visão absolutista de conhecimento. O modelo alternativo, por fim, representaria um nível desejável para o conhecimento profissional, por algumas razões. Este modelo propõe a integração de saberes em torno da docência e da prática profissional, evidenciando uma visão sistêmica e complexa do conhecimento e ainda, reconhece a importância dos conhecimentos prévios para a aprendizagem, assumindo uma perspectiva evolutiva e construtivista para o conhecimento.

Em termos de visão de mundo, segundo tais autores, o modelo alternativo alinha-se a uma perspectiva sistêmica e complexa do mundo, que deverá estar implicada à visão de conhecimento escolar e às formas de desenvolvimento do trabalho docente. Por fim, a perspectiva crítica para os fins educacionais é proposta como alternativa, “favorecendo a construção de uma concepção crítica integradora das relações entre ciência, ideologia

cotidianidade e o desenvolvimento de princípios como a autonomia, diversidade e negociação rigorosa e democrática de significados.” (HARRES et al, 2005, p. 27). O Quadro 4 (elaborado com base em Porlán e Rivero, 1998 e Harres et al, 2005) sistematiza esse conjunto de modelos e suas implicações epistemológicas.

Quadro 4 - Síntese das principais dimensões dos modelos de formação docente

Modelos Principais Características	Modelo tradicional	Modelo tecnológico	Modelo espontaneísta	Modelo alternativo
Tipo de conhecimento	Ênfase no conhecimento acadêmico-disciplinar	Ênfase no conhecimento técnico	Ênfase no conhecimento fenomenológico	Ênfase no saber prático e complexo
Tendência epistemológica	Absolutismo racionalista	Reduccionismo epistemológico racionalista e instrumental/ racionalidade técnica	Indutivismo ingênuo/relativismo radical	Visão sistêmica e complexa do saber Perspectiva evolutiva do conhecimento
Papel do professor	Transmissão de conteúdos	Aplicação da teoria	Atividade artesanal	Mediação das aprendizagens
Conhecimento profissional	Domínio dos saberes disciplinares	Domínio de competências técnicas e saberes disciplinares	Conjunto de experiências do contexto escolar/processo espontâneo	Conhecimento profissional integrador de saberes

(Fonte: elaborado pela autora)

Em síntese, o saber prático-complexo destacado nos modelos alternativos, a partir de uma perspectiva epistemológica integradora, é coerente com o caráter complexo e pluriespitémico do fenômeno educativo, sugerindo a integração destes diferentes saberes em uma categoria mais ampla definida como conhecimento prático profissional dos professores. Também pressupõe uma visão de ciência e conhecimento diversa daquela construída no bojo das ideias e dos postulados do paradigma dominante.

De maneira geral, consideramos que uma ideia integradora relevante sobre a formação docente é o princípio do isomorfismo pedagógico (NÓVOA, 2014; MARCELO GARCÍA, 1999), que sinaliza para a necessidade de que a formação recebida pelo professor seja

coerente e convergente com o tipo de educação que posteriormente lhe é exigido ou se espera que ele desenvolva. Tal princípio é convergente com a premissa já destacada neste trabalho de que os processos de formação docente, o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula e a aprendizagem dos estudantes estão inerentemente relacionados. Essa coerência e essa articulação deveriam constituir-se como princípios fundantes de modelos didáticos de formação docente inovadores, na medida em que colocam-se como alternativas de mudança e de superação aos problemas já largamente identificados.

Nesta reflexão, é importante situar uma metarreflexão, que é anterior à decisão sobre o tipo de ensino/educação que se espera que o professor desenvolva. É preciso discutir sobre a função política e ideológica da escola e da educação e percebê-la situada em um campo de contradições e de tensões, pois a escola não é tão somente reprodutora das relações sociais, nem tampouco a instituição revolucionária e única responsável pela transformação social. De acordo com Freire e Shor (1986), a educação libertadora é a premissa para a liberdade e para a promoção do ser humano, através do conhecimento. No entanto, é preciso enfrentar uma poderosa e antiga tradição de transferência de conhecimento, pois a educação que pode libertar exige criatividade, rigor e autonomia. Concordamos com estes autores, sobretudo quando defendem que a educação é ao mesmo tempo um ato de conhecimento e um ato político, não está isolada de seu tempo e de seu contexto e, portanto, exige uma pedagogia situada (ibid., p.38), entendida como a necessidade de situar o processo de ensino e aprendizagem nas condições reais de cada grupo.

Ainda na direção desta metarreflexão, Lindo (2009) afirma que a educação transmite de maneira tácita ou explícita, uma ideia de realidade e de conhecimento. Segundo esse autor, a desmaterialização das corporações, a virtualização dos processos e das relações humanas, a biotecnologia, entre outros, tem afetado tanto o nosso modo de perceber a realidade quanto nossa maneira de aprender. Como consequência, é preciso repensar nossos modelos educativos, especialmente no que diz respeito ao porquê de educarmos na contemporaneidade. Dessa (nova) percepção de realidade, entende-se que emergem implicações para o processo educativo, dentre as quais podemos destacar a necessidade de produzir conhecimento sobre o conhecimento, de nos desapegarmos da tradição da transmissão de conteúdo e o fortalecimento das competências epistemológicas (ibid.).

No contexto contemporâneo, a escola perdeu seu papel hegemônico na transmissão e distribuição da informação na sociedade do conhecimento, precisando repensar seu papel, sobretudo estando em um contexto em que “tanto o mundo das relações sociais que rodeiam a criança como a esfera dos meios de comunicação que transmitem informações, valores e concepções ideológicas, cumpre uma função muito mais próxima da reprodução da cultura dominante do que da reelaboração crítica e reflexiva da mesma.” (SACRISTÁN e PÉREZ-GÓMEZ, 2000, p. 25). Portanto, e ainda segundo estes autores, a escola precisa ajudar os indivíduos a compreender que todo conhecimento ou conduta é condicionada pelo contexto, o que exige um novo papel da escola, e que, por sua vez, exige “a transformação radical das práticas pedagógicas e sociais que ocorrem na aula e na escola e das funções e atribuições do professor/a, da qual deriva um princípio básico, que é estimular a participação ativa e crítica dos alunos.” (ibid., p. 26). Como decorrência, os objetivos e fins da educação escolar precisam ser considerados na gênese e na organização dos cursos de formação docente, considerando o imbricamento destes processos formativos com o trabalho desenvolvido pelo professor e com a aprendizagem dos estudantes.

4.3 - ENSINAR E APRENDER: ENTENDIMENTOS E CONCEPÇÕES

As discussões apresentadas no referencial teórico dessa tese buscam tornar explícitas as implicações entre as concepções de ciência e conhecimento, os modelos didáticos em geral e os modelos de formação de professores. Mais do que isso, essas visões ajudam a forjar um modelo e um imaginário sobre o “ser professor”, sobre como se ensina, como se aprende, sobre as relações e as experiências que se desenvolvem na sala de aula. Novamente, destacamos a natureza sistêmica e relacional desse debate em torno das diferentes dimensões implicadas na atividade docente. A reflexão mais ampla sobre o sentido e a função da escola, no entendimento desta investigação, não pode ser desarticulada das discussões sobre os conhecimentos que são priorizados na organização curricular e sobre o perfil de cidadão que se pretende ajudar a formar. Portanto, as situações de ensino e aprendizagem que são concebidas e desenvolvidas na escola precisam convergir para a formação ética, autônoma, criativa dos sujeitos que a frequentam, e isso exige muito mais do que comunicar/transferir conhecimentos. Freire e Shor (1986) alertam que é preciso evitar a dicotomia entre o momento de produção de um conhecimento novo e o momento em que o conhecimento

produzido é conhecido ou percebido, abordagem que sugere a necessidade de articulação entre saberes, de valorização das diferentes formas culturais, do saber experiencial e cotidiano, em uma relação dialógica que supere as dicotomias, classificações e julgamentos tão caros à ciência moderna.

Partindo-se de uma perspectiva teórico-epistemológica já consolidada em termos da natureza do conhecimento – evolutivo, historicamente situado, jamais neutro (SOUSA SANTOS, 1987; CORTELLA, 2008, CHARLOT, 2013) -, em que nenhum tipo de conhecimento produzido está isolado das contingências sociais e culturais, é imprescindível que os diferentes sujeitos que trabalham com educação atualmente desenvolvam reflexões mais aprofundadas sobre qual é o papel do conhecimento escolar e que conhecimentos precisam ser desenvolvidos para estimular a formação do pensamento, o desenvolvimento da autonomia e de espírito crítico. Contraditoriamente, as práticas pedagógicas predominantes e os conhecimentos tradicionais da escola parecem se distanciar desse perfil de cidadãos que se pretende formar.

Diante de um cenário que evidencia a crise do modelo escolar vigente e a pouca eficiência dos conhecimentos predominantemente trabalhados para a formação técnica, ética e política de todos os cidadãos, é preciso pensar e produzir novas relações com o saber (CHARLOT, 2013). Nessa direção, optamos por apresentar alguns elementos centrais que permeiam o debate sobre ensino, aprendizagem e conhecimento, reunindo diferentes perspectivas teóricas. Em comum, esses elementos apontam para a necessidade de uma nova relação com o saber.

Um primeiro elemento diz respeito à necessidade de estabelecer uma perspectiva epistemológica que dê sustentação a uma (nova) forma de organização dos conhecimentos escolares, uma vez que o paradigma disciplinar, tão caro à ciência moderna, está esgotado. No entendimento de García (1998), uma teoria alternativa para os conteúdos escolares é necessária, convergente com uma perspectiva sistêmica e complexa de conhecimento e de realidade. Segundo este autor, uma possibilidade para ressignificar as aprendizagens é o deslocamento de uma visão de conhecimento escolar simplificado para uma complexa, como necessidade para compreender e interpretar e intervir no mundo. Em termos curriculares, a proposta é eleger os problemas socioambientais significativos ao entorno, que representariam o mesocosmos, a realidade próxima – e avançar para o micro e o macrocosmos, que trazem a

possibilidade de complexificar a leitura de mundo e de realidade. O conhecimento escolar, nessa perspectiva, promoveria a síntese unificadora entre o conhecimento científico e o cotidiano. Desses problemas, podem emergir conceitos metadisciplinares, que transcendem as fronteiras disciplinares e, por isso,

Podem ajudar na reformulação dos conteúdos escolares, facilitando, de modo concreto, o estudo dos sistemas e dos fenômenos complexos presentes em nosso entorno, como os artefatos tecnológicos, a cidade, uma lagoa, um bosque, a contaminação, os seres vivos, a alimentação humana, os usos da energia, etc. (GARCÍA, 1998, p. 131, tradução livre)⁸.

Na óptica freireana, é preciso estabelecer uma relação dialógica com o conhecimento, evitando dicotomizar o momento de produção de um conhecimento novo do momento em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido. Essa dicotomização reduz o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência desse conhecimento (FREIRE e SHOR, 1986), sendo que, lamentavelmente, essa ainda é uma postura epistemológica dominante nas nossas escolas.

A transição entre a leitura de mundo e a leitura da palavra é a prerrogativa freireana que supõe o conhecimento a serviço da promoção humana, por meio de uma pedagogia situada. A transformação, nesse enfoque, não é só uma questão de técnicas e métodos, mas sim de estabelecer uma relação diferente com o conhecimento e a sociedade e que, portanto, promoveria impactos para além da sala de aula.

Em comum, essas perspectivas epistemológicas convergem para posturas e relações interdisciplinares entre os diferentes campos do saber, que representam rupturas epistemológicas que, por sua vez, significam facilitadores dos processos de inovação e de mudança (CARBONELL, 2002). Se “não há mais nada que nos obrigue a fragmentar o real em compartimentos estanques, correspondentes às velhas fronteiras disciplinares”, então, “tudo nos leva a engajar-nos cada vez mais na pesquisa das aproximações, das interações e dos métodos comuns às diversas especialidades.” (JAPIASSU, 1976, p. 41). O esgotamento do paradigma disciplinar foi um dos aspectos que mais contribuiu para a crise do modelo da

⁸ Citação Original: pueden ayudar a la formulación de los contenidos escolares, facilitando, en concreto, el estudio de los sistemas y de los fenómenos complejos presentes en nuestro entorno, como los artefactos tecnológicos, la ciudad, una laguna, un bosque, la contaminación, los seres vivos, la alimentación humana, los usos de la energía, etc (GARCÍA, 1998, p. 131).

racionalidade técnica dominante. De fato, o debate sobre interdisciplinaridade e complexidade está intimamente relacionado aos conceitos de inovação e ruptura, aqui compreendidos especialmente em função de sua natureza epistemológica.

Um segundo elemento basilar da discussão ora proposta decorre do primeiro, ou seja, pressupõe repensar o papel da escola sob um enfoque integrador. Nessa direção, as discussões sobre currículo, avaliação, conteúdos devem estar interligadas, constituindo uma teia de relações que explicita qual é a intencionalidade da escola. Na óptica de Sacristán e Pérez-Gómez (2000), a escola deve promover a reconstrução do conhecimento e da experiência e facilitar a aprendizagem permanente, “ajudando o indivíduo a compreender que todo conhecimento ou conduta encontram-se condicionados pelo contexto e, portanto, requerem ser comparados com representações alheias, assim como com a evolução de si mesmo e do próprio contexto” (ibid., p. 26). Uma escola concebida nessa perspectiva pressupõe a transformação radical das práticas pedagógicas e sociais que ocorrem na aula, bem como na escola e das funções e atribuições do professor, da qual deriva um terceiro elemento, qual seja, a participação ativa e crítica dos alunos com todos os conhecimentos prévios que estes mesmos alunos trazem para a escola. Nessa linha, Nogaro (2008) afirma:

Quando os alunos são envolvidos e chamados a assumirem o compromisso das tarefas, parte do objetivo da aula desloca-se da figura centralizada do professor para outros agentes, abrindo novas possibilidades e experiências. Ao entrar em ação o “pensar” dos alunos, teremos menos probabilidade de reprodução e mais criação. As dúvidas, questionamentos, perguntas surgirão de diferentes sujeitos, estendendo a rede de conexões, aumentando a compreensão e a aprendizagem. (p. 51)

Nesta perspectiva, à medida que entendemos a participação dos alunos como uma condição para promover a aprendizagem e garantir o direito de aprender, é preciso desenvolver um processo contínuo de teorização e crítica acerca das nossas práticas, ainda fortemente influenciadas pelo paradigma epistemológico dominante, de abordagem conteudista (HARRES, 2012). As implicações pedagógicas e didáticas dessa prerrogativa são extensas – se estendem desde a forma de organização dos tempos escolares, do regime curricular, da estruturação disciplinar do conhecimento, até questões mais diretas e inerentes aos processos de ensino e aprendizagem. Pressupõe uma metodologia de trabalho que tenha como princípio fundamental o ensino investigativo e o aprender pela pesquisa (DEMO, 2011).

Em uma perspectiva dialógica da relação com o conhecimento e com o outro, colocam-se condições concretas que sinalizam novas posturas epistemológicas para o trabalho dos professores, os quais apontam na direção da mobilização dos alunos: (a) saber o que os

alunos já sabem; (b) trabalhar com os alunos não apenas como tática, mas como necessidade; (c) reaprender o que imagino que sei; (d) conhecer as expectativas dos alunos; (e) desenvolver boas experiências de leitura em sala de aula, (f) evitar o dogmatismo e o desrespeito, entre outros elementos assinalados por Freire e Shor (1986). Anastasiou (s/d, p. 13) também aponta a perspectiva dialética como uma necessidade para estimular a evolução do pensamento, pois exige o deslocamento de uma posição epistemológica de isolamento dos conhecimentos rumo a uma visão que reconheça as relações entre os conceitos, onde “uma visão de totalidade crescente, de rede, vai sendo progressivamente construída”. Já na leitura proposta por Charlot (2013), a efetivação da atividade intelectual pelo aluno é que assegura que ele vai aprender:

Só aprende quem tem uma atividade intelectual, mas, para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar um sentido para isso. Um sentido relacionado com o aprendizado, pois, se esse sentido for completamente alheio ao fato de aprender, nada acontecerá. (CHARLOT, 2013, p. 159).

A partir desses pontos de vista, a construção de sentidos para as aprendizagens é um aspecto relevante quando se pensa sobre o papel da escola, do professor e o sobre o tipo de ensino que se desenvolve nas escolas. A construção de significados pressupõe o envolvimento ativo dos estudantes, a sua mobilização intelectual, a superação das posturas e das práticas predominantes do aluno como receptor do conhecimento, o contraste de diferentes concepções e de modelos que explicam o mundo. Para Charlot (2013), a especificidade da atividade escolar é a constituição do Eu como sujeito epistêmico e do mundo como objeto de pensamento, ou como já salientamos, a escola é um espaço de aprendizagens, porque conhecer, evoluir, construir-se humano é da condição humana, e a educação visa a ajudar a conhecer. De maneira geral, podemos supor que as diferentes teorias que discutem os elementos necessários à aprendizagem significativa têm, como elemento em comum, a necessidade de produção de sentidos para essas aprendizagens.

Se já não faz sentido a escola com foco na transmissão de conteúdos (SIBILIA, 2012; GARCÍA et al, 2010; NOGARO, 2008; CARBONELL, 2002; SACRISTÁN e PÉREZ-GÓMEZ, 2000), tendo em vista que a informação avança em ritmos vertiginosos e está cada vez mais acessível em função da revolução midiática a que temos assistido, é imprescindível que avancemos na direção de modelos de ensino e aprendizagem que priorizem a formação do pensamento em níveis cada vez mais complexos, a capacidade de generalização, de síntese e de transferência, destacando as redes e as inter-relações entre conceitos, teorias e princípios

que se articulam na produção de explicações coerentes para os diferentes objetos de estudo, condições que vão ao encontro dos elementos até então discutidos.

De outra forma, “é necessário colocar-se a ruptura com o processo de atomização-especialização [do conhecimento] que é transladado desde o âmbito da produção até o sistema educativo” (GARCÍA, 1998, p. 16). Na mesma perspectiva, Anastasiou (SD), critica a postura dicotômica que tende a considerar ensino e aprendizagem como ações disjuntas, visão muito influente na cultura escolar brasileira, herdada da tradição jesuítica. No entanto, segue ela, é uma visão muito arraigada, por constituir o modelo que nós, professores atuais, vivenciamos como alunos e com o qual conseguimos aprender, afinal de contas. Ainda, esta autora define etimologicamente os conceitos de ensinar e aprender, e diferencia ensino e ensinagem. Enquanto aquele supõe um processo baseado na exposição tradicional, esta avança para uma perspectiva que exige um papel mais ativo do aluno:

pela ensinagem deve-se propiciar *o pensar, situação onde cada aluno possa re-elaborar as relações de conteúdos*, através dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e dos alunos, com ações e níveis de responsabilidades próprias e específicas, explicitadas com clareza nas estratégias selecionadas. (ANASTASIOU, s/d, p. 4)

Na continuidade da exposição, um quarto elemento diz respeito ao desenvolvimento de práticas pedagógicas menos reprodutivas e mais criativas e inventivas, valorizando o espaço de autonomia e de criação dos professores. É desejável que os professores, em conjunto e com a escuta dos estudantes e da comunidade, construam os objetos de estudo que reúnem os temas estruturantes, os conceitos metadisciplinares e os problemas socioambientais relevantes que são elementos constitutivos do conhecimento escolar. Essa premissa exige que os professores aproveitem melhor a autonomia criativa que está presente nas Diretrizes Curriculares Legais para a educação básica, colocando-se como autores e protagonistas no processo da construção e ressignificação de conhecimentos. Entretanto, construir objetos de estudo relevantes, contextualmente situados, é um exercício de pensamento/trabalho integrador e desafiador, que exige reunir as perspectivas de diferentes campos do conhecimento e avançar na superação das fronteiras disciplinares. Acerca disso, Ketzer (2007) nos lembra que a ênfase do ensino tradicional, decorar para aplicar, embora represente experiência frutífera de raciocínio, está desarticulada da real compreensão para a utilização dos conceitos em circunstâncias práticas da vida. Ketzer segue nos desafiando:

O que se coloca como impeditivo para alterar este estado de coisas é a incapacidade de alguns docentes de estabelecer interfaces, conexões, articulações entre saberes,

com vistas à melhor compreensão dos pressupostos que os embasam. No caso do problema pitagórico em questão, incluem-se rudimentos de aritmética e geometria, sem descartar a filosofia, áreas que nem sempre estão ao alcance de um mesmo professor [...] o aprender fica, desta forma, resumido a uma superficialidade que consigna o analfabetismo. (ibid., p.92)

O desafio, portanto, é refletir sobre as bases comuns das experiências de ensino e aprendizagem que se organizam sob diferentes matrizes teóricas e metodológicas e sobre que mudanças mais profundas podem/precisam ser feitas nas escolas e nas salas de aula – compreendidas como sistemas que se auto-organizam e que se constroem por meio da tessitura de relações, de interesses, de intenções – na perspectiva de que o direito de aprender seja garantido a todos os cidadãos.

A propósito disso, os professores vivenciam diferentes modelos de ensino e aprendizagem ao longo da sua trajetória de formação. O foco do trabalho docente não é o ensino por si só, como já foi regra por muito tempo, mas a preocupação e o compromisso com o sucesso da aprendizagem dos alunos, em uma concepção de escola como organização centrada na aprendizagem (NÓVOA, 2011; SIBILIA, 2012; CHARLOT, 2013). Nessa perspectiva, a discussão da formação docente não está descolada da reflexão sobre a efetividade e a pertinência do trabalho docente para a construção e apropriação do conhecimento histórica e socialmente construído pelos estudantes. Os currículos e práticas dos cursos de licenciatura, a experiência docente, a maneira como os professores desenvolvem seu trabalho, contêm representações significativas sobre as formas que consideram desejáveis para ensinar e aprender. Estas representações, por sua vez, constituem referentes importantes, embora nem sempre conscientes ou explícitos, que sustentam os esquemas de ação e os processos de tomada de decisão adotados pelos professores ao longo da sua prática docente e que, por essa razão, devem constituir-se em objeto de reflexão nos diferentes espaços formativos.

Compartilhamos da aceção de diversos autores de que a atividade primordial dos professores é promover a aprendizagem, aspecto que destacamos apresentando assertivas que nos parecem ilustrativas das ideias discutidas neste capítulo:

O compromisso maior de quem desenvolve a docência é fazer com que seus alunos aprendam (NOGARO, 2008, p 43).

A principal finalidade dos processos de desenvolvimento profissional docente é melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCÍA, 1999, p.26)

O bom professor deve ser um pesquisador do seu campo teórico e, ao mesmo tempo, ser capaz de ‘transmitir’ – sem qualquer conotação pejorativa – a seus alunos, esse

conhecimento acumulado que é a **sua própria síntese** até aquele momento. [...] o bom professor deve ser capaz de **ensinar**. (AMARAL, 2010, p.27).

Sacristán e Pérez-Gómez (2000) argumentam que o desenvolvimento teórico sobre os processos de aprendizagem não tem sido acompanhado de um processo paralelo na prática, nem mesmo na teoria didática, por diferentes razões. Um primeiro argumento para essa assertiva é o fato de que as teorias são sempre aproximações parciais e restritas de toda a complexa rede de relações que está envolvida na aprendizagem escolar. Outro argumento nessa direção é de que as teorias elaboram seus princípios explicativos a partir da redução das complexas variáveis da aprendizagem escolar ou, então, são realizadas na investigação de laboratório, o que sinaliza uma influência do positivismo sobre essas teorias e dificulta sua aplicação direta na solução dos problemas concretos da escola e da aprendizagem,

Justamente o rigor da investigação experimental, apoiada na epistemologia positivista, baseia-se na simplificação das situações reais, no controle da neutralidade ou iniciativa de certas variáveis, para comprovar os efeitos das mudanças que a manipulação de uma variável exerce em outra (ibid., p. 48).

Nesse cenário, tais autores destacam que o ensino deve ser concebido para a compreensão dos conhecimentos que a escola se propõe a desenvolver. Para isso, é preciso, na formação docente, discutir a natureza distinta dos processos de ensino e de aprendizagem, que se complementam em uma relação que forma uma espiral dialética na qual ambos os elementos estimulam-se mutuamente:

É evidente que do modo que se concebe, interpreta e explica a vida da aula se deriva de maneira mais ou menos direta uma forma típica de atuação. Por isso, não se pode separar os modelos de compreensão dos modelos de intervenção. O/a professor/a, os alunos/as, os administradores e todos que participam do processo educativo intervêm condicionados por um modo de pensar mais ou menos explícito sobre os fenômenos educativos. Assim, também enriquecem, reafirmam, reproduzem ou transformam sua maneira de entender a vida da sala de aula em função de conseqüências pessoais e alheias que se derivam de sua forma de intervir (SACRISTÁN e PÉREZ-GÓMEZ, 2000, p.81-82).

A educação escolar continua apresentando importantes desafios, apesar dos avanços já construídos e das significativas contribuições da pesquisa no campo. Uma das formas de lidar com esses desafios e propor alternativas diferenciadas para superar os problemas, é reconhecer que, por um lado, o paradigma epistemológico dominante na organização do ensino em geral ainda é assentado em uma visão absolutista de conhecimento, com ênfase central nos conteúdos e, por outro, perceber que pensar em possíveis mudanças para o cenário educacional implica analisar as inter-relações entre os processos de formação docente, o ensino realizado nas escolas e a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, podemos dizer que a prática docente está imbricada com as concepções e teorias - tácitas ou subliminarmente presentes - sobre ensino, aprendizagem, formação e conhecimento. São essas crenças que geralmente sustentam os esquemas de ação adotados pelos professores (PURLÁN et al, 2010) e são confrontadas/problematizadas no âmbito da prática profissional, provocando resistências mas também ressignificações, quando os professores são expostos a outras possibilidades teórico-práticas e a outros modelos alternativos. Assumindo-se como significativa essa prerrogativa, é preciso pensar a aprendizagem como um processo ativo e autônomo – tanto dos professores em formação quanto dos estudantes da educação básica - em uma perspectiva epistemológica de conhecimento como construção humana mediada pelo mundo e pelo outro, em que os princípios do aprender investigando (DEMO, 2011; HARRES, 2012), da atividade intelectual dos estudantes (CHARLOT, 2013), do questionamento reconstrutivo (DEMO, 2011), fundamentam o planejamento e a organização de ações em nível teórico e epistemológico.

Todas essas reflexões precisam ser feitas produzindo-se um esforço de “desnaturalização” dos discursos e práticas já institucionalizados e que constituem a cultura escolar dominante (GARCÍA et al, 2010; SACRISTÁN e PEREZ-GOMEZ, 1998). A ideia de mudança e de inovação das práticas educativas rotinizadas e institucionalizadas perpassa tais reflexões. Por isso, é pertinente agregar algumas acepções do termo inovação, diferenciando-o da significação usual relacionada às inovações tecnológicas:

A inovação é o resultado de um sábio e frágil equilíbrio entre o saber acumulado coletivamente e a necessidade permanente de repensá-lo [...] aí está a chave: como enriquecer-se a partir do contraste e do diálogo e não do enfrentamento; e como ser capazes de destacar aquilo que une, mais do que aquilo que separa (CARBONELL, 2002, p. 82)

Nessa discussão, Morosini (2006), contribui com a significação do conceito de inovação educativa:

[...] conceito de caráter histórico social marcado por uma atitude epistemológica para além das regularidades propostas pela modernidade e caracterizado (o conhecimento) por experiências que são marcados por ruptura, gestão participativa, re-configurações dos saberes, reorganização da relação teoria-prática e perspectiva orgânica. (p. 445)

Como fica evidenciado nessas contribuições teóricas, a questão central para o debate sobre o conhecimento escolar ser capaz de promover a emancipação das pessoas, de preservar nossa civilização e de desenvolvê-las como cidadãos que possam ter participação efetiva para a melhoria das condições de vida em suas comunidades está mais relacionado com as relações

que estabelecemos com os saberes historicamente produzidos e transmitidos do que com a definição de conteúdos e conceitos a ensinar. Portanto, perpassa um processo de explicitação de convicções, de crenças e de princípios, nem sempre evidentes, que subjazem nossas práticas educativas em diferentes níveis (PPPs, regimentos, currículos, propostas de trabalho, práticas de sala de aula, etc).

São acepções que respeitam o caráter histórico e evolutivo do fenômeno educativo e do conhecimento em si e pressupõem o caráter contraditório inerente à educação e à cultura escolar. Evidenciam, portanto, a inovação, a mudança e a ruptura como possibilidade e necessidade para mudar a escola, para questionar os paradigmas e as teorias - tácitas ou explícitas – que estão enraizadas na cultura escolar e, por isso, tornam tão difícil a alteração desse estado de coisas.

4.4 - CULTURA ESCOLAR: TENSÕES E CONVERGÊNCIAS ENTRE OS CAMPOS DA PRÁTICA E DA FORMAÇÃO

Uma das emergências apontadas pelo Pibid no que diz respeito à formação docente é o papel da cultura escolar nessa formação. As reflexões teóricas que vêm sendo construídas a esse respeito fornecem um quadro teórico consistente e convergem para a necessidade de superar a dicotomia estrutural que atravessa os modelos de formação em diferentes âmbitos. Para a universidade, “o desafio que se impõe é a articulação dos lugares de formação” (FERNANDES e CUNHA, 2013, p. 61), premissa que exige o reconhecimento do espaço da escola como um lugar de aprendizagem da docência. No entanto, apesar desse reconhecimento, ainda é preciso avançar no âmbito das práticas formativas. É preciso materializar essa ideia em propostas curriculares e práxis pedagógicas concretas que reconheçam a escola – e o campo da prática – como um campo de tensões, no qual o professor desenvolve o seu trabalho e vivencia experiências muito significativas para o seu desenvolvimento profissional. O Pibid, neste cenário ainda adverso e distanciado dos modelos de formação considerados desejáveis, aparece como um programa com potencial para aproveitar esse “espaço epistemológico desaproveitado” da escola como espaço formativo (PORLÁN e RIVERO, 1998).

Portanto, à questão de pesquisa proposta nesta tese – sobre as contribuições do Pibid para a formação inicial – é preciso agregar a reflexão sobre as contribuições mútuas entre os diferentes lugares de formação – a universidade e a escola – articulados em torno do programa de iniciação à docência, e avaliar até que ponto – no contexto deste estudo de caso – o Pibid está promovendo inovações e/ou rupturas na cultura escolar. Mais do que isso, interessa-nos investigar em que medida essas vivências formativas no âmbito da escola vêm se constituindo em situações de aprendizagem compartilhadas com o conjunto dos estudantes e dos cursos de licenciatura da instituição.

Em continuidade a essa discussão, é preciso situar teoricamente o conceito da cultura escolar, o que exige discutir, organicamente, o papel e a função social da escola. Diferentes trabalhos que abordam essa temática convergem para o fato de que a escola é um espaço de reprodução das relações de poder, contextualizado histórica e socialmente, influenciado pelas relações sociais, econômicas e culturais do meio em que está inserido (GARCÍA et al, 2010; CARBONELL, 2002; SIBILIA, 2012; SACRISTÁN e PÉREZ-GÓMEZ, 1998; VIÑAO FRAGO, 2002, entre outros). A cultura escolar dominante precisa ser compreendida como uma construção histórica e política, como projeto e produto do capitalismo/neoliberalismo (SACRISTÁN e PEREZ-GOMEZ). A perspectiva assinalada por Sibilía (2012) entende a escola como uma tecnologia de época, em que a educação formal e a disciplina formaram os pilares do projeto Iluminista.

No entanto, a contradição e as resistências também colocam a escola como espaço de mudança e de inovação, de produção de novas relações culturais, sociais. Dialeticamente, a escola convive com esses papéis contraditórios. Nessa direção, apontamos algumas contribuições teóricas:

A escola não é apenas um espaço de reprodução das relações sociais e dos valores dominantes, mas também um espaço de confronto e de resistência em que é possível trazer à luz projetos inovadores alternativos (CARBONELL, 2002, p. 18).

A escola transmite e consolida, de forma explícita ou implícita, uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade natural de resultados em função de capacidades e esforços individuais. (SACRISTÁN e PEREZ-GOMES, 1998, p.19) [...] Esses movimentos evidenciam que na escola existem espaços de relativa autonomia que podem ser utilizados para desequilibrar a evidente tendência à reprodução conservadora do status quo (ibid, p. 16).

De maneira geral, é preciso entender a cultura escolar como um espaço-tempo ainda muito resistente a mudanças, que reproduz a ordem mundial dominante e que tem apresentado

imensas dificuldades para lidar/adaptar-se aos novos tempos, para relacionar-se com os novos modos de ser, de pensar e de estar no mundo:

Embora não tenha permanecido imune a essas fortes convulsões [revolução midiática e informacional], é inegável que a escola finca seus alicerces sobre aquela ferramenta ancestral que hoje se vê sufocada ante os avanços do audiovisual: a palavra, especialmente na medida em que costumava se prestar às clássicas operações da leitura e da escrita. Também por isso não admira que agora, quando as novidades das últimas décadas substituíram em boa medida os estilos de vida precedentes, a sala de aula escolar tenha se convertido em algo terrivelmente chato, e a obrigação de frequentá-la implique em uma espécie de calvário cotidiano para os dinâmicos jovens contemporâneos. A apatia e o escasso entusiasmo que eles demonstram em tais contextos seriam sintomáticos dessa falta de sentido, evidenciada também pelas altíssimas taxas de deserção escolar que se constata em todo o mundo. Os professores, por sua vez, muitas vezes não sabem como enfrentar esse novo cenário; assim, além de suportarem a precariedade socioeconômica que assola a profissão em boa parte do planeta, tem que lidar com as aflições suscitadas pelos questionamentos acerca do significado do seu trabalho e com a dificuldade crescente de estar à altura do desafio (SIBILIA, 2012, p. 65).

Ainda nessa perspectiva de análise, a lógica da escola como dispositivo tecnológico de época – afeito à função de disciplinar, instruir, hierarquizar, moralizar e civilizar (SIBILIA, 2012) – e como instituição concebida para consolidar um projeto político-econômico hegemônico, embora protagonize movimentos de resistência e ruptura, coloca-se como um conceito que contribui para entender os descompassos e as defasagens entre os interesses e perfis dos estudantes das novas gerações e os modelos de ensino, de aula e os tipos de conhecimento dominantes e culturalmente instituídos. Toda essa discussão é necessária para assinalar que, na perspectiva de uma política pública de formação que pretende inovar na dimensão das práticas pedagógicas e da formação de professores, é preciso refletir também sobre o papel da escola e as mudanças que estão a ser exigidas pelos novos tempos.

Para Sacristán e Pérez-Gómez (2000), a escola perdeu o papel hegemônico na transmissão e distribuição da informação na sociedade contemporânea. Portanto, sua sobrevivência, de alguma forma, exigirá que passe a ser um espaço de reconstrução de experiências e de conhecimentos:

A escola, ao provocar a reconstrução das preocupações vulgares, facilite o processo de aprendizagem permanente, ajude o indivíduo a compreender que todo conhecimento ou conduta encontram-se condicionados pelo contexto e, portanto, requerem ser comparados com representações alheias, assim como com a evolução de si mesmo e do próprio contexto (p.26).

Na mesma perspectiva, Sibilía (2012) questiona o papel da escola em um mundo impactado pela mídia e pelas tecnologias de informação e comunicação:

A escola – ou aquilo que vier a surgir de sua fusão com as redes informáticas e que ainda permanece inominável – talvez possa assumir certo papel disruptivo dos fluxos contemporâneos, instaurando-se como um retraimento do mundo a partir do qual se possa resistir ativamente aos efeitos desagregadores da conexão (p. 209).

Sobre o papel da escola, a mesma autora sintetiza de maneira muito contundente o desafio contemporâneo para que ela volte a ser um espaço de aprendizagens:

Decididamente, trata-se de que volte a acontecer alguma coisa nas aulas, mas que isso seja diferente do que acontecia algum tempo atrás porque assim era estipulado pelos regulamentos: agora, contra o tédio e a dispersão, é preciso dar densidade à experiência, despertando entusiasmo e vontade de aprender. Afinal, [...] a atenção é resultado da curiosidade despertada por um mundo interessante (p. 210). Falta, sem dúvida, o mais difícil: redefini-las (as escolas) como espaço de encontro e de diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam (p.211).

Na nossa visão, essa perspectiva evidencia as necessárias articulações a que já vimos nos referindo ao longo deste capítulo - entre ensino, aprendizagem, conhecimento, papel do professor e papel da escola - enquanto dimensões constitutivas e complementares dos modelos de formação docente e enquanto elementos integrantes da cultura escolar.

Em suma, a cultura escolar é compreendida como uma construção que só ocorre na seara da escola (VIÑAO FRAGO, 2002). Está inserida no contexto cultural geral, mas é uma cultura especificamente escolar em seus modos de difusão, em sua origem, gênese e em sua configuração. O mesmo autor apresenta alguns argumentos para caracterizar essa cultura como intrínseca à escola. Em primeiro lugar, a escola (e a universidade) é o espaço de manutenção e conservação de tradições, ritos, práticas, mas também são espaços que transformam e reconstróem o que está em seu entorno, criando saberes e culturas que lhes são próprios. Pesquisar a cultura escolar/Pibidiana, então, implicaria observar com mais atenção o cotidiano institucional, observando o ritual da vida da escola em todas as dimensões: pedagógicas, administrativas, espaciais, relacionais.

Na visão de García et al (2010), a cultura acadêmica tem permanecido quase imobilizada, enquanto a sociedade e sua cultura continuam evoluindo, aumentando a brecha tradicionalmente já existente entre a cultura dos jovens e crianças e a cultura acadêmica escolar. A tese central destes autores é de que a cultura escolar e os novos modelos culturais⁹

⁹ Modos de ser, pensar, agir, relacionar-se, de consumir cultura, com fortes influências do modelo econômico dominante, o modelo neoliberal. Para os autores (GARCÍA et al, 2010), a falta de uma visão de mundo coerente em contraposição a uma visão difusa e instável, o individualismo, o consumismo, a globalização, o desinteresse

não constituem realidades incompatíveis, como os discursos “ingênuos e sem base científica” sugerem (ibid., p. 213). Dentre os argumentos que arrolam para desenvolver essa hipótese, é importante destacar alguns. Um deles é de que os novos modelos culturais não são muito diferentes do pensamento simplificador tradicional, que tende a uma visão de um pensamento único em detrimento das diversidades. Outra ideia é que a nova cultura emerge como uma necessidade para manter a sociedade de consumo, em que as tecnologias de comunicação, informação e de lazer estão a serviço do efêmero e do superficial, do desmedido e do presentismo (GARCÍA et al, 2010, p. 219). Ainda nessa direção, argumentam que os modelos culturais atuais são compatíveis com as relações de poder vigentes, com o absolutismo epistemológico e com a concepção positivista de conhecimento, favorecendo visões reducionistas e dicotômicas entre razão e emoção, entre ciência e técnica, entre humano e natural.

Nesse cenário, o papel da escola é fundamental para desenvolver uma visão crítica das relações de poder e do paradigma econômico dominante. Isso exigiria, no entanto, que a escola problematizasse os pressupostos implícitos nessas novas culturas, pois “é pouco provável que a mudança atitudinal trazida pelos novos modelos esteja supondo uma aproximação mais crítica aos problemas do mundo e à mudança social” (GARCÍA et al, 2010, p. 228). Por um lado, esses autores tecem uma crítica à escola, afirmando que “a escola tradicional não admite que trabalhando de maneira diferente da mera transmissão de conhecimentos os alunos possam aprender” (p. 229), mas, por outro, apontam alternativas que ajudariam a construir modelos educativos que possibilitem enfrentar o problema do desajuste entre a escola e a cultura juvenil.

É preciso outro modelo de escola nesse contexto de transição e de contradição. Tendo em vista o imbricamento entre a prática do professor, a aprendizagem dos estudantes e a formação docente, novos modelos de formação docente também emergem como demanda do debate filosófico, pedagógico e educacional em torno da cultura escolar. A crítica à escola é extensível à universidade. Uma outra escola, na direção dessa perspectiva teórica, terá outros princípios educativos e outros instrumentos didáticos, pautados principalmente em um outro nível de relação entre ensino e aprendizagem, objeto e sujeito, em novas posturas de

pela luta política e o descrédito quanto às utopias revolucionárias são as principais marcas desses novos modelos, que se sobrepõem às instituições tradicionais.

professores e estudantes. As programações deveriam ser abertas e flexíveis, com a construção do conhecimento escolar articulada em torno de problemas significativos, funcionais e relevantes. A ênfase do ensino deve migrar da descrição de elementos isolados para o reconhecimento das relações e conexões entre esses elementos e que explicam a organização e funcionalidade de um sistema: “os alunos devem aprender a resolver problemas, devem saber selecionar e processar a riqueza de informação existente” (GARCÍA et al, 2010, p. 230). Remetendo-nos, também, às concepções sobre ensinar e aprender, esses autores propõem uma metodologia baseada na pesquisa do aluno:

Nesta abordagem educativa, a avaliação e o acompanhamento são entendidos como uma regulação do processo de ensino e aprendizagem, envolvendo professores e alunos, com dois objetivos básicos: o contínuo ajuste da intervenção educativa à evolução do pensamento dos alunos e que este conheça e controle seu próprio processo de aprendizagem (ibid., p.231).

À guisa de conclusão, é necessário destacar a relevância das diferentes abordagens desenvolvidas ao longo desta seção para a reflexão sobre os modelos de formação docente. O desafio que se coloca, ao longo da tese, é buscar elementos empíricos que nos permitam inferir sobre os caminhos e os avanços já construídos e sobre o que falta caminhar, na direção de uma formação docente mais concatenada e coerente com os desafios contemporâneos da escola, da formação e da aprendizagem. Para Nóvoa (2014), as revoluções em curso na escola e na aprendizagem estão, mais do que nunca, a demandar uma revolução na formação de professores.

4.5 - INOVAÇÃO, RUPTURA E INTERDISCIPLINARIDADE: CONCEITOS DA TERCEIRA MARGEM

Na perspectiva que este estudo assume, conceitos como inovação, ruptura, interdisciplinaridade e complexidade emergem como possibilidades de um quadro teórico que pode sustentar as reflexões que se fazem necessárias para que as escolas configurem-se como espaços significativos da formação e do desenvolvimento humanos. Colocam-se como categorias que representam, em alguns aspectos, uma contracultura pedagógica, epistemológica e ideológica para a função da escola e do conhecimento. No entendimento desta tese, são conceitos que estão na 3ª margem do rio, no sentido de que emergem em um

contexto que já não pode ser descrito e interpretado no âmbito da epistemologia disciplinar e do paradigma da racionalidade técnica. Estão na terceira margem porque superam as dicotomias e explicitam o caráter sistêmico e complexo da ciência e do conhecimento, segundo a prerrogativa de que a inovação é algo mais do que mudanças epidérmicas que ocorrem na escola (CARBONELL, 2002).

A propósito disso, é preciso reconhecer o espaço educativo como “um espaço de confronto e de resistência em que é possível trazer à luz projetos inovadores e alternativos” (CARBONELL, 2002, p.18). A cultura escolar, portanto, com suas tensões, conflitos e desafios, se coloca como um espaço fundamental para a formação de professores na medida em que propicia a aproximação entre a teoria e a prática, o saber experiencial e o saber acadêmico, entre o ensino e a pesquisa. O Pibid, enquanto política pública de formação docente, ao estimular essa aproximação, assume uma perspectiva inovadora, convergindo com o quadro teórico que sustenta essa tese.

A partir desse viés de análise, tanto o conhecimento que elegemos como válido e universal, como também a definição de escola precisam ser “estranhados” e contextualizados. A confluência desses diferentes aspectos contextuais nos sinalizam que é mister repensar o papel da escola e o perfil do(s) saber(es) que privilegiamos para serem discutidos e comunicados, já que

A nova cidadania que é preciso formar exige, desde os primeiros anos de escolarização, outro tipo de conhecimento e uma participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem. É preciso pensar na escola do presente-futuro e não do presente passado, como fazem muitas pessoas que sentem tanto mais nostalgia do passado quanto maior é a magnitude da mudança a que se propõe (CARBONELL, 2002, p. 16)

Na perspectiva epistemológica, inovação e ruptura estão associadas à necessidade de ser estabelecida uma nova relação com o saber, tanto no que se refere aos modelos didáticos em geral quanto no que diz respeito aos modelos de formação docente, em particular. Se os modos de ser, pensar e estar no mundo evoluíram, se uma nova ordem mundial está instituída, se os fenômenos da globalização e da virtualização impactam nossa percepção de mundo e de realidade, então os problemas a serem discutidos na escola e os conhecimentos ali ressignificados já não podem ser os mesmos da escola outrora concebida. O mesmo vale para as instituições formadoras: toda a retórica pedagógica em torno da formação e da aprendizagem como propósito principal da escola passou ao largo das práticas educativas, que

mutaram muito pouco ao longo do período em que a escola existe como instituição, algo em torno de 200 anos (NOVOA, 2014).

Na mesma direção, Japiassu (1976) afirma que a postura epistemológica disciplinar já não dá conta de resolver os problemas relevantes dos séculos XX e XXI. A interdisciplinaridade, como possibilidade de superação das fronteiras disciplinares, como postura epistemológica que supõe uma nova relação com o conhecimento, é uma inovação porque provoca o saudável conflito entre as perspectivas tradicionais do conhecimento – cultivadas no bojo da ciência moderna e do positivismo – e a necessidade de um novo paradigma que dê conta de interpretar os problemas e os fenômenos complexos que já não se encaixam naquela perspectiva:

Se educadores e pesquisadores ainda estão mal preparados para superar a pedagogia da dissociação do saber, é porque não se dão conta – de que todo aprofundamento especializado, longe de conduzir a um fracionamento do saber, favorece a descoberta de múltiplas interconexões; o esfacelamento das disciplinas será explicado, em boa medida, pelos preconceitos da mentalidade positivista: numa perspectiva intelectual em que unicamente contam os observáveis, é inevitável que as disciplinas se apresentem separadas por fronteiras mais ou menos fixas, dependendo da diversidade das categorias de observáveis que não são explicados, mas apenas descritos. (JAPIASSU, 1976, p. 34)

Em suma, diferentes elementos apontam para a emergência e/ou a necessidade de um novo paradigma epistemológico que possa oferecer princípios teóricos que sustentem práticas efetivamente inovadoras e comprometidas com a educação na perspectiva da transformação social, da justiça e do exercício pleno da cidadania. Dentre tais elementos, alguns são emblemáticos para a reflexão na direção de uma contracultura. Um deles é a crise evidenciada na escola sob diferentes matizes, posturas e discursos, inclusive na produção cultural e artística contemporânea (lembre de filmes como Sociedade dos Poetas Mortos, Escritores da Liberdade, Da cor do Paraíso, ou de canções como “The Wall”, de Pink Floyd, ou ainda, da obra de Francesco Tonucci, “Com olhos de crianças”). A cultura escolar dominante, aqui compreendida teoricamente como um processo/produto da modernidade, cuja intencionalidade esteve/está alinhada ao projeto econômico do capitalismo – no final do séc. XIX e no séc. XX – e ao neoliberalismo – no final do séc. XX e no séc. XXI, também já não consegue acolher e educar as crianças e jovens que frequentam a escola. A necessidade de mudança também fica explicitada tanto no âmbito das diferentes discussões e produções teóricas sobre educação, dentre elas as indicadas nos resultados consistentes das pesquisas em educação, nos textos legais, nas políticas públicas, nos anseios de estudantes e de muitos

professores, bem como nos resultados das avaliações das aprendizagens construídas na escola. De maneira geral, o cenário ainda é de excesso de discursos, por um lado, e de pobreza das práticas, por outro (NÓVOA, 1999), ainda que muitos espaços de resistência e de práticas alternativas ocupem espaço nesse cenário.

Do ponto de vista curricular e pedagógico, é preciso, por um lado, romper com as práticas geralmente dissociadas de ensino e de aprendizagem, com as abordagens estanques dos saberes disciplinares como fins em si mesmos e, por outro, provocar diálogos interdisciplinares que avancem para práticas pedagógicas inovadoras (CARBONELL, 2002). Isso exige uma nova relação com o saber, uma compreensão de ciência e de conhecimento concebidas no berço de outro paradigma. A inovação pressupõe ruptura. Ruptura, por sua vez, está vinculada à noção de transição de paradigmas (MOROSINI, 2006). Inovar, do ponto de vista dos princípios e das práticas educativas, exige uma nova concepção de conhecimento e novas relações entre os saberes (CHARLOT, 2013). Juntos, esses conceitos apontam para a emergência da interdisciplinaridade como postura epistemológica inovadora. São conceitos que se inter-relacionam de maneira dialógica, em sintonia com uma percepção sistêmica de conhecimento e de realidade e, portanto, que avançam na direção de um paradigma diferenciado daquele dominante (Figura 4).



Figura 4: Articulações entre os conceitos da terceira margem

(Fonte: a autora)

4.5.1 Inovação e ruptura

Inicialmente, é preciso assinalar o caráter polissêmico desse conceito. Como já mencionado, opta-se pela dimensão epistemológica do termo, que se espraia para diferentes âmbitos da prática educativa:

[Inovação] é um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica de classe (CARBONELL, 2002, p.19).

Ainda inspirados na visão deste autor, um desafio prioritário da inovação educativa, convergente com uma abordagem sistêmica do conhecimento e da formação, pressupõe

conseguir uma confluência e integração das diferentes tradições e manifestações culturais: da chamada alta cultura, a tradição acumulada e herdada de geração em geração, e das culturas e conhecimentos produzidos pelos diversos agentes e grupos em seus respectivos contextos socioculturais; do patrimônio universal comum e das identidades locais e vozes excluídas; da cultura oral e escrita; ou do método e do conteúdo na linha dos diálogos platônicos nos quais se especula sobre a ciência, a filosofia e o ensino da virtude mediante a dialética e a retórica. (ibid., p. 52)

Já o conceito de ruptura nas inovações inclui uma forte perspectiva epistemológica, que vai além do que Carbonell (2002) denuncia como mudanças epidérmicas, distinguindo modernização e inovação. Nesse sentido, a inovação se diferencia de rearranjos de métodos ou abordagens. Na visão de Morosini (2006), essas inovações educativas exigem diferentes rupturas, entre elas, com os modos tradicionais de ensinar e aprender, com os procedimentos acadêmicos pedagógicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna. Ainda, uma inovação educativa pressupõe a reconfiguração de saberes, no sentido de anular ou diminuir as dualidades entre saber científico e popular, entre ciência e cultura, entre educação e trabalho, entre conhecimento científico e cotidiano (GARCÍA, 1998) e a reorganização da relação entre teoria e prática. Todos esses aspectos estão em sintonia com a perspectiva da nossa metáfora: a inovação, como terceira margem, visa a buscar aquilo que une, não aquilo que separa.

Por sua vez, a ruptura paradigmática (MOROSINI, 2006, p. 446) é um conceito que rompe com o paradigma dominante nos processos de ensinar e aprender que se dá no campo epistemológico, em busca de outra *episteme*. Ocorre em três dimensões: na compreensão de conhecimento, ciência e mundo; na superação do conhecimento como conteúdo estático; na reconstrução pedagógica do conhecimento, recriando a teoria e ressignificando a prática e a perspectiva de outras formas de ensinar e de aprender.

4.5.2 Interdisciplinaridade e complexidade

Porquanto o conceito de interdisciplinaridade também evoque um caráter polissêmico, é necessário delimitar com que enfoque o mesmo está sendo utilizado. Segundo uma concepção de ciência e de conhecimento em construção, integradores de diferentes campos do saber, a interdisciplinaridade é entendida como uma alternativa ao paradigma epistemológico-científico dominante, e, por isso, está interligado à discussão sobre inovação em uma perspectiva epistemológica, emergindo como conceito estruturante do paradigma da complexidade. Para Morin (2007), a complexidade e a transdisciplinaridade permitem reencontrar problemas fundamentais e globais. A interdisciplinaridade refere-se à interação e à interdependência entre áreas do conhecimento, por meio de relações de cooperação, sinergia e combinação, relações que permitem a construção de uma rede de aprendizagem coletiva:

A interdisciplinaridade é a expressão da reconstrução da autonomia disciplinar em suas relações de dependência e da promoção da capacidade de inteligibilidade para a reconstrução/construção/desconstrução de sínteses explicitadoras da transdisciplinaridade. A interdisciplinaridade é gerada em movimentos de ruptura/continuidade inclusos nas interações/integrações entre ideias e atitudes, numa apreensão mais profunda de realidades vivas, por meio de uma translinguagem (entre, por meio e além). (MOROSINI, 2006, p. 404)

No bojo do paradigma da complexidade, a perspectiva interdisciplinar almeja a superação das fronteiras estabelecidas num dado momento histórico, já que as disciplinas emergem no contexto do positivismo, do reducionismo da realidade humana à disciplina dos números e das equações, do mito da objetividade e da neutralidade do conhecimento. Nessa abordagem, é preciso reafirmar as implicações dessa tradição nos modelos de formação docente e na cultura escolar hegemônica e refletir sobre a visão de ciência imbricada no paradigma da racionalidade técnica:

A fuga para a frente das disciplinas isoladas, cada uma afundando-se na incoerência, manifesta a perda de sentido humano, o desaparecimento de toda imagem reguladora que preservaria a figura do homem num mundo à sua escala. A fonte exclusiva da descoberta dos fatos projeta o homem num vazio de valores. O positivismo pretende instalar a humanidade no deserto pulverizante dos fatos, como se a tarefa da epistemologia não fosse a de ressituar no humano as contribuições incoerentes das disciplinas cuja divergência não cessa de aumentar sob o efeito de uma espécie de força centrífuga. Toda verdade científica deve constituir o objeto de uma dupla crítica, porque possui uma dupla validade: sua verdade intrínseca pode ser colocada em questão do ponto de vista de sua significação para a realidade humana. Em outros termos, todas as ciências, até mesmo as mais abstratas ou as mais materiais, são ciências do homem. (JAPIASSU, 1976, p. 24)

Assim, a interdisciplinaridade pressupõe outro nível de relação com os saberes, mas também pode ser estendida à perspectiva curricular e metodológica, pois há implicações

pedagógicas importantes que são decorrentes de diferentes perspectivas epistemológicas. Dentre as motivações que estão a demandar uma abordagem interdisciplinar, Japiassu (1976) explicita algumas. Há uma demanda ligada ao desenvolvimento da ciência, dada a necessidade de criar um fundamento para as novas disciplinas que vão surgindo. Também há a demanda ligada ao inconformismo estudantil contra o saber fragmentado. Por fim, a complexidade dos problemas com os quais somos confrontados também está a exigir outra abordagem e a proposição de novos temas de estudo, “que não podem ser encerrados nos estreitos compartimentos das disciplinas existentes” (ibid., p. 60). Nessa direção, destacamos a proposição de García (1998), que sugere uma teoria alternativa para os conhecimentos escolares, em que o conhecimento escolar explicita a síntese entre o conhecimento científico e o cotidiano, evidenciando a necessidade de um enfoque complexo para a investigação da realidade:

A perspectiva da complexidade é, antes de tudo, uma atitude e um método, isto é, uma busca das articulações e interdependências entre os conhecimentos, até agora divididos e compartimentados. Propõe uma mudança em nossa forma de compreender o universo, uma reorganização do saber e uma nova maneira de dirigir a investigação sobre o mundo. Representa uma atitude aberta, antirreducionista e relativizadora, que foge do dogmatismo e do uso de receitas simplificadoras, que admite a existência de incertezas, paradoxos e contradições. Supõe uma busca de novas maneiras de formular e enfrentar os problemas, mais que de novas verdades que nos expliquem a realidade. (GARCÍA, 1998, p.85)¹⁰.

O conhecimento escolar deve promover a transição de formas de pensamento simples a outras mais complexas, e o conhecimento metadisciplinar é o eixo que integra, articula e orienta a formulação desse conhecimento (GARCÍA, 1998, p. 89). Nessa linha, entendemos importante apresentar algumas perspectivas e pressupostos que orientam um enfoque inovador para o conhecimento escolar. Para Carbonell (2002), o conhecimento inovador pressupõe o compromisso do trabalho coletivo na equipe docente, pois a perspectiva interdisciplinar necessita da integração e da aproximação de diferentes enfoques para a superação da visão estreita e simplificada dos fenômenos. Outro elemento é o tratamento

¹⁰ Citação no original: La perspectiva de la complejidad es, ante todo, una actitud y un método, es decir, una búsqueda de las articulaciones e interdependencias entre los conocimientos, hasta ahora divididos e compartimentados. Propone un cambio en nuestra forma de comprender el universo, una reorganización del saber y una nueva manera de dirigir la investigación sobre el mundo. Representa una actitud abierta, antirreduccionista y relativizadora, que huye del dogmatismo y del uso de recetas simplificadoras, que admite la existencia de incertidumbres, paradojas y contradicciones. Supone una búsqueda de nuevas maneras de formular y enfrentar los problemas, más que de nuevas verdades que nos expliquen la realidad (GARCÍA, 1998, p. 85).

multidimensional do conhecimento, que favoreça uma visão mais complexa e integradora da realidade.

Ainda, a inovação implica relação mais estreita entre os conhecimentos que são trabalhados na escola e as necessidades dos alunos, o que exige “uma maior significação social e relevância do conhecimento, mediante o uso intensivo de múltiplas fontes de informação potencialmente portadoras de conhecimento, ao tratar de romper a brecha entre a escola e a vida.” (CARBONELL, 2002, p. 65). Por fim, a superação da linearidade na abordagem dos conteúdos é um elemento necessário à perspectiva do conhecimento inovador. Como é possível perceber, tais aspectos convergem para aqueles já assinalados como pressupostos inerentes aos processos de ensino e aprendizagem que sejam eficazes na direção de promover a aprendizagem dos estudantes e o seu desenvolvimento pleno.

Por fim, nos parece importante salientar que a perspectiva da inovação e da mudança da escola (e da universidade) emerge como uma dimensão de análise nessa tese para situar e aprofundar as avaliações em torno do Pibid a partir dessa perspectiva epistemológica. Como será discutido no estado de conhecimento, praticamente não há trabalhos que avaliam o Pibid sob a perspectiva da inovação educativa. À medida que situamos tal programa como a terceira margem, é relevante refletir sobre até que ponto a iniciação à docência está estimulando as inovações e as rupturas a que se propõe tanto na cultura escolar hegemônica quanto na estrutura dos cursos de formação de professores.

5 – OLHARES SOBRE O PIBID: ESTADO DE CONHECIMENTO

O objetivo deste capítulo da tese é apresentar um estado de conhecimento¹¹ orientado para identificar as principais produções relacionadas ao Pibid. Nossos parâmetros de busca foram os seguintes: uma revista de referência na área de avaliação da educação – Estudos em Avaliação Educacional -, o banco de teses e dissertações da CAPES, os anais das Reuniões Anuais da ANPED de 2012 e 2013 e da ANPED SUL 2012 e 2014. Quanto ao banco da Capes, optamos em pesquisar as teses sobre o Pibid, visto que este é o produto de trabalho dessa pesquisa. Em termos cronológicos, fizemos o levantamento dessas produções a partir de 2011, o que nos proporciona uma visão retroativa a quatro anos do programa. Além disso, incluímos outros trabalhos produzidos em publicações específicas que foram organizadas tendo o Pibid como temática. Nessa categoria, analisamos dois livros publicados pelo Pibid da UFRGS e uma edição especial da Revista Brasileira de Pós-Graduação (suplemento 2, vol.8, 2012), pois essa edição dispõe de uma seção dedicada especificamente a este programa.

Neste levantamento, organizamos três categorias de trabalhos. Na primeira delas, incluímos aqueles que têm como temática específica o Pibid, ou seja, tratam diretamente dessa política pública. Nessa categoria, segundo nossos critérios de busca, encontramos os seguintes trabalhos: Silva e Wolffenbüttel (2011), Castrogiovanni (2011), Canan (2012), Marquezan (2012); Soczek (2012), Stentzler (2012), Wiebusch e Ramos (2012), Franco, Bordignon e Nez (2012), Almeida e Bergamaschi (2012), Harres (2012), Wolffenbuttel, Harres e Delord (2013), Martins (2014), Verdum (2014), Schneider, Tobaldini e Ferraz (2014) e a seção especial do Pibid no suplemento 2 da RBPG¹², 2012.

Na segunda categoria, selecionamos três trabalhos cuja temática são as políticas públicas articuladas à formação de professores: Maués (2009); Bauer (2010) e André (2012). O tema é mais genérico, mas permite entrecruzamentos com nossa temática específica. São trabalhos que contribuem com reflexões importantes no sentido de avaliar os programas e ações que materializam as intenções institucionais de melhorar a formação docente no Brasil, além de descreverem com propriedade o contexto no qual essas políticas são desenvolvidas. Já a terceira categoria inclui a produção de teses sobre o Pibid.

¹¹ Atualizado até março de 2015.

¹² Revista Brasileira de Pós-Graduação, Suplemento 2, vol. 8, 2012.

5.1 – ESTUDOS ESPECÍFICOS SOBRE O PIBID

No que se refere às reuniões anuais da ANPED de 2011 a 2013, encontramos seis trabalhos voltados ao Pibid. No quadro 5, estão sistematizados os enfoques dos mesmos e o Grupo de Trabalho a que estão vinculados. De maneira geral, esses trabalhos estão voltados principalmente à discussão do impacto do programa para a formação de professores de determinados cursos e estão articulados ao debate de alguma problemática específica delineada em cada trabalho. Chama a atenção o fato de que, nesse conjunto de trabalhos da ANPED, somente um está ligado ao grupo de trabalho sobre Formação de Professores, já que o programa nasce como uma macropolítica de valorização e formação docente. No que diz respeito à produção de conhecimento evidenciada na Anped Sul, foi feito o levantamento referente aos trabalhos das Reuniões de 2012 e de 2014, nos respectivos sites.

A análise da primeira categoria de trabalhos, específicos sobre o Pibid, nos permite destacar algumas características principais, comuns a praticamente todos os estudos. A maioria contém *relatos de experiências* que descrevem diferentes atividades desenvolvidas no âmbito do programa de iniciação à docência e constroem alguma reflexão no âmbito das práticas de sala de aula. O lócus dos relatos, no entanto, varia. Alguns tratam de experiências institucionais de uma ou mais áreas do conhecimento (subprojetos), como é o caso de Almeida e Bergamaschi (2012), Castrogiovanni (2011) e Canan (2012); um deles é desenvolvido em âmbito institucional (FRANCO, BORDIGNON e NEZ, 2012), e os demais são trabalhos voltados a experiências pedagógicas específicas desenvolvidas no âmbito de um subprojeto. Nesse subgrupo, encontramos a edição especial da Revista Brasileira de Pós-Graduação, que é dedicada ao Ensino de Ciências e Matemática e que conta com uma seção específica sobre o Pibid. Outros trabalhos, como os de Silva e Wolffenbüttel (2011), Harres (2012), Wolffenbüttel, Harres e Delord (2013), Marquezan (2012), Wiebusch e Ramos (2012), Soczek (2012), Martins (2014) e Schneider, Tobaldini e Ferraz (2014) são específicos de subprojetos como a Física (os três primeiros), a Pedagogia, a Filosofia e a Biologia (dois trabalhos), respectivamente.

Quadro 5 - Trabalhos sobre o Pibid nas Reuniões da ANPED

Reunião Anual	Trabalhos sobre o Pibid	GT	Enfoque do trabalho
34 ^a , 2011	Pôster: Pibid – uma proposta de Iniciação à docência no Curso de Pedagogia	GT08 – Formação de professores	Significações do Pibid na experiência e formação profissional na perspectiva de alunas do curso de Pedagogia.
35 ^a , 2012	CO: Por uma educação etnicorracial no Pibid CO: Iniciação à docência, arte e micropolítica Reunião: Pibid e as faculdades de educação	GT21 – Relações étnico-raciais GT24 – educação e arte	Contribuições do programa para o debate étnicorracial; entrevista com 12 bolsistas. Concepções e linhas de ação do Pibid Arte e Pedagogia para a articulação entre universidade e contexto escolar.
36 ^a , 2013	CO: As contribuições do Pibid para a formação de professores que ensinam Matemática CO: O Pibid de Psicologia no ensino médio: a formação do professor em questão CO: Formação, pesquisa e prática pedagógica dos professores indígenas em PE: ações e desafios no contexto do Pibid Diversidade Reunião: Pibid e as faculdades de educação	GT19 – Educação Matemática GT20 – Psicologia da Educação GT21 – Relações Étnico-raciais	Problematização do Pibid como um espaço de relações de poder, a partir das narrativas dos pibidianos de Pedagogia e Matemática. Discussão sobre os riscos e contribuições do Pibid na formação de docentes de Psicologia. Discussão das contribuições e desafios do Pibid no contexto da Educação Indígena em PE.

(Fonte: elaborado pela pesquisadora)

Outra característica comum aos estudos selecionados nessa categoria é o objeto de estudo. Em todos os casos, o foco da reflexão desenvolvida, embora essa ocorra com diferentes graus de profundidade, é a *análise e a compreensão de como o Pibid está contribuindo para a aprendizagem da docência*. Embora alguns trabalhos representem estudos que estão em fase inicial e, portanto, não fazem menção a resultados, ou os consideram, pertinentemente, provisórios (CANAN, 2012; ALMEIDA E BERGAMASCHI, 2012; MARQUEZAN, 2012; MARTINS, 2014), o objetivo comum é construir análises sobre a contribuição do Pibid no processo de constituir-se professor e, portanto, no processo de desenvolvimento profissional.

Nos trabalhos de Harres (2012) e Wolffenbuttel, Harres e Delord (2013), é desenvolvida uma reflexão cujo foco de análise está voltada à prática dos iniciantes à docência, em uma abordagem de ensinar/aprender pela pesquisa, pode transformar a prática da sala de aula e o aprender dos alunos. Entendemos que este é um trabalho diferenciado, pois discute as contribuições e limites do programa no espaço da sala de aula e no processo de aprendizagem dos alunos da educação básica que estão sendo atendidos por pibidianos do curso de Física da PUCRS.

O trabalho de Schneider, Tobaldini e Ferraz (2014) também apresenta em enfoque mais voltado à análise da natureza das atividades didáticas desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID/Biologia, visando a avaliar em que medida tais atividades se aproximavam de uma proposta de ensino baseada na investigação. Como resultado, os autores sinalizam que as práticas propostas ainda mantêm um caráter predominantemente expositivo, apoiado por práticas e discussões, com pouca inovação no sentido de estimular a investigação e o questionamento pelos estudantes. Esses estudos – a minoria dos estudos que encontramos – propõem uma perspectiva de análise que avança na direção de avaliar em que medida as práticas propostas no âmbito da iniciação à docência estão em sintonia com as perspectivas de inovação e de mudança que se colocam já nos objetivos gerais do programa.

Em todos os casos, os bolsistas de iniciação à docência são os principais sujeitos de pesquisa ou são os que narram suas experiências, sendo que em dois trabalhos é incluída também a opinião de coordenadores (FRANCO, BORDIGNON E NEZ, 2012) ou dos supervisores (STENTZLER, 2012), mas o mote principal é analisar os impactos do programa no desenvolvimento profissional docente.

A maioria dos estudos analisados nessa categoria sinaliza que há uma melhoria na formação dos acadêmicos, evidenciada em relatos de experiências e entrevistas com bolsistas. No entanto, praticamente não detectamos reflexões que dialoguem com a concepção e a estrutura dos cursos de licenciatura aos quais o Pibid está vinculado. A exceção é o trabalho de Stentzler (2012), que provoca algumas reflexões nesse sentido, embora não discuta quais são os aspectos ou os resultados da experiência no Pibid que poderiam contribuir para repensar as concepções e as práticas pedagógicas no âmbito dos cursos de formação em nível superior.

Nessa análise, fica evidenciado que os estudos até então produzidos priorizam o desenvolvimento profissional docente sob a ótica principal dos bolsistas de iniciação à docência. Ainda que alguns trabalhos façam considerações que apontam para a avaliação ou para a estrutura dos cursos de formação inicial, ainda é preciso aprofundar em que aspectos concretos ou em que dimensões da formação e da aprendizagem docente o Pibid pode contribuir de maneira relevante para a ressignificação e para a melhoria das ações desenvolvidas no âmbito da formação inicial em nível superior. Dentre esses indicadores e considerações, aparecem: a identificação de impactos positivos na vida acadêmica e a emergência de novas atitudes na busca do saber (FRANCO, BORDIGNON e NEZ, 2012); a carência de vivências voltadas à docência nos cursos de formação inicial e a referência ao Pibid como experiência diferenciada em relação aos estágios curriculares (CASTROGIOVANNI, 2011); a necessidade do licenciando ter vivências de pesquisa na sua formação para desenvolver uma postura reflexiva sobre a sua (futura) prática docente (SILVA e WOLFFENBUTTEL, 2011).

Essas constatações nos permitem pensar que ainda há pouca ênfase da pesquisa educacional voltada ao Pibid quanto aos seus impactos no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas e aos cursos de formação docente, já que o propósito geral do programa é propiciar uma formação inicial mais sólida e articulada às demandas da cultura escolar. Junte-se a essa reflexão o fato de que um dos aspectos mais assinalados no estudo qualitativo desenvolvido em nível nacional (GATTI et al, 2014) como uma contribuição muito positiva do programa é o seu impacto na formação pessoal/profissional dos licenciandos bolsistas, resultado que converge para o fato identificado nesta análise – feita por amostra – de que o desenvolvimento profissional dos bolsistas é o objeto de estudo mais recorrente. O trabalho de Verdum (2014) corrobora essa tendência. O estado da arte produzido pela autora buscou identificar tendências nos aspectos abordados e nos resultados encontrados pelos autores dos estudos investigados¹³. Dos resultados desse trabalho, ressaltamos que o impacto do programa nas instituições formadoras é um dos aspectos que merecem estudos mais aprofundados (VERDUM, 2014).

¹³ A base de dados para a pesquisa de Verdum (2014) foi o Banco de teses e dissertações da Capes (período de 2010 a 2014), e os anais da XVI Reunião do Endipe de 2012.

De fato, é inegável e evidente a mudança considerada positiva que o Pibid provoca naqueles estudantes que passam pela experiência de trabalhar no programa. São inúmeros aspectos que evidenciam contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional dos bolsistas em geral, mas especialmente para os licenciandos. Contudo, a inovação a que o programa se propõe, no sentido de articular e fortalecer a formação inicial, na direção de promover práticas inovadoras e interdisciplinares que naveguem na terceira margem, promovendo a articulação dialógica e sistêmica dos diferentes aspectos envolvidos na formação e na docência, ainda é uma perspectiva de análise pouco investigada e pouco investigada nos Pibid's. Portanto, merece a atenção dos pesquisadores em geral - vinculados ou não a programas de Pós-Graduação - e da própria CAPES.

5.2 – ESTUDOS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Para avaliar um programa em profundidade, é preciso fazê-lo em um estudo mais amplo e em uma maior escala de tempo, pois essas condições é que permitiriam a construção de uma avaliação de impacto que contemple o caráter intrinsecamente sistêmico de qualquer experiência educativa (BAUER, 2010). São vários fatores que representam dificuldades significativas para a consecução desse objetivo. Bauer (2010, p.132) questiona “se seria possível saber em que medida os esforços realizados, no sentido de melhorar a qualidade da formação docente, surtem efeito sobre a qualidade do trabalho docente ou sobre a atuação dos professores.” Esse questionamento é aplicável ao Pibid, embora a reflexão da autora tenha sido desenvolvida no contexto das políticas públicas de formação desenvolvidas no Estado de São Paulo. Por outro lado, é considerado altamente positivo o surgimento de políticas públicas cujo enfoque seja a inserção e o acompanhamento dos professores iniciantes. São iniciativas muito recentes, nas quais está incluso o Pibid, mas bastante promissoras na tentativa de amenizar as dificuldades do início da docência (ANDRÉ, 2012).

O estudo de André (2012) reúne as experiências pioneiras no Brasil – ainda raras – de políticas ou programas de acompanhamento e inserção dos professores iniciantes na docência. De fato, em um estudo de abrangência internacional, García (2011), aponta que a América Latina agora está começando a caminhar, em comparação com outras regiões do globo.

Outro fator a ser considerado é apontado no trabalho de Maués (2009), que discute qual é a lógica subjacente aos processos de regulação e avaliação que materializam as metas estabelecidas no que concerne à educação e à formação docente. A concepção estaria assentada na lógica do Estado pós-burocrático, em que o Estado-avaliador passa a governar pelos resultados, estabelecendo os objetivos e instituindo um sistema de avaliação externa da *performance* dos estabelecimentos, para favorecer a realização ou a melhoria do contrato realizado entre o Estado e a Educação (p.4). Assinala, ainda, que há uma vinculação entre os interesses do mercado e a nova ordem econômica mundial e as diretrizes dos organismos internacionais para a educação. Para avaliarmos as políticas públicas que emergem nesse contexto, portanto, é preciso o cuidado de focar na avaliação do processo e na análise dos indicadores como um *feedback* que permita aos atores envolvidos (re)orientar seu trabalho, relativizando o papel de controle intrínseco a esses mecanismos.

Além disso, outra dificuldade que nós detectamos, a partir da reflexão propiciada pelos estudos dessa categoria (MAUÉS, 2009; BAUER, 2010), é de natureza epistemológica. Qualquer fenômeno educativo, no qual uma das dimensões são a formação e o trabalho docente, é inerentemente complexo e pluriepistêmico. São inúmeros fatores que intervêm na tessitura dos cenários que nos propomos a analisar enquanto pesquisadores. A compreensão desses fenômenos nos exige uma visão de conhecimento sistêmica, não linear, a articulação de diferentes campos do conhecimento sob uma perspectiva coerente e integradora. No entanto, muitos dos nossos instrumentos de análise, nossos enfoques de pesquisa são recortes analíticos que selecionam uma parte da realidade, ou seja, ainda são organizados sob uma perspectiva racional da realidade e do conhecimento.

Essa limitação, ainda presente, precisa permanecer no horizonte da preparação e da consecução das pesquisas em educação, para relativizar os resultados que inferimos a partir das análises produzidas. Especificamente, no caso do Pibid, é complexo avaliar qual é o alcance do programa, pois ele se estende até o âmbito da escola, com ramificações no processo de ensino e aprendizagem, no processo de formação docente, no desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos integrados ao programa e no âmbito da Educação Superior. Geralmente, os trabalhos têm se dedicado a analisar algum âmbito específico de projeção do Pibid, configurando-se como estudos de caso, o que é perfeitamente compreensível considerando que um volume significativo das produções sobre o tema é desenvolvido pelos

agentes educacionais envolvidos com o Pibid em diferentes âmbitos e contextos, ou, então, por estudantes de pós-graduação.

Um programa com o alcance do Pibid exige uma avaliação de impacto em larga escala. Reconhecendo a importância de uma avaliação dessa envergadura para qualificar o programa e consolidar seu compromisso com uma formação docente de excelência, a CAPES, por meio da Diretoria de Formação de professores da Educação Básica (DEB), desencadeou esse processo em 2013, por meio de uma avaliação externa coordenada por pesquisadores de renome na área (GATTI, ANDRÉ, GIMENES e FERRAGUT, 2014) e que tomou como base de dados para análise formulários de avaliação respondidos pelos participantes do Pibid de todos os projetos em vigência naquele ano. Os resultados estão consolidados em um amplo relatório (GATTI et al, 2014), em que os principais impactos e desafios do Pibid são organizados por categorias que emergiram a partir da análise de conteúdo de uma ampla amostra – aleatória - do conjunto de questionários respondidos. As contribuições foram organizadas em torno de alguns eixos de referência. Foram identificadas contribuições para os cursos de licenciatura, para os estudantes bolsistas, para os professores supervisores das escolas parceiras, para os professores das IES, para as escolas e seus alunos, para a relação entre IES e escola pública e como política pública de educação, contribuições essas que confirmam o alcance do programa, seu caráter sistêmico e pluriépistêmico, aspectos já assinalados nesta tese quando da construção do objeto de estudo.

Desse conjunto, destacamos algumas das contribuições que dialogam com nossa perspectiva de análise, que envolvem tanto a qualificação da formação inicial (contribuições às licenciaturas) quanto a interação do programa com a cultura escolar. Sobre os impactos para as licenciaturas, destaca-se:

- Que a crítica aos currículos e os questionamentos sobre “levam a um repensar o currículo desses cursos na perspectiva de interligar saberes da ciência com a ciência da educação.” (ibid., p. 104).

- Que são identificadas “melhorias na qualidade dos cursos” (ibid.), especialmente em seus currículos, e há incremento da participação acadêmica dos licenciandos e de seu espírito crítico.

- que “são notáveis as ações compartilhadas” entre os diferentes sujeitos em trabalho coletivo e participativo.

- que “o programa propicia questionar construtivamente a qualidade das práticas formativas no âmbito da docência” (ibid., p. 28), o qual é um resultado destacado com altos índices nos diferentes conjuntos de amostra, organizados a partir dos grupos de sujeitos investigados: coordenadores de área, coordenadores institucionais, professores supervisores e licenciandos bolsistas.

De maneira geral, a avaliação externa reúne vozes multiculturais, perspectivas teóricas plurais e aproxima fronteiras geográficas ao produzir uma síntese representativa da diversidade, da expectativa e do empenho de toda a gente envolvida com o Pibid. Consolida resultados que já vinham sendo visualizados a partir de uma perspectiva do contexto da prática e do contexto local, ainda que de modo informal, empírico, mas não menos legítimo, de que “o PIBID está escrevendo um novo capítulo na história da educação brasileira.” (GATTI et al, p. 6). Para exemplificar:

Há ganhos dinâmicos na relações estabelecidas para todos os envolvidos. [...] com isso repensam-se aspectos das licenciaturas, das práticas no ensino superior; encontra-se maior sentido na relação teoria-prática; o pensamento e a ação pedagógicas são desafiados. Nessa direção, conhecimentos novos são gerados, a pesquisa é estimulada e toma sentido na vida escolar e em face das teorias. O programa abre espaço para o afastamento de reducionismos tanto teóricos como práticos (ibid., p. 29).

O Pibid vem conseguindo, no campo da prática e no contexto de implantação dessa política, produzir alguns tensionamentos significativos que alcançam também os paradigmas subjacentes aos modelos de formação em vigência no Brasil. Este aspecto é destacado na análise dos pesquisadores responsáveis pela avaliação externa:

O Pibid como um fato “provocador”, “perturbador”, no âmbito das rotinas estabelecidas no cotidiano das licenciaturas. Os hábitos consolidados no desenvolvimento destes cursos, em tradições que podemos denominar de clássicas vêm-se em parte abalados pelas novas atividades e reflexões geradas pelos projetos criados e desenvolvidos dentro das perspectivas propostas pelo Pibid. (ibid., p. 30)

O que está exposto acima se coaduna com o contexto contemporâneo da formação de professores já descrito nesta tese. Gatti et al (2014) destacam que os licenciandos bolsistas, principalmente, percebem a dificuldade dos cursos de licenciatura em equilibrar a formação do campo disciplinar, a formação para a pesquisa acadêmica com a formação para o trabalho de ensino na educação básica. Na perspectiva dos licenciandos, a aproximação entre as instituições formadoras e a escola pública é algo social e educacionalmente relevante, “como se o Pibid fosse uma porta que permitiu/obrigou as instituições de ensino superior, suas licenciaturas e professores a interagir com a rede escolar pública.” (ibid., p. 60). Outro ponto

que eles destacam é a superioridade da experiência do Pibid em comparação com os estágios supervisionados, sinalizando um ponto problemático da formação que é antigo – e ainda não resolvido no conjunto das propostas de formação no cenário brasileiro – que é o do papel da prática e da escola na formação inicial.

Já no ponto de vista dos Coordenadores Institucionais, um dos aspectos mais destacados como resultado significativo da relação IES-escola é a revitalização de diferentes espaços pedagógicos. O relatório, e os depoimentos ilustrativos de suas conclusões, no entanto, praticamente não sinalizam se há um acompanhamento sobre as formas de uso, e se esses espaços estão sendo sistematicamente aproveitados como espaços de aprendizagem no conjunto das escolas.

A reunião dessas diferentes vertentes de opinião indica que há muito ainda que caminhar no sentido de ressignificar a cultura escolar dominante e os modelos clássicos de formação de professores, apesar dos significativos avanços propiciados pelo Pibid. A revitalização dos espaços pedagógicos é um passo importante, mas por si só não vem garantir melhoria na qualidade das aprendizagens. A meu ver, é necessário aprofundar com que frequência, com que finalidades tais espaços vêm sendo utilizados, especialmente os laboratórios de Ciências e afins. De nossa experiência local com o Pibid, observamos que as escolas que já tiveram o programa e que tiveram esses espaços remodelados, agora continuam fechados e sem uso pelos professores, embora ‘cheios’ de materiais, reagentes e kits experimentais. Ou então, é um espaço utilizado exclusivamente pelos bolsistas quando da aplicação das atividades por eles preparadas, sem afetar muito as práticas dos demais professores da escola.

Destaco algumas perspectivas críticas por entender que elas são necessárias para acompanhar e avaliar as mudanças que vêm sendo sinalizadas. O fato de se reconhecer o Pibid como um programa com alto impacto nas escolas não exclui a necessidade de avançar e aprofundar a análise desses impactos sob diferentes perspectivas teóricas, e uma delas diz respeito a investigar até que ponto rupturas e inovações estão efetivamente sendo gestadas no espaço das escolas públicas brasileiras no sentido de alcançar aprendizagens mais significativas para o conjunto dos estudantes. O desafio é que os resultados positivos até então destacados representem, de fato, inovações que vão constituir um novo tempo para a educação

nacional, e que se avance em relação a conquistas que, sob a ótica de Carbonell (2002), não representam muito mais do que mudanças epidérmicas.

Em suma, e apesar dos aspectos que emergem como desafios para o Pibid e para a institucionalização de novos modelos de formação, decorrentes das provocações que este programa vem propiciando, é consenso que:

O Pibid vem criando condições para um processo de formação conseqüente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos. O papel da docência na educação básica é vital na preservação de nossa civilização e no desenvolvimento das pessoas como cidadãos que possam ter participação efetiva para a melhoria das condições de vida em suas comunidades. (Gatti et al, 2014, p.107-108).

5.3 – TESES

Em consulta ao banco da CAPES¹⁴, realizando várias combinações de descritores para a pesquisa, encontramos apenas uma tese cujo tema de pesquisa é o Pibid (ALBUQUERQUE, FURG, 2012). Essa tese investiga a contribuição das histórias narradas e registradas em diários de campo de onze formandos da Licenciatura em Química, todos bolsistas do Pibid, para a formação acadêmico-profissional. Portanto, o enfoque é similar ao dos demais trabalhos analisados no estado de conhecimento, voltado ao desenvolvimento profissional de licenciandos bolsistas, que seria potencializado pelas Rodas de Formação oportunizadas no contexto investigado pela pesquisadora. A metodologia de pesquisa envolveu a análise das histórias escritas pelos sujeitos, utilizando-se a técnica da análise textual discursiva.

¹⁴ Última consulta em 24/mar/2015.

6 – METODOLOGIA DE PESQUISA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E EMPIRIA

6.1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Quando se trata de falar em pressupostos metodológicos, deve-se considerar que a forma de pesquisar deve ser coerente com o marco teórico de uma investigação. A metodologia é o conector entre a teoria (pressupostos filosóficos, epistemológicos que subjazem às unidades de análise), os métodos empregados e os achados da pesquisa. Ramos Zincke (2005) deixa isso claro ao desenvolver um estudo sobre as pesquisas em Sociologia desenvolvidas no Chile. O pesquisador evidenciou contradições em pesquisas cujo marco teórico é alinhado com o paradigma crítico ou interpretativo, mas cujos métodos/metodologia são marcados pela tradição empírico-positivista ou racionalista.

No nosso entendimento, outra discussão importante sobre a natureza da atividade de pesquisa é proposta por Latour (2001), que faz uma reflexão consistente sobre a influência do campo científico – o lugar (comunidade científica) de onde fala o pesquisador - sobre o olhar, a forma e as construções teóricas que este desenvolve enquanto pesquisa e transforma o mundo das coisas em representações. Ao questionar a realidade dos estudos científicos, desconstrói as noções de neutralidade, objetividade e imparcialidade da prática científica, da arte de transformar o mundo das coisas em palavras. Para isso, desenvolve o conceito de referência circulante como um atributo da prática científica que liga toda a cadeia que permite a representação da realidade em diferentes formas de linguagem.

Essa abordagem, que exige o conhecimento do contexto, a localização espaço-temporal de quem fala e do que/de quem é investigado, que questiona a pretensa neutralidade e imparcialidade da ciência constituída no paradigma da racionalidade, a imparcialidade do pesquisador e dos indicadores/dados/olhares que ele constrói enquanto pesquisa, é a mais apropriada para desenvolver pesquisa em educação. Tal visão, ainda, é coerente com os pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa (GATTI, 2007; LUDKE E ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 2008). Nessa linha, o envolvimento do pesquisador com o meio e o conhecimento do contexto permite tecer interpretações sobre um determinado recorte de realidade. Outro aspecto importante é que conhecimento produzido é sempre circunstancial e relativo, o que

implica o deslocamento epistemológico de uma visão neutra, atemporal e determinista de produção do conhecimento para uma visão histórica e contextualmente situada, em que as interpretações, a trajetória e as expectativas do pesquisador estão imbricadas com os rumos da pesquisa que este desenvolve.

Nessa direção, Vilela (2003), ao analisar a evolução histórica das abordagens qualitativas de pesquisa, aplicadas na pesquisa educacional, destaca que “as mudanças relativas às abordagens metodológicas estão relacionadas com avanços conceituais, com a incorporação e ampliação de perspectivas teóricas assim como pela manifestação de interesse em novos temas e objetos de pesquisa.” (ibid., p. 456). São abordagens que emergem, entre outros, frente à necessidade de uma nova estrutura conceitual para investigar os fenômenos complexos e diante da incapacidade do modelo da racionalidade técnica de sustentar e descrever de maneira mais consistente toda uma classe de fenômenos que não se enquadravam na tipologia de problemas que poderiam ser reduzidos às etapas do método científico.

Para André (2008), mais do que princípios metodológicos (modalidades de coleta de dados, instrumentos, etc), o que caracteriza e diferencia o estudo de caso de outras abordagens metodológicas são seus princípios epistemológicos – da natureza do conhecimento gerado e da forma de obtê-lo. Na mesma direção, Ludke e André (1986), destacam que a construção da ciência é um fenômeno social por excelência, o que exige, por um lado, desmistificar algumas crenças subjacentes às práticas de pesquisa assentadas em uma perspectiva positivista e, por outro, reconhecer o caráter evolutivo e contextualizado do conhecimento construído.

Em termos de crenças, essas autoras questionam a separação entre sujeito, objeto de estudo e pesquisador, argumentando que “como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador.” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.3). Ainda, é questionada a busca por relações de causalidade lineares entre variáveis de fenômenos que são complexos, como é o caso do fenômeno educativo, o que levaria ao iminente reducionismo do objeto de estudo. Por último, fazem uma crítica à imutabilidade dos fatos e do conhecimento implícita nessa visão de ciência positivista, o que descaracteriza a importância do contexto espaço-temporal sobre os fatos investigados, tendo em vista que “cada vez mais se entende o fenômeno educacional

como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações.” (ibid., p.5).

Dentre as principais características de uma abordagem qualitativa de pesquisa, cabe destacar algumas (Bogdan e Biklen (1982), apud LUDKE e ANDRÉ, 1986). Em primeiro lugar, os dados coletados são predominantemente descritivos, pois a preocupação com o processo é mais enfatizada do que o produto. Essa segunda característica permite observar como um determinado problema, delimitado pelo pesquisador, se manifesta no cotidiano escolar, no caso, no contexto das três escolas que desenvolvem o subprojeto interdisciplinar. Esse aspecto é convergente com a perspectiva de que os fenômenos educativos são marcados pela complexidade. Em terceiro lugar, essa abordagem é relevante porque permite capturar a perspectiva dos participantes. Portanto, o conhecimento gerado em um estudo de caso de abordagem qualitativa é um conhecimento situado, local, sem a pretensão de ser universalizado e tomado como verdade única frente a contextos semelhantes. Não se entenda, no entanto, essa característica como uma limitação do conhecimento ali produzido. Ela é inerente à natureza do conhecimento. Ao desenvolver um estudo de caso, portanto, é preciso observar o rigor teórico e epistemológico subjacente a esse enfoque. Seu caráter situado, no entanto, não impede a possibilidade de estender a interpretação do caso para outros contextos – segundo os princípios da particularidade, da generalização e da indução (MERRIAM, 1988, *apud* ANDRÉ, 2008).

“Pesquisar é um jogo de escolhas.” (DE LA FARE, notas de aula, 2013). Considerando o caráter complexo e pluriépistêmico dos fenômenos educativos, é necessário, tanto em nível teórico quanto metodológico, assumir uma postura que considere esse caráter. As abordagens qualitativas, incluindo o estudo de caso, constituem-se em possibilidades que não têm a pretensão de generalizar resultados, ou de mapear e analisar todas as variáveis envolvidas que concorrem para a ocorrência/evolução de um problema ou situação. Por isso mesmo, não há caminhos únicos, porque a pesquisa em educação exige necessariamente fazer escolhas entre múltiplas possibilidades de fatores intervenientes e determinar um ângulo de abordagem:

[A educação] envolve, pois, a interação complexa de todos os fatores implicados na existência humana, desde o nosso corpo até nossas ideologias, num conjunto único, porém, em constante processo simultâneo de consolidação, contradição e mudança. Com tal âmbito de preocupação, os pesquisadores fazem escolhas entre um dos múltiplos caminhos que os aproximam da compreensão desse fenômeno (GATTI, 2007, p.13)

Apoiando-se nas prerrogativas até aqui descritas, desenvolvemos um estudo de caso de abordagem qualitativa, na perspectiva definida por André (2008), Ludke e André (1986) e Gatti (2007), nas três escolas parceiras do subprojeto Interdisciplinar. Pretende-se investigar em que aspectos as experiências pibidianas, desenvolvidas em um contexto concreto do trabalho docente, contribuem para a formação inicial e quais são as aprendizagens desenvolvidas a partir dessa imersão na cultura escolar para os modelos de formação docente. Nas três escolas investigadas está havendo a operacionalização do projeto interdisciplinar aprovado no Edital Capes 061/2013, com bolsistas de diferentes licenciaturas colaborando na execução de propostas de trabalho condizentes com as prerrogativas do subprojeto que as abarca. Interessa-nos, na direção de nosso problema de pesquisa, analisar como bolsistas de diferentes cursos se articulam, se relacionam e colaboram na consecução de um projeto interdisciplinar que busca ser inovador e que procura romper com a perspectiva das disciplinas, as quais tendem a inibir uma visão mais integradora e sistêmica da educação e da construção do conhecimento.

6.2 - CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Essa pesquisa foi desenvolvida em âmbito institucional, trabalhando com o programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Centro Universitário Univates. Em termos de escolas, trabalhamos com três de um total de 18 que participam do Pibid. Cabe destacar que a escolha do subprojeto Interdisciplinar está relacionada à sua potencialidade para questionar e romper as concepções dominantes acerca de ensino e aprendizagem e para desenvolver práticas pedagógicas de caráter inovador e que transcendam as fronteiras das disciplinas ou das áreas do conhecimento. Outro aspecto é que esse subprojeto congrega bolsistas de diferentes cursos de licenciatura que planejam e desenvolvem atividades em conjunto, fator que constitui uma experiência diferenciada de formação que pode ser investigada. Ainda, o subprojeto interdisciplinar está organizado em três grupos de trabalho distintos, trabalhando em três escolas parceiras com perfis bastante distintos, tanto no que se refere à localização e ao total de alunos, quanto à sua organização curricular.

O quadro 6¹⁵ sistematiza as principais informações relativas às escolas parceiras no subprojeto interdisciplinar, incluindo matrículas, número de professores e escores no IDEB (Fonte: escolas parceiras, abril/2015).

Quadro 6 - Informações sobre as escolas parceiras

Escolas	IDEB		Matrículas	Nº de professores
	Anos Iniciais	Anos Finais		
EMEF parceira IEF₂	6,6	5,7	511	40
EMEF parceira IEF₁	5,9	4,8	233	28
EEEM parceira IEM	7,0	4,0	940	66

Fonte: escolas parceiras (quadro elaborado pela autora)

No Quadro 7, é apresentada a distribuição dos bolsistas das diferentes licenciaturas da UNIVATES nas três escolas parceiras, segundo dados do segundo semestre de 2014.

Quadro 7 - Distribuição dos sujeitos por escola e por área, subprojeto interdisciplinar.

Cursos de licenciatura		Educação Física	História	Pedagogia	Letras/Inglês	Letras/Português	Ciências Exatas
Escolas	EF1	2		1	2	-	-
	EF2	2	-	-	2	1	-
	EM	2	7	-	2	1	1

Fonte: Secretaria do Pibid (Quadro elaborado pela autora)

6.3 – DESENHO METODOLÓGICO

Delineamos nosso objeto de estudo a partir de uma perspectiva teórica em que a docência é reconhecida como espaço de formação e que a cultura escolar tem papel decisivo nesta formação. Por meio de uma abordagem qualitativa, nosso objetivo é investigar quais são

¹⁵ No caso dos dados relativos ao IDEB, a última avaliação refere-se ao ano de 2013.

os diálogos, as vozes, os discursos e as práticas que emergem da iniciação à docência, que se materializam no espaço da escola básica, e como esses movimentos podem colaborar com reflexões e aprendizagens para a ressignificação dos modelos formativos vigentes em nível superior.

No que diz respeito aos aspectos éticos e operacionais da pesquisa, a instituição forneceu autorização para que a pesquisadora realizasse sua investigação no âmbito do Pibid/Univates, por meio da Pró-Reitoria de Ensino, à qual está subordinada a coordenação institucional do programa. Já o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido consta do Apêndice 1 e foi devidamente apresentado aos interlocutores selecionados para essa investigação. Todos os termos, assinados, estão arquivados no acervo pessoal da pesquisadora.

6.3.1 – DOS SUJEITOS DA PESQUISA

São três escolas parceiras investigadas nesta tese, pois integram o subprojeto interdisciplinar do Pibid da IES investigada. São duas escolas parceiras do subprojeto interdisciplinar no Ensino Fundamental; por isso, para diferenciá-las, adotamos a designação EF1 para a escola ciclada e EF2 para a escola com regime de seriação. A terceira escola é parceira do grupo Interdisciplinar que atua no ensino médio, por isso é designada como EM. Quanto ao perfil dos bolsistas entrevistados – bolsas de iniciação à docência e supervisores - o Quadro 8 apresenta o curso de origem e o respectivo semestre, tendo como data-base o segundo semestre de 2014. No mesmo quadro, é proposta uma legenda para identificação dos sujeitos entrevistados, de modo a preservar sua identidade.

Quanto aos critérios de escolha dos sujeitos, inicialmente realizamos uma exposição prévia do objetivo do estudo nos encontros de trabalho dos três grupos do Interdisciplinar, mediante acordo com as coordenadoras de área. Também consideramos a disponibilidade/interesse dos bolsistas em participarem, observando que sejam oriundos de cursos de licenciaturas distintos e que estejam em diferentes etapas dos seus cursos de licenciatura. No total, foram realizadas 18 entrevistas (quadro 9).

Quadro 8 - Cursos de licenciatura de origem dos supervisores e licenciandos bolsistas

Sujeito	Tipo de bolsa PIBID	Escola	Licenciatura	Semestre	Código
1	Iniciação à docência	EF1	Português/Inglês	3º	B1 EF1
2	Iniciação à docência	EF1	Ed. Física	7º	B2 EF1
3	Iniciação à docência	EF1	Pedagogia	6º	B3 EF1
4	Supervisor	EF1	Matemática	concluído	S EF1
5	Iniciação à docência	EF2	Ed. Física	3º	B1 EF2
6	Iniciação à docência	EF2	Português/inglês	2º	B2 EF2
7	Iniciação à docência	EF2	Português/inglês	8º	B3 EF2
8	Supervisor	EF2	Português/inglês	concluído	S EF2
9	Iniciação à docência	EM	História	6º	B1 EM
10	Iniciação à docência	EM	História	8º	B2 EM
11	Iniciação à docência	EM	História	9º	B3 EM
12	Iniciação à docência	EM	Português/inglês	2º	B4 EM
13	Iniciação à docência	EM	Ciências Exatas	7º	B5 EM
14	Iniciação à docência	EM	Ed. Física	9º	B6 EM
15	Supervisor	EM	Ciências Exatas	concluído	S1 EM
16	Supervisor	EM	Português/inglês	concluído	S2 EM

(Quadro elaborado pela autora)

Quadro 9 - Nº de entrevistas, por categoria

Categoria	Nº de Entrevistados
Coordenadores de Área (CA)	2
Licenciandos Bolsistas (B)	12
Professoras Supervisoras (S)	4
TOTAL	18

6.3.2 – DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Em termos de procedimentos de coleta de dados, foram realizadas entrevistas com os bolsistas, professores supervisores das três escolas e com os coordenadores de área. Esse instrumento é apresentado no Apêndice 2.

Além disso, foi feita a observação dos contextos investigados, com o intuito de analisar como as ações planejadas no âmbito do Pibid ocorrem no cotidiano escolar. Ao longo do segundo semestre de 2014, semanalmente, as atividades pibidianas nas três escolas foram acompanhadas pela pesquisadora, priorizando os momentos de inserção dos bolsistas em sala de aula, o que geralmente ocorreu com o acompanhamento das supervisoras.

Quanto à observação de campo, entendemos necessário descrever brevemente a dinâmica de pesquisa e as ações que foram acompanhadas. As observações se estenderam de junho a dezembro de 2014. Estivemos acompanhando e colhendo registros nos momentos de trabalho dos bolsistas em sala de aula, isto é, priorizamos as observações de campo em que pudemos evidenciar o conhecimento em ação, pois esses momentos possibilitariam o confronto de perspectivas em relação às concepções e teorias anunciadas no conteúdo das entrevistas.

Na escola parceira por ciclos – EF1 -, fomos semanalmente à escola acompanhar o trabalho dos bolsistas no horário da Integração. Nessa escola, a iniciação à docência ocorre no 3º ciclo e nas quintas-feiras; nos horários de integração, são reunidas as três turmas dessa etapa, que são atendidas por quatro professores, o que representa em torno de 80 alunos em uma sala. A experiência é muito interessante. Os alunos se reúnem sempre em grupos. As mesas são redondas, em todas as salas. No caso dos professores, estão presentes aqueles que normalmente estariam em cada turma nos respectivos horários e a professora itinerante, que também é a supervisora do Pibid. Os bolsistas acompanham todas as atividades; algumas delas são conduzidas por eles. A temática de estudo que acompanhamos, à época, tratou de questões de mobilidade urbana, formas alternativas de transporte, custos, entre outros, articulada ao complexo temático anual da escola em 2014: Mobilidade e Sustentabilidade. Percebe-se que os alunos dessa escola estão acostumados com essa dinâmica, sabem que não é aula de uma disciplina em específico; não há questionamentos sobre que matéria é essa, se é conteúdo de qual área, etc. Na perspectiva de análise que nos mobiliza como pesquisadora, percebe-se que, nesse contexto, há uma cultura escolar que indica uma concepção de conhecimento escolar complexa, que provoca diálogos entre diferentes áreas do conhecimento e nos quais os conteúdos se articulam em torno de temáticas definidas na comunidade escolar. Os pibidianos contribuem com o planejamento das ações semanais, propondo ações específicas, em consonância com a trajetória e o planejamento temático da escola.

Na outra escola parceira do Subprojeto Interdisciplinar – Ensino Fundamental – EF2, também comparecemos à escola praticamente todas as semanas. A inserção dos pibidianos ocorreu nas aulas de português da supervisora, em uma turma de 8ª série. Nesse horário, não havia aula de português; pois foram desenvolvidas nesses momentos semanais as atividades planejadas no âmbito do subprojeto interdisciplinar. À época de nossa inserção, estavam trabalhando com a temática da felicidade, por meio da análise e produção de diferentes

gêneros textuais, escritas, debates, vídeos e jogos colaborativos. A proposta culminou com a produção de vídeos pelos estudantes sobre o tema. O tema felicidade foi escolhido em função de seu vínculo com o complexo temático da escola, “Navegar é preciso, relacionar-se é imprescindível” e por representar, na ótica do grupo de pibidianos, uma possibilidade de melhorar as relações e a sensibilidade dos estudantes.

No terceiro contexto, o interdisciplinar do Ensino Médio (EM), acompanhamos as atividades dos bolsistas em duas das três turmas nas quais foi desenvolvido o projeto Pés na Cova¹⁶. O projeto foi aplicado na seguinte dinâmica: os 12 bolsistas se subdividiram em três grupos, que atuaram em três turmas de primeiro ano do turno da tarde. A inserção ocorreu ao longo de um mês – de outubro a novembro – que foi o período de desenvolvimento do referido projeto. Nessa escola, a inserção dos bolsistas em turmas não ocorre semanalmente, mas sim quando há um projeto pronto para ser desenvolvido. As supervisoras organizam um cronograma em que os professores de diferentes disciplinas cedem suas aulas para os bolsistas realizarem as atividades propostas. O tema do projeto foi a Morte. Foram trabalhados documentários, trechos de filmes que tratam do tema, a diversidade cultural em relação ao tema e a Arte no cemitério. Algumas produções e atividades propostas para mobilizar os alunos foram a elaboração de esquetes, pesquisas sobre alguns tópicos relacionados, como custos de um funeral, a morte em diferentes culturas, entre outros.

Para orientar a observação, um roteiro foi utilizado (Apêndice 3), embora vários elementos percebidos nessa imersão empírica extrapolaram as dimensões de análise previamente pensadas para o mesmo.

6.3.3 – DA ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos a partir das diferentes fontes de coleta foram comparados, entrecruzados e analisados. A partir disso, foram elaboradas categorias de análise que visam a produzir as reflexões que aproximem as perspectivas teóricas deste trabalho e os dados da pesquisa de campo. A técnica de análise dos dados será baseada na análise de conteúdo (BARDIN, 2010).

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2010), procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, buscando outras realidades através das mensagens.

¹⁶ Acompanhamos as turmas em que os horários de inserção dos bolsistas do subprojeto não eram simultâneos.

Para Moraes (1999), a metodologia em questão permite descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, e oferece novas e mais desafiadoras possibilidades na medida em que se integra cada vez mais na exploração qualitativa de mensagens e informações, permitindo uma compreensão de seus significados em um nível que vai além da leitura comum.

Essa metodologia pressupõe uma técnica de análise de dados, mas vai além. Em sua natureza, supõe uma relação dialética entre pesquisador e pesquisado, entre pesquisador e objeto, coerente com uma abordagem qualitativa, construtiva ou heurística, em que a indução e a intuição constituem estratégias para atingir níveis de compreensão mais elevados dos fenômenos que estão sendo investigados (ibid.). Exige, nesse sentido, o conhecimento do contexto para entender o texto que está sendo interpretado com essa técnica.

Configura-se, portanto, como uma escolha metodológica coerente com a natureza qualitativa dessa pesquisa e com os pressupostos subjacentes aos estudos de caso, em que a diferenciação em relação a outras abordagens está muito mais no tipo de conhecimento produzido e na forma de obtê-lo do que nas técnicas de coleta de dados. Nessa perspectiva, é importante lembrar que “de certo modo, a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação” (MORAES, 1999, p.9).

Seguindo as orientações de Bardin (2010), a análise se constitui de diferentes fases, organizando-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, que inclui a inferência e a interpretação. Note-se, porém, que essas fases não necessariamente ocorrem em ordem cronológica, é um processo circular, não-linear.

A pré-análise é a fase de organização que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais. Visa, ainda, à elaboração de indicadores que “fundamentem a interpretação final.” (2010, p.121). Inicialmente, é feita uma leitura “flutuante”, estabelecendo um primeiro contato com o questionário ou conteúdo das entrevistas e deixando-se invadir por impressões e orientações; aos poucos, a leitura torna-se mais precisa. Nessa fase, já é importante realizar alguns destaques de termos, expressões, que possam revelar aspectos que se relacionam ao problema e às questões de referência da pesquisa.

Na fase inicial da investigação, os dados coletados foram classificados e agrupados de acordo com indicadores relacionados às questões de pesquisa, e ainda separados por sujeitos respondentes (por grupos, a saber, licenciandos bolsistas, supervisores e coordenadores). Já nesse processo de organização, o pesquisador, que deve ser um leitor atento e crítico do material, consegue identificar algumas possibilidades de agrupamento e categorização prévia dos dados.

Cabe destacar que ao longo do estudo, foi o que efetivamente ocorreu. Durante a leitura flutuante, as respostas às diferentes questões foram agrupadas segundo características comuns. Dessa sistematização, produzi dois tipos de material para análise: as ideias centrais de cada questão, segundo cada grupo de respondentes, e um arquivo com excertos representativos dessas ideias. Um primeiro esforço de sistematização foi o de separar argumentos e ideias de acordo com as duas questões de pesquisa propostas a partir do problema geral de investigação. Como é de se esperar, essa classificação não é simples, porque as ideias são sistêmicas, evocam vários elementos ao mesmo tempo, mas foi feita com base em um critério teórico-metodológico que comungou dos objetivos da pesquisa e, pode-se dizer, forneceu rico material de análise que permitiu discutir com boa sustentação as questões propostas.

Como segunda fase, Bardin (2010) propõe a exploração do material. No seu entendimento, “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.” (p.127). Vale ressaltar que, em termos práticos, a trajetória metodológica da tese fluiu bem, embora tenha demandado bastante tempo. Feita a primeira análise, passei à etapa de produzir, a partir dos elementos empíricos levantados, as categorias de análise que intentam conferir organicidade, unidade e organização às reflexões teórico-práticas. Chegou-se a uma segunda sistematização, na qual foram produzidas as categorias de análise; nessa etapa, as ideias centrais da primeira sistematização foram distribuídas segundo tais categorias que estão articuladas às questões de pesquisa. As questões de pesquisa – articuladas ao quadro teórico da tese – foram os referentes que apoiaram a elaboração das categorias de análise.

Já para a terceira e última fase, essa técnica prevê o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados. Para Bardin (2010, p. 127), o pesquisador, de posse de dados tratados, “significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações

a propósito dos objetivos previstos –, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.” Inegável admitir que este processo todo é bastante subjetivo. O olhar do pesquisador, de alguma maneira, já é orientado segundo algumas questões iniciais. Obviamente, há a abertura e a necessária atenção para elementos inesperados, e emergem categorias que não foram imaginadas no modelo de análise. Como Latour (2001) assinala, é da natureza dos estudos científicos que a visão prévia do investigador, o seu campo conceitual e o seu “know-how” influenciem na construção do objeto de estudo e na sua elucidação. Eu vivi esse processo e esse conflito. A todo o momento, enquanto eram tratados os dados, me vi impelida a fazer escolhas entre diferentes opções de organização, de categorias, de inferências e de possibilidades múltiplas que emergiam de um mesmo ponto de observação. É como tecer uma rede: os nós e os fios podem ser dispostos de diferentes formas; mas o que lhe confere o caráter de rede são justamente os nós e as amarrações. E penso que, nesse aspecto de organicidade, consegui tecer a teia. Foi um processo muito rico e dinâmico, de muitas aprendizagens sobre a operacionalização e a lida com os materiais de pesquisa.

A codificação tem um valor central no desenvolvimento desta técnica. Tratar o material é codificá-lo, é buscar informações, indicadores e aspectos que estejam articulados às questões formuladas a priori, mas também exige estar aberto às novidades, às perguntas não previstas e a partir das quais podem emergir categorias de análise relevantes que anteriormente não tinham ocorrido ao pesquisador. É preciso saber a razão porque é que se analisa, e explicitá-la de modo a que se possa saber como analisar (BARDIN, 2010, p.129). A construção pode ocorrer ao longo do processo, o que exige uma postura aberta do pesquisador: é preciso atentamente ‘escutar’.

Por tudo isso, é destacada a necessidade de articulação da técnica segundo um quadro teórico, pois é esse processo que possibilitará que o tratamento dos dados, as inferências e a interpretação, elaborados a partir das perspectivas e intencionalidades do pesquisador, contribuam propositivamente na discussão e na produção de conhecimento em relação ao objeto de estudo. Tudo isso foi vivenciado no processo de elucidação e produção de inferências para a discussão do problema geral de pesquisa que gerou essa tese. Tivemos uma aprendizagem ímpar, que veio ao encontro de nossas urgências do conhecer enquanto pesquisadora.

Enfim, é preciso assinalar a organicidade necessária entre a abordagem metodológica de uma pesquisa e a construção do objeto de estudo. Ramos Zincke (2005) percebeu certo desvio entre os enfoques teóricos interpretativos das pesquisas e os seus enfoques metodológicos, estes últimos geralmente alinhados com perspectivas empírico-positivistas. Portanto, esse é um aspecto a que temos de estar atentos enquanto pesquisadores.

7 – CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A TERCEIRA MARGEM DO RIO

É preciso voltar ao ponto de partida: Quais são as principais contribuições do Pibid para qualificar a formação inicial de professores? Todo o material empírico da investigação foi analisado, sistematizado e categorizado segundo duas perspectivas de análise que se desdobram a partir do problema de pesquisa. Tais perspectivas, a saber, fundamentam as questões de referência e os conceitos teóricos estruturantes, que orientaram todo o processo investigativo, incluindo a elaboração do modelo de análise (p.26) e a proposição de categorias. A Figura 5 sintetiza essas perspectivas e já apresenta as categorias de análise que foram produzidas.

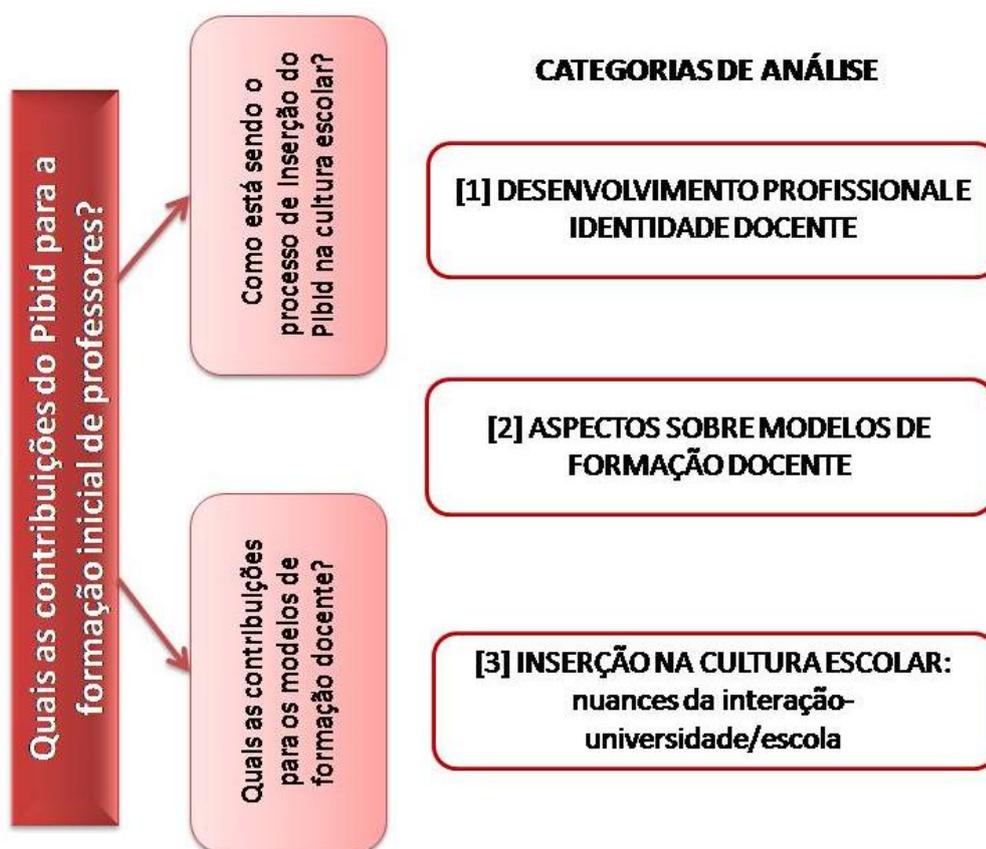


Figura 5: Categorias de análise e o problema de pesquisa
(Fonte: elaborado pela autora)

Nosso critério de organização e de definição de categorias de análise foi de que as mesmas estivessem em sintonia tanto com o referencial teórico quanto com os achados de

pesquisa, e com as premissas que embasaram a elaboração das questões de pesquisa. Outras categorias poderiam ter sido delineadas a partir dos mesmos dados empíricos. Entretanto, dada a intencionalidade desta tese em discutir as contribuições do Pibid à formação inicial de professores, as categorias formuladas visam a destacar algumas dimensões de análise que são fundamentais para a reflexão sobre esse tema, partindo-se dos cenários sobre formação de professores e a cultura escolar.

A primeira categoria proposta evidencia as contribuições do programa para o desenvolvimento pessoal e profissional dos licenciandos bolsistas. O impacto do Pibid para a aprendizagem docente é inegável e é um dos aspectos mais investigados em se tratando da produção de conhecimento sobre o programa (ver capítulo 5). Ainda assim, não poderíamos omitir as inúmeras referências empíricas quanto a este aspecto que apareceram ao longo da investigação. A segunda categoria identificada reúne os diferentes aspectos que emergiram no que diz respeito a questões diretamente relacionadas aos modelos de formação docente, como o perfil dos cursos, a articulação entre teoria e prática e o reconhecimento da escola como um espaço de aprendizagem sobre a docência. Por último, mas não menos importante, emerge uma terceira categoria que visa a discutir o papel e a função da cultura escolar para os processos de inovação e de mudança que se intentam produzir no que tange à formação inicial de professores. Tais aspectos foram evidenciados tanto de modo explícito quanto de maneira tácita no material empírico analisado.

É importante salientar que a prerrogativa do Pibid como um programa que intenta e provoca a inovação constitui um princípio teórico-metodológico fundante para a análise que vamos apresentar. Assim, as reflexões sobre as diferentes categorias de análise serão feitas destacando-se aqueles elementos que evidenciam inovações educativas (segundo um quadro teórico já apresentado) e aqueles outros que sinalizam para resistências ou para a continuidade dos cenários já delineados, na perspectiva da terceira margem como um modelo epistemológico alternativo.

7.1 - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE

Diferentes estudos já anunciaram o inegável impacto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência para a formação dos estudantes de licenciatura que dele participaram/participam (GATTI et al, 2014). Neste estudo de caso não foi diferente. Supervisoras, coordenadoras de área e licenciandos bolsistas destacam, com bastante

entusiasmo, a participação no Pibid como oportunidade ímpar de aprendizagem e de atualização profissional, como fica evidenciado *i,l*, em alguns depoimentos¹⁷:

É um programa muito bom e para mim também é novo, mas a gente sempre aprende muitas coisas, mesmo nas leituras que a gente tem que fazer, tu acabas buscando mais, a gente não fica acomodada [...], tenho que ler outras coisas, tem que buscar outras informações. (S-EF1)

A gente aprende muito. Como eu estava muito tempo parada, eu percebo que eu tinha muitas coisas pra correr atrás também, e o PIBID faz tu correr atrás, tem muita coisa que eu estou aprendendo agora. Isso eu acho que é importante; essa troca com os bolsistas, porque eles têm aquela caminhada deles de universidade, a gente troca ideias. Então eu acho que como professora, eu cresci com isso, a gente nunca sabe tudo e nunca se sabe nada, então eu acho que a gente vai crescendo com isso. (S-EF2)

Eu aprendi um monte com a professora [supervisora], principalmente a questão de como lidar com os alunos, porque para mim as vezes é uma dificuldade ter essa relação com eles, como eu tinha dito eu não tinha nenhuma experiência. E a gente está ainda nesse processo de formação, e aí a gente vê ela [a supervisora] daqui a pouco conversando ou agindo de alguma maneira que tu acaba usando aquilo como exemplo. (B2-EF1)

Na ótica dos licenciandos bolsistas, a experiência no Pibid propicia, entre outros aspectos, melhorias e fortalecimento das aprendizagens na sala de aula; dá oportunidade de aprofundar estudos no horário da bolsa, de qualificar a escrita acadêmica e a escrita em geral; todos esses aspectos auxiliam para qualificar os currículos profissionais, como uma bolsista expressou: “*tudo isso ajuda a criar Lattes*”. Ainda, a iniciação à docência promove a integração com outros colegas de curso, contribui para aprimorar a prática, no caso dos que já têm experiência docente e desenvolver experiência e segurança aos iniciantes, o que fica evidenciado na fala a seguir:

Eu achava que eu teria muito medo de dar aula, ou de falar com os alunos, ou ensinar, enfim, de aprender com eles, mas depois de um tempo eu já percebi que tu tentando fazer o melhor nas práticas docentes, o contato com eles me proporcionou achar que não é tão difícil assim, que eles me respeitam sim, se eu respeito eles (sic), isso mudou muito, eu achei que seria muito difícil ter uma voz ativa na sala de aula, e percebi que agora eu já estou tendo isso, não só em relação à sala de aula, mas sim na sociedade, comecei a ter mais voz, até na questão das apresentações de trabalhos, mostrar o que a gente está fazendo e argumentar sobre isso a partir de referenciais teóricos, mudou muito não só na sala de aula, a minha postura enquanto pessoa. (B2-EF2)

Como é possível perceber em tais excertos, a vivência no programa ajuda tanto em questões atinentes à vida acadêmica como na experiência em sala de aula. Também o depoimento anterior (B2-EF1) está em sintonia com essa preocupação, em aprender e saber lidar com as situações da sala de aula que ultrapassam as questões voltadas aos conteúdos.

¹⁷ Todas as citações que se referem a falas de entrevistados serão apresentadas em itálico.

Outro aspecto destacado pelos bolsistas entrevistados no que diz respeito ao desenvolvimento profissional é o aprimoramento de posturas pessoais, por um lado, e a superação de dificuldades de diferentes ordens, por outro. Nessa direção, mencionam que adquiriram maior segurança, autoconfiança, estão superando a timidez, o nervosismo, o medo de se expressar em público:

É uma oportunidade de eu estar indo pra escola e não estar sozinha porque é em grupo, e como eu sempre fui muito tímida, muito contida pra falar, então a primeira coisa [motivação] pra mim foi isso, eu estar tentando ganhar experiência, crescer um pouquinho mais, perder um pouquinho a minha timidez. (B2-EF1)

Ou:

Minha preocupação era de começar já os estágios sem nenhuma preparação, sem aquele contato direto com a escola, aí eu queria primeiramente ter esse pré-contato, adquirir experiência, para depois iniciar meus estágios no meu curso. (B1-EM)

Do total de 12 bolsistas entrevistados, 8 referiram-se a aspectos de superação de dificuldades e/ou de aprimoramento de habilidades, o que evidencia que estão cientes da importância do campo da prática para a qualificação e o desenvolvimento profissionais.

Quanto aos entrevistados que já possuíam algum tipo de experiência profissional, a maior preocupação apresentada foi no que concerne a adquirir experiência de sala de aula na área de conhecimento da licenciatura: *Eu queria experiência de área, porque só trabalhei com educação infantil, não tinha experiência nenhuma de ministrar uma aula de História. [...] Foi através do Pibid que eu adquiri essa experiência (B2-EM).*

Na medida em que a busca por experiência em sala de aula é um dos aspectos mais mencionados como motivação para assumir uma bolsa no Pibid e como um aspecto-chave para o desenvolvimento profissional, acreditamos que algumas reflexões decorrentes precisam ser provocadas, ainda que venham a ser retomadas em outras categorias de análise. Ao destacarem a importância do Pibid para adquirir experiência, fica evidenciado o fato de que o contato mais sistemático com a prática docente e com experiências em sala de aula é um aspecto a ser mais explorado nos cursos de licenciatura da instituição investigada. Ainda que existam, nos diferentes cursos, em maior ou menor grau, disciplinas voltadas especificamente às práticas e/ou metodologias de ensino, na opinião dos licenciandos bolsistas e também dos supervisores esse tipo de interação não é suficiente, já que ainda há distanciamento entre o discurso acadêmico e a prática escolar no que tange aos processos de formação inicial de

professores: “*para elas (bolsistas) é uma grande evolução, como pessoas e também para ajudar elas (sic) dentro da própria graduação, para terem outra visão, não só a parte teórica, mas também a parte prática do curso*” (S-EF1).

Um quarto elemento evidenciado nessa categoria de análise é a constituição de uma identidade docente, isto é, o Pibid propicia o desenvolvimento de elementos relacionados ao valor social, ideológico e psicológico da profissão professor, que está atravessado por uma reflexão mais geral sobre o papel do professor. Desenvolver uma consciência da identidade docente pressupõe, entre outros aspectos, reconhecer-se como professor, valorizar-se e valorizar a carreira docente, um ponto fundamental para construir a noção de pertencimento à profissão:

Há um discurso ainda muito forte, que está no ar na nossa sociedade, que o professor é aquele que faz o trabalho porque gosta. Isso me incomoda profundamente, me incomoda demais, e eu penso que esse programa de iniciação à docência precisa também fazer esse resgate, ou seja, eu sou professor porque escolhi ser professor, eu serei um profissional, mas eu quero que me valorizem, terminou a história, essa é a minha grande luta, eu não consigo me conformar e fico profundamente chateada quando nos exigem trabalhos como se aquilo que a gente faz é como se fosse uma ação voluntária, não queremos ser assim, não somos. (...) Eu tenho trabalhado muito essa questão, sejam bons profissionais, provem que vocês merecem ser valorizados, porque a valorização começa por nós. Então eu sou professor, eu quis ser professora, e eu sou uma boa profissional, pronto, a partir daí que nós temos que começar a exigir que nos valorizem, que nos enxerguem como profissionais essenciais na sociedade. (CA-EF)

Seguindo essa mesma perspectiva, outra coordenadora de área também pontua que:

Nós estamos falando de uma profissão que daqui a dez ou quinze anos vai ser a melhor remunerada, mais bem paga, mais respeitada que se vai ter no país. [...] Nós precisamos mudar essa cultura do ser professor, isso não vai acontecer agora, vai acontecer daqui a quinze anos, então daqui a [uns] quinze anos a profissão professor vai ser o top, top de marketing vai ser eu sou professor, e o PIBID está trabalhando pra isso. Eu acho difícil, mas é uma questão de tempo, de paciência, de persistência, é como eu disse, eu sempre fico feliz por aqueles que eu consigo fazer a diferença, então não vai ser amanhã, vai ser daqui dez, quinze, vinte anos, eu talvez não vou estar aqui pra presenciar, mas eu vou ter feito a minha parte, e é isso que falta, é fazer diferente, é aproveitar o que se tem no entorno que está mudando, que está em constante mudança. (CA-EM)

Percebe-se que esse resgate do valor social e ético da profissão está sendo debatido no âmbito do Pibid, subprojeto interdisciplinar. Possivelmente, a valorização docente é um dos aspectos que influenciam na qualidade da formação e na qualidade do trabalho docente, assim como assinalado na matriz de trabalho da DEB/CAPES.

Já no ponto de vista dos licenciandos bolsistas, a possibilidade de identificar-se com a profissão, de avaliar se essa é mesmo uma (boa) opção profissional, se é o que querem seguir, são fatores indicativos da relevância do programa no tocante a este aspecto. Vários sujeitos referiram-se a essas questões como contribuições expressivas do mesmo, mesclando com os

itinerários pessoais e os imaginários sobre a docência – modelos sobre ser professor – geralmente inspirados em alguns professores que foram marcantes em suas trajetórias. Tais fatores foram enunciados em falas como “*permite identificação com a profissão*”, “*é bom por causa da dívida que eu tinha sobre ser professora*”. Alguns evidenciaram o receio de ir direto para os estágios, o que pode ser compreendido como uma falha dos cursos, por um lado, e que o Pibid, como oportunidade de vivência concreta na escola, ajuda a familiarizar-se com o futuro ambiente de trabalho. O *medo de ir para a escola* é outro fator com os quais os licenciandos têm que lidar e que lhes ajudam a consolidar suas representações sobre a docência, na direção do reconhecimento da profissionalização da profissão, que é outro elemento frágil no perfil dos cursos de licenciatura em geral. Outro indicativo interessante quanto à questão identitária é o fato de que os pibidianos colocam-se no lugar do professor, lembrando-se de sua postura enquanto aluno e preocupando-se, agora, como agiriam com alunos assim:

Eu era uma aluna extremamente chata também, bem daquelas que não parava quieta. Eu sempre digo hoje em dia, se eu tiver três alunos que nem eu fui, olha... eu vou ter muito problema na minha vida, porque eu era muito chata, tanto que é no ensino médio, isso que eu tenho que fazer estágio agora, no ensino médio eu tenho pavor, porque eu lembro como eu fui [...]. (B2-EF1)

Seguindo com essa reflexão, percebe-se que vários bolsistas se inspiram em professores que tiveram ao longo de sua vida escolar, especialmente na educação básica, tanto no que se refere à opção por um curso de licenciatura – opção em ser professor – quanto no que diz respeito aos modelos sobre ser professor e aos esquemas de ação. Esse aspecto empírico está em sintonia com resultados de pesquisa que investigam o desenvolvimento profissional de professores e seus itinerários de progressão, os quais discutem o quanto essa trajetória escolar é influente para a formação das concepções sobre a docência e sobre os conceitos, discursos e teorias – explícitos ou tácitos – nos esquemas de ação docente (PORLÁN et al, 2010; 2011; MARCELO GARCÍA, 1999). Uma bolsista mencionou, com emoção, a capacidade de seu professor de História em fazer uma exposição oral e esquemas didáticos no quadro que “*prendiam a atenção dos alunos, ninguém falava nada enquanto ele falava, ele conseguia ter boas relações com os alunos*” (B3-EM). Outra bolsista relata que escolheu ser professora porque “*gostava muito de uma professora diferenciada de todas que teve, porque sempre trazia novidades e formas diferentes de cativar os alunos*” (B6-EM); ainda nessa perspectiva de professores que inspiram, outro aluno rememora: *o carinho das*

professoras com os alunos me chamava a atenção, a escola era acolhedora, eu quero ser assim” (B3-EF2).

O gosto por estudar, o gosto por ensinar, ou o gosto por ensinar e aprender são algumas das motivações dos bolsistas que os mobilizaram para ser professor e para experienciar o Pibid como uma espécie de estágio probatório que corrobora – ou não – tal desejo e tal opção:

Quando inicio com uma turma nova eu sempre digo: olha a gente está aqui para trocar conhecimento, eu não vou ensinar tudo a vocês, eu não sei tudo, muitas vezes vocês vão estar me ensinando coisas que eu não sei, então eu acho que esse também é um conceito sobre ser professor. A gente tinha uma ideia quando era aluno, o professor é uma pessoa que sabe tudo, a gente não pode contradizer, a gente não pode questionar, se eu perguntar alguma coisa o professor vai ter que saber na hora. A gente percebe [agora] que não é isso, professor não é uma pessoa que sabe tudo, não precisa saber a resposta na ponta da língua, a gente percebe que professor é uma pessoa comum, que tem um certo conhecimento teórico, que tem uma certa vivência, mas assim como todos nós falhamos o professor também, e as vezes essa imagem passa. (B1-EF2)

A gente vivencia o que é estar na escola, porque a gente tem direito de ir na sala dos professores, a gente convive na escola mesmo, e a gente tem uma ideia do que vai ser a nossa vida no futuro, claro se a gente quiser dar aula em escola, acho que o PIBID é bem importante pra isso, ter certeza se é isso que tu quer, se essa é a tua vocação.(B5-EM)

É preciso dizer que todas as supervisoras entrevistadas compararam suas próprias trajetórias formativas com as trajetórias dos licenciandos bolsistas, os quais estão tendo, na visão delas, uma oportunidade ímpar de aprendizagem, que também virá proporcionar uma reflexão e uma decisão sobre a escolha da profissão, que elas não tiveram em suas épocas de formação. Sobre isso, se posicionam,

Eu acho que ele [bolsista] também está vendo que escola não é tudo flores, não é tudo coisas ruins, ele está lá convivendo, está se formando professor no dia a dia, com os problemas, com as alegrias, com tudo que tem, mas ele está se formando professor e está fazendo a graduação, não está sendo duas coisas separadas, a teoria e a prática, e eu acho que isso [...] está retornando de forma muito positiva para discussões dentro da sala de aula na universidade. (S1-EM)

E ainda:

Eu queria ter tido isso na minha graduação, porque fui entrar na sala de aula, eu já tinha magistério, mas com os maiores, com ensino médio fui entrar quando estava quase me formando, e daí, às vezes a gente se assusta da realidade, e eu acho que os pibidianos estão entrando na sala de aula com todo um aparato, eles têm a coordenadora que está orientando, a supervisora, têm todos os professores titulares que acompanham esse projeto, então estão entrando na sala, mas que tem muitas pessoas ao redor dando auxílio, eles não entram sozinhos, e quando não tinha esse

programa a gente ia lá fazer o estágio, onde o professor, aqui o coordenador, que ia nos visitar algumas vezes, então a gente chegava sozinha na escola. (S1-EM)

Na continuidade:

Para os alunos que estão fazendo graduação, acho fantástico eles terem contato com os alunos antes de se formarem. Eu acho isso maravilhoso, porque quando eu me formei, eu trabalhava com educação infantil, e quando eu fui chamada no concurso que fiz pra professora de português, eu saí da educação infantil e fui parar lá no 3º ano do ensino médio, eu queria morrer. Eu catei todos os cadernos que eu tinha, conteúdo, mas tu não está preparada pra isso. [...] Era a falha que a universidade tinha, de não conseguir preparar o aluno pra entrar em sala de aula, a gente tinha muita teoria, mas a prática mesmo não se tinha [...]. Isso era uma coisa que faltava pra nós professores: essa preparação de sala de aula. Eu acho que isso o Pibid consegue dar conta, de tu estar lá e realmente ter uma ideia de sala de aula. (S-EF2)

Ainda nessa direção, outra professora faz uma avaliação ao mesmo tempo pessoal e geral sobre o desenvolvimento profissional proporcionado no Pibid:

É um programa que veio muito ao meu encontro e eu vejo, pelos encontros que a gente tem e seminários que a gente participa, que o pessoal está mobilizado, vai se mobilizando cada vez mais, para se integrar, para trabalhar de formas diferentes. Eu acho que esse programa veio ao encontro disso, para procurar novas formas de trabalho e para inserir esses bolsistas dentro da própria escola. É um programa que se tivesse na minha época de faculdade, com certeza eu teria saído muito melhor da universidade, [com] uma preparação muito melhor, porque tu sais nua e crua, tu vais aprendendo com a tua prática, com a tua experiência ao longo dos anos. Então esse programa, as pessoas foram muito felizes ao pensar nesse programa, ainda dessa forma como ele é trabalhado [...]. (S-EF1)

A partir dessas falas, há vários elementos que apontam para e corroboram a pertinência da opção política, social e educacional em implementar um programa público como o Pibid. Nas referências às suas experiências pessoais, é possível encontrarmos críticas quanto ao modelo de formação predominante nas instituições de Ensino Superior no Brasil, tema já amplamente debatido em diversos estudos da área (GATTI, 2003; 2010; GATTI e BARRETO, 2009; VICENTINI e LUGLI, 2009). Também fica evidenciada a necessidade de conhecer o contexto escolar – categoria teórica que nesta pesquisa denominamos cultura escolar – o que nos sugere que as supervisoras entendem que tal cultura tem um papel fundamental no processo de formação dos professores, pois é o espaço concreto onde o professor consolida conhecimentos e aprendizagens a partir da experiência.

Em síntese, quando questionados sobre as motivações pessoais em participar do Pibid e sobre as contribuições ao próprio desenvolvimento profissional, os entrevistados evidenciaram aspectos convergentes com aqueles que já vêm sendo discutidos na pesquisa

sobre formação de professores e na produção de conhecimento sobre o programa, especialmente sobre a importância da articulação entre teoria e prática, sobre a construção da identidade docente, sobre a aquisição de conhecimentos sobre a docência que vão para além dos saberes disciplinares (AMARAL, 2010; PORLÁN et al, 2010; KLEICKMANN et al, 2013), o que confirma a tendência de que o campo da prática e a cultura escolar são elementos estruturantes da formação inicial, embora tais discussões, em geral, tenham influenciado de maneira insuficiente – ainda – as concepções e práticas subjacentes aos modelos de formação que fundamentam a maioria dos cursos de licenciatura. Em comum, todos os depoimentos apontam para o fato de que a experiência no Pibid oportuniza conhecimento diferenciado sobre a docência e sobre o contexto escolar, por meio da interação com a escola. No depoimento que encerra essa seção, tem-se uma amostra do que tem significado a iniciação à docência – como oportunidade de navegar pela terceira margem no que se refere à formação docente:

Por relato próprio e por relato dos professores, [o Pibid] interfere direta e significativamente, porque todos os professores com quem eu tenho tido aula comentam que os bolsistas antes do Pibid são uns e depois do Pibid são outros, que o Pibid amadurece a dimensão pessoal. Ele [propicia] justamente esse conhecimento a mais do que é ser professor, como se é professor, o que é necessário para melhorar a nossa formação, porque a interação com a escola eu acredito que faz o bolsista do Pibid amadurecer, se nós pensarmos no sentido de que na escola nós temos várias pessoas, várias realidades, várias formas de ensinar. Que a gente sabe que cada professor tem suas didáticas, suas metodologias, e eu acredito que isso colabora muito com o professor em formação, porque além da nossa área nós temos contato com outras, então primeiramente eu acredito que nós aprendemos a respeitar o espaço e as formas de pensar das pessoas, mas também com os conhecimentos específicos de cada área. Por exemplo: eu trabalhava no Letras/Inglês, agora eu vim para o interdisciplinar (sic), mas os meus professores de inglês do ano retrasado quando eu trabalhava lá me disseram que a minha forma de pensar em sala de aula já mudou oitenta por cento [muito], a minha visão de mundo com relação à sala de aula, o ensinar e o ser professor. (B3-EF2)

7.2 – ASPECTOS RELACIONADOS AOS MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

A análise das contribuições do Pibid sobre os discursos, concepções e práticas subjacentes aos modelos de formação docente é uma das questões centrais dessa tese. Portanto, se partimos da premissa, como questão inicial, que este programa tenciona questionar e qualificar a formação inicial de professores no cenário brasileiro, os resultados aqui discutidos e as inferências produzidas estão sustentados em achados empíricos de pesquisa que permitem refletir sobre a hipótese de partida. Doutra forma, na linguagem de Quivy e Campenhoudt (2013), a questão de partida precisa necessariamente ser retomada nas etapas finais da investigação, em conexão com os achados de pesquisa. No tocante a essa categoria, três fatores se destacaram na análise: a articulação entre teoria e prática, a crítica ao perfil dos cursos de licenciatura e a escola como um espaço de aprendizagem.

7.2.1 – ARTICULAÇÃO ENTRE PRÁTICA E TEORIA

Em primeiro lugar, é necessário salientar que praticamente todos os sujeitos de pesquisa entrevistados destacaram que uma importante contribuição do Pibid para a formação inicial é que ele propicia a articulação entre teoria e prática, na medida em que, na visão deles, a teoria é privilegiada em detrimento da prática ao longo da formação: *propicia articulação entre teoria e prática, algo que nem sempre os cursos suprem; a iniciação à docência é que ajuda mesmo pra prática*, ou, ainda, *“os cursos preparam bem na questão dos conteúdos”* e *“faltam disciplinas que focam a sala de aula”*, *“falta relação entre prática e ensino”*, são diferentes indicativos de que os currículos dos cursos e as experiências formativas não privilegiam as discussões sobre a escola e a docência como um eixo estruturante da formação. Ainda sobre isso, outra bolsista se posiciona de maneira mais crítica: *proporciona uma visão diferenciada em relação àquela vista na instituição; é uma preparação diferenciada para a docência e não há equivalente na IES*.

Ainda nessa perspectiva de análise, vários sujeitos de pesquisa – incluindo bolsistas de iniciação, coordenadoras e professoras supervisoras - em maior ou menor grau reconhecem que os cursos de licenciatura poderiam aproveitar melhor o potencial do espaço escolar para a formação, isto é, percebem que o campo da prática é, de fato, um espaço epistemológico ainda pouco aproveitado (PORLÁN et al, 2010), pois seus depoimentos apontam para a resignificação entre teoria e prática. Nessa direção, a resignificação da articulação entre

teoria e prática é um elemento mencionado em vários depoimentos, sugerindo que o Pibid está inovando quanto à perspectiva da articulação entre prática e teoria:

Essa aproximação é muito forte [entre universidade e escola], é muito presente, por intermédio dos nossos pibidianos, eles conseguem fazer essas pontes, o que está acontecendo aqui dentro da universidade eles levam pra escola (sic), ao mesmo tempo que o que está acontecendo na escola eles conseguem trazer aqui pra dentro pra levar para suas discussões, e não só as discussões do Pibid, as discussões próprias dos cursos de licenciaturas, eles estão experimentando algo diferente que na grande maioria das vezes os seus colegas não estão. Então, [...] os bolsistas do PIBID estão um passo além, porque já estão inseridos na escola de ensino fundamental, ensino médio, que é um diferencial, eu enxergo isso como um grande diferencial. (CA-EM)

Seguindo nessa direção de análise:

O norte do PIBID é essa questão de aproximação da universidade e da escola, o que seria aproximar a teoria da prática, porque a gente sabe que a universidade se pauta muito mais na teoria do que na prática, embora tenham os estágios também, mas a questão do PIBID é principalmente essa aproximação prévia para que depois o profissional não chegue tão cru no mercado de trabalho, que ele já tenha uma experiência a mais e possa falar com propriedade, defender com propriedade as ideias dele. (B3-EF2)

Quando eu comecei a ser bolsista eu já tinha feito todas aquelas didáticas, didática geral, teorias e processos de aprendizagem, eu acho que nisso se fala muito mais [sobre a docência], porque nós lá na [curso] história, a gente fala de períodos históricos, dificilmente é falado como trabalhar os conteúdos em sala de aula, é um crítica tremenda que eu faço ao curso de licenciatura. A gente fala de períodos históricos, é óbvio que eu preciso saber dos acontecimentos, mas aí pode ser bacharelado também, se não estou falando de como eu vou trabalhar esse conteúdo em sala de aula, então o curso pode ser bacharelado. (B3-EM)

Facilitou sim [a experiência no Pibid] em algumas práticas que a gente tem em sala de aula, teorias que a gente tem em aula, já pensa na prática que a gente fez no PIBID. Ou, muitas vezes, eu já fazia isso na prática [já é professor] e não tinha a teoria. Então isso acontece, também, porque muitas vezes tu tens uma forma de conduzir em sala de aula que acabou percebendo ou que na teoria vai ver o porquê o autor pensou daquele jeito. Então para mim está sendo muito bom essa prática do PIBID, muito bom esse relacionamento com o grupo de professores na escola, os colegas do PIBID também, essa troca de conhecimentos é fundamental e importante para todo acadêmico. (B1-EF2)

Na visão de uma das supervisoras pesquisadas, a preparação universitária em relação à prática também é insuficiente:

É como eu fui preparada a gente tem a teoria e não tem prática, não tem a vivência de sala de aula, eu acho que continua assim. [...] Eles têm conhecimento, mas eles não sabem direito o que fazer. Falta a prática, tu pode ter a maior teoria, pode saber tudo, todo conteúdo, se tu não tens aquela coisa de conversar, passar aquele teu conhecimento, eu acho que isso que faz a diferença, aquela empatia com os alunos. (S-EF2)

Na percepção de uma das coordenadoras de área entrevistadas, fica evidenciada uma visão sistêmica e articulada entre prática e teoria, entre visão de mundo, de conhecimento e de ensino. É possível perceber a interdependência entre a formação inicial e a qualidade do ensino e das oportunidades de aprendizagem criadas pelos professores, isto é, sua concepção de formação traz subjacente o princípio do isomorfismo pedagógico como uma necessidade. Na direção assinalada por Porlán e Rivero (1998), um modelo alternativo de formação precisa estar implicado com os problemas práticos profissionais, o que constitui uma perspectiva desejável para a articulação dialógica entre o campo da prática e o campo da formação. Vejamos seu depoimento, a partir do qual tecemos tais considerações,

Se nós queremos formar um aluno que seja mais crítico, que seja capaz de entender o mundo, de entendê-lo melhor, de poder perceber as necessidades que há na sua comunidade, na sua escola, bom, esse aluno ele precisa de certa forma participar de uma formação que contemple isso, esse olhar não fragmentado, não isolado, não disciplinar, porque se as coisas do mundo não acontecem de forma fragmentada, são coisas complexas, as situações do mundo são complexas, então os problemas são complexos. Se os problemas são complexos, exigem na verdade um olhar multidisciplinar, ou seja, não será uma única disciplina que irá resolver determinada questão. Não. É a soma dos conhecimentos das diferentes áreas que podem ajudar esse aluno encontrar uma solução, uma resposta, às suas perguntas, às suas dúvidas, então eu diria que depende muito da concepção que o próprio professor tem, do que significa ensinar e aprender, que concepção de aluno eu tenho, que aluno eu quero formar, e que sociedade é essa para qual eu quero contribuir, então ao meu ver eu não consigo pensar diferente, não consigo mais pensar de forma disciplinar, fragmentada, então a contribuição dos subprojetos na formação desses bolsistas é esta que eles possam sair da universidade como professores com essa concepção interdisciplinar, que vai repercutir na educação básica, que é pra lá que eles devem ir, esperamos que eles possam estar nas escolas, porque se há tanta dificuldade ainda de desenvolver os projetos interdisciplinares nas escolas atualmente, isso também tem a ver com a formação do professor. (CA-EF)

Por último, e não menos importante, é relevante destacar que a articulação entre prática e teoria ocorre em diferentes níveis das práticas educativas e segundo diferentes perspectivas teóricas. Um primeiro nível dessa articulação diz respeito às concepções expressas nos diferentes documentos e discursos referentes à formação: tal articulação é reconhecida de maneira unânime como uma necessidade e uma tendência. Tanto o é que as diretrizes curriculares nacionais para a formação docente passam a exigir, a partir do ano 2000, uma maior carga horária dedicada às práticas. Entretanto, estudos sobre o perfil dos cursos de licenciatura do Brasil indicam que, em geral, as disciplinas da matriz curricular dos cursos analisados voltadas à prática têm uma conotação generalista e pouco contextualizada (GATTI e BARRETTO, 2009). Na perspectiva das pedagogias críticas ou da pedagogia situada de Freire e Shor (1986), é necessário explicitar melhor o caráter contextual do campo

da prática na formação inicial de professores. Isto é, o fato de que existam disciplinas voltadas à componente prática da formação, em complementaridade à formação teórica no campo disciplinar e no campo pedagógico em geral, não assegura, ‘per se’, que as experiências formativas e as práticas de sala de aula provoquem essa articulação em uma perspectiva dialógica e contextualmente situada, em que o espaço da escola é compreendido como um rico laboratório de aprendizagens. Portanto, essas experiências formativas e as práticas que se efetivam em sala de aula representam outro nível no qual se evidencia a articulação entre teoria e prática, embora este não seja um enfoque de análise desenvolvido nessa investigação.

Ao longo dessa discussão, é importante trazer outra perspectiva de análise. No ponto de vista dos diferentes professores formadores que atuam nos cursos de licenciatura da IES, são evidenciados vários impactos do Pibid sobre tais cursos. Dentre eles, há dois fatores a destacar: a conexão entre teoria e prática e o fato de que as experiências do Pibid enriquecem os debates, reflexões e as oportunidades de aprendizagem em sala de aula (Relatórios de Gestão do Pibid/institucional). Ambos os fatores estão em sintonia com os aspectos evidenciados nessa investigação – que é um estudo de caso -, a partir da interlocução com um grupo de bolsistas do subprojeto interdisciplinar. Como é típico desse tipo de abordagem – e da visão mais crítica de ciência que lhe é inerente – os achados de pesquisa não podem ser universalizados, embora precisem dialogar com as tendências e resultados de pesquisa que investigam objetos de estudo similares. Portanto, as contradições e as críticas evidenciadas nos depoimentos precisam ser interpretadas, por um lado, como uma característica inerente a qualquer processo de inovação educativa entendido como um processo que pretende produzir rupturas epistemológicas em diferentes níveis.

Por outro lado, as inferências e resultados destacados fornecem uma visão parcial, contextualmente situada, como um recorte de um cenário mais amplo, que não inclui todas as variáveis e fatores que estão imbricados com o objeto de estudo. Carbonell (2002) assinala que a inovação se constrói na fronteira entre a tradição do saber acumulado e a necessidade da transformação e de ruptura de elementos da cultura escolar/universitária dominantes. Segundo Wolffenbittel, Harres e Delord (2013) é natural, e até esperado, que dificuldades e contradições sejam evidenciados em estudos que visam a investigar os impactos de práticas educativas que pretendem produzir inovações e mudanças. Portanto, a emergência de contradições e de tensionamentos nos achados de pesquisa são fatores que coexistem e que

confirmam a educação como fenômeno complexo, marcado por antinomias e contradições (CABAÑAS, 1995; COLOM, 2004) e precisam ser compreendidos como um dos traços teórico-metodológicos que caracterizam as investigações em educação. Na mesma linha de pensamento, Carbonell (2002) assinala que tensões e contradições são elementos intrínsecos à inovação educativa como ruptura epistemológica, que se constrói e reconstrói também em meio a antinomias.

Quanto às perspectivas teóricas, a articulação entre prática e teoria parece estar alinhada com o paradigma da racionalidade técnica, na qual a concepção de prática é associada à aplicação da teoria, e a escola é o espaço de aplicação do conhecimento sobre ensino, aprendizagem e docência disseminado e produzido na universidade. Essa concepção está alinhada ao paradigma da racionalidade técnica, marcado por diferentes dicotomias. Já na direção de uma perspectiva inovadora, a relação entre teoria e prática é de complementaridade, prática e teoria, juntas, na terceira margem do rio, confluem para a formação do conhecimento profissional docente. Sob outro ângulo, a escola é um espaço gerador de teorias.

No caso desta tese, as entrevistas e especialmente as observações de campo realizadas nos apontaram algumas contradições e/ou diferenças quanto à perspectiva da articulação entre prática e teoria. Quando questionados sobre as contribuições mútuas da relação Pibid/escola, os licenciandos destacaram muito mais contribuições no sentido da universidade para a escola do que o contrário (escola à universidade). Ainda que alguns tenham destacado a reciprocidade da relação, nota-se uma concepção – tácita – de hierarquia de saberes, de que a inovação ou as novidades advêm especialmente da universidade, expressa em opiniões tais como *traz oportunidade para o professor repensar sua prática com o contato com a universidade; o Pibid leva a visão interdisciplinar aos alunos*, no caso das duas escolas parceiras que não trabalham nessa modalidade. Na mesma direção, a opinião de que o Pibid *contribui com visões mais atualizadas e temas novos; ou, ainda, é uma oportunidade de inovação e atualização para a escola e a sala de aula* (5 licenciandos com opiniões nesse sentido), sinalizam essa percepção.

Outro elemento que pode ser indicativo da contradição evidenciada é a referência, muito frequente entre os bolsistas, de que se dirigem à escola para aplicar o planejamento. Embora tais referências não sejam excludentes do papel da escola na simbiose e produção de

saberes sobre a docência, nos chamou a atenção o volume acentuadamente maior de contribuições da universidade em relação à escola, aspecto que, a nosso ver, está mais próxima de uma visão dicotômica dessa relação, a qual está aliada também à visão dicotômica dominante entre teoria e prática. Note-se que essa constatação converge com os cenários da formação docente no Brasil, se considerarmos que a gênese e o desenvolvimento dos cursos de licenciatura estão fundamentados nos princípios da ciência moderna e da racionalidade técnica e que tais visões – geralmente implícitas – influenciam bastante as concepções dos estudantes em geral e dos (futuros) professores (PORLÁN et al, 2010).

Em suma, é possível perceber que as duas perspectivas teóricas quanto à relação entre prática e teoria coexistem, o que é um fato que pode ser explicado considerando-se as antinomias que marcam as questões do debate educacional (CABAÑAS, 1995). Outro ponto que explica essa contradição é que os sujeitos participantes da pesquisa estão tendo a oportunidade, por meio do Pibid, de experimentar uma vivência mais intensa quanto ao campo da prática. Mas, por outro lado, o perfil dos cursos aos quais estão ligados ainda é bastante marcado, do ponto de vista epistemológico, pela visão dicotômica subjacente ao paradigma da racionalidade técnica e, do ponto de vista metodológico e curricular, os procedimentos acadêmicos pedagógicos estão inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna (MOROSINI, 2006). Na perspectiva de um programa que busca ser inovador, percebe-se que a reflexão sobre diferentes aspectos da articulação entre prática e teoria pode ser aprofundada, na direção de uma epistemologia da prática (FERNANDES e CUNHA, 2013), a partir da qual sejam produzidos conhecimentos e significados sobre a docência, situando esse debate em um horizonte teórico que tensione e ultrapasse os pressupostos implícitos no paradigma dominante da racionalidade técnica. Na direção da utopia que está na terceira margem, ainda é preciso avançar para que os modelos de formação de professores aproveitem as experiências do Pibid para gerar objetos de estudo e reflexões teórico-práticas situadas sobre a docência nos espaços de formação da universidade.

7.2.2 – PERFIL DOS CURSOS DE LICENCIATURA INVESTIGADOS

Na continuidade da reflexão anterior, esta investigação permite identificar fatores que sinalizam rupturas, avanços e tensionamentos no âmbito dos cursos de licenciatura de origem dos bolsistas, embora tenham emergido, também, avaliações e argumentos que permitem evidenciar que o perfil destes cursos – de maneira geral e em se tratando especialmente de sua

estruturação curricular – privilegia os saberes disciplinares em comparação com os saberes que possibilitariam aprendizagens sobre “aprender a ensinar”. Na perspectiva de que o conhecimento profissional docente precisa articular os saberes disciplinares – o conhecimento do conteúdo (KLEICKMANN et al, 2013) – ao saberes do campo pedagógico, isto é, o conhecimento pedagógico do conteúdo, os elementos empíricos reunidos nos mostram que o perfil desses cursos, de modo geral, está próximo do perfil dos cursos em nível nacional (GATTI, 2010; GATTI e BARRETO, 2009).

Quanto ao perfil dos cursos da IES investigada, reunimos alguns depoimentos indicativos das características e pressupostos desses cursos. Um dos elementos é quanto à necessidade de construir significado para os conteúdos aprendidos, o que foi evidenciado por um bolsista de iniciação à docência, por uma coordenadora de área e por uma supervisora: *falta melhorar a construção de sentido de aprendizagens, o sentido de como eu posso trabalhar a língua, sem dar a língua pura*, diz uma supervisora (S2-EM), referindo-se à aquisição de conceitos pensando-se na sua abordagem em sala de aula. A coordenadora de área do Ensino Fundamental, por sua vez, comenta:

É preciso discutir outros jeitos de trabalharmos, mas que contemple especialmente esse olhar não tão fragmentado, tão disciplinar, tão ligado a questão de sequência de conteúdos da ementa; um jeito diferente de trabalhar, que talvez interesse os nossos alunos, ou talvez faça com que eles atribuam um sentido maior do que aquilo que acontece.

Nessa reflexão, percebe-se que a aprendizagem é compreendida como apreensão e construção de significados; no caso dos cursos de formação de professores, as experiências formativas precisam ampliar essa perspectiva, na visão dessa coordenadora.

A perspectiva interdisciplinar, deve-se mencionar, foi apontada várias vezes como uma das contribuições do Pibid. Portanto, pode-se inferir que é um dos fatores que emerge como inovação educativa e como possibilidade de ruptura a partir deste programa. As diferentes posturas individuais dos sujeitos envolvidos no Pibid/interdisciplinar, tanto quanto as reações dos professores das licenciaturas, até o exercício de reunir diferentes cursos para conceber e aplicar uma proposta interdisciplinar são experiências importantes que precisam desencadear reflexões mais aprofundadas, porque estão evidenciando princípios e pressupostos que, em alguma medida, se contrapõem aos princípios dos modelos de formação hegemônicos. Nesse sentido, apresentamos o depoimento de uma supervisora:

A gente vai ter que preparar o aluno também de forma interdisciplinar, eu acho que isso não acontece ainda na universidade, eu acho que ainda é muito disciplinar. É cada graduação no seu conhecimento específico, mas se é a tendência [a interdisciplinaridade], a universidade também vai ter que pensar algumas alternativas, alguns caminhos, e eu acho que a experiência que a gente está tendo na educação básica é o que vai fortalecer essa mudança dentro da universidade, são esses desafios, essas dificuldades, essas conquistas que a gente está tendo lá na educação básica que vai fazer com que a universidade repense um pouco sua forma de organização (S1-EM)

Tal questionamento se refere às práticas interdisciplinares, que é uma experiência epistemológica e metodológica quase inexistente nos cursos de formação. O tensionamento que é evidenciado é a necessidade de que as instituições formadoras propiciem algumas experiências de aprendizagem que transcendam as fronteiras disciplinares, na perspectiva de provocar diálogos entre as diferentes áreas do conhecimento e mesmo entre as diferentes disciplinas que compõem um mesmo currículo.

A propósito dessa discussão, a ênfase em teoria e saberes disciplinares, característica de modelos tradicionais de formação, foi um aspecto destacado pelos sujeitos investigados quanto ao perfil dos cursos de formação. Ao evidenciarem que o Pibid proporciona contato e conhecimento sobre o contexto escolar, estão sinalizando que o campo da docência, como espaço formativo, não é aproveitado, o que está em acordo com as características dos modelos formativos dominantes (HARRES et al, 2005; PORLÁN e RIVERO, 1998). A seguir, diferentes depoimentos assinalam fragilidades identificadas nos cursos, segundo a avaliação dos sujeitos entrevistados:

Com o Pibid a gente tem essa continuidade da escola, da prática, já nas disciplinas tu não tem isso (sic). Eu acho que quanto mais tu tiver lá dentro da escola, mais tu vai pensar em questões da teoria também, que se discute em sala de aula e leva isso pra escola. O estágio é ótimo, só que não tem essa continuidade, a gente até observa, e aí quando tu começa a trabalhar com os alunos, eles querem primeiro te testar, ver até onde tu vai, ver como tu é. Tem todo aquele processo da adaptação que eles vão passar, e que tu vai passar juntos com eles na prática. E quando está bom, quando a turma começou a andar da maneira como tu gostaria e que a tua proposta está rendendo, aí está na hora de tu dar tchau, porque o tempo é muito curto. E o Pibid vem nessa questão, a gente sempre dá continuidade no trabalho [comparando com o estágio]. (B2-EF1)

Na minha opinião (sic), nenhum curso prepara você para ser professora. Ele te ensina o básico do básico, ensina a disciplina, ele não te ensina a ser professor, tu tem uma ou duas cadeiras que te preparam pra isso. Por isso o PIBID te ajuda muito nisso, contribui muito na tua profissão, porque o curso em si não contribui. (B1-EM)

O curso de História não me preparou, eu me preparei com o Curso Normal, e me preparei, claro, [com] algumas disciplinas e essa prática do PIBID, mas disciplinas em sala de aula, muito poucas falaram de didática, de escola. A maioria [...] são

aulas que a gente passa discutindo, debatendo assuntos relacionados ao contexto de História, que é muito legal, adoro, mas não é, por exemplo, como eu vou trabalhar revolução francesa em sala de aula. O conteúdo eu sei, mas como, o dia que eu trabalhar com isso vou ter que pensar, vou ter que ir atrás, eu não sei, não tive nada sobre isso. [...] Houve agora uma reestruturação do currículo [...] e aí foram incrementadas algumas disciplinas, outras foram repartidas, porque eu acho muito legal a gente saber o conteúdo, mas teria que ter um pouco mais pra embasar essa aplicação em sala de aula. (B3-EM)

Falta a preparação para a sala de aula, e eu acho que isso o Pibid consegue dar conta, de tu estar lá e realmente ter uma ideia de sala de aula. [...] Era a falha que a universidade tinha e o Pibid vem suprir, de não conseguir preparar o aluno para entrar em sala de aula, a gente tinha muita teoria, mas a prática mesmo não se tinha. (S-EF2)

Na direção de discutir os modelos de formação que sustentam a organização e a estrutura dos cursos, questionamos os licenciandos bolsistas sobre as experiências mais marcantes durante a formação inicial. Diferentes aspectos foram apontados, mas é importante analisar essas inferências considerando-se que os bolsistas estavam em etapas diferentes dos respectivos cursos: alguns apenas iniciando (2º ou 3º semestre) e alguns já próximos da formatura (8º ou 9º); então, o volume e a variedade de experiências é notadamente diferente. Dentre as experiências destacadas, apareceram, em primeiro lugar, as disciplinas compartilhadas com outras licenciaturas, como Teorias e Processos de Aprendizagem, Pedagogia e Diferenças, e/ou disciplinas de “Ensino de”, que são aquelas que trabalham explicitamente com aspectos do aprender a ensinar. Também disciplinas que discutem temas mais amplos e que têm impacto na preparação do professor, como Filosofia e Ética e Temas Contemporâneos foram lembradas como experiências significativas (2 referências). Outro ponto bastante citado é o trabalho em projetos de extensão universitária, porque “*permitem exercitar posturas que vou ter que ter em sala de aula*” e “*permite contato com a realidade*” (3 estudantes). Por fim, o Pibid é destacado como uma experiência diferenciada e inovadora na formação (4 alunos). No entanto, é preciso destacar que a iniciação à docência como experiência inovadora não atinge a todos os estudantes de licenciatura, porque não é, ainda, uma prática que esteja integrada aos currículos dos cursos investigados, assim como possivelmente não ocorra na maioria dos cursos em nível nacional.

Por fim, a postura de alguns professores formadores, o jeito como compartilham suas próprias experiências de sala de aula é um ponto que chama a atenção dos bolsistas (2 respostas nessa direção). Tal achado evidencia que, para estes últimos, é importante aprender a partir da experiência de docentes mais experientes; ao propiciar esse tipo de vivência, os formadores estão oportunizando espaços de simbiose e articulação de saberes, pois estão

provocando reflexões, de maneira deliberada ou não, sobre o exercício da docência a partir da reflexão sobre a prática.

De maneira geral, pode-se inferir que o Pibid está tensionando os modelos de formação docente institucionalizados, que parecem se colocar como modelos transitórios, pois reúnem traços típicos dos modelos tradicionais de formação (HARRES et al, 2005; PORLÁN e RIVERO, 1998; SACRISTÁN e PÉREZ-GÓMEZ, 2000), ao mesmo tempo em que reúnem avanços e experiências na direção de modelos alternativos. Quanto a essa condição de transitoriedade, pode-se retomar as discussões sobre as tendências no campo da formação; por um lado, os procedimentos acadêmicos formativos estão apoiados nos princípios positivistas da ciência moderna, e os currículos dos cursos de formação de professores têm predominância explícita de disciplinas com ênfase nos saberes acadêmicos e disciplinares, características que marcam os modelos com ênfase no ensino transmissivo. Por outro lado, sabe-se que a discussão sobre a prática e as reflexões teórico-práticas sobre a docência tem conquistado espaço nos currículos de formação, o que vale para o cenário nacional e para o cenário institucional, aspecto que indica traços de modelos alternativos que sinalizam para a construção do conhecimento profissional. Esse elemento, por sua vez, desencadeia uma reflexão mais articulada e situada sobre a relação entre prática e teoria.

No entanto, o que é possível afirmar é que o perfil dos cursos se aproxima da caracterização feita por Porlán et al (2010). Segundo esses autores, a estrutura dos cursos de formação se articula em torno de três componentes inconexos - com ênfase no campo disciplinar, no conhecimento em ação (a prática) e no campo didático-pedagógico, o que pressupõe que os futuros professores, espontaneamente, vão conseguir articular tais componentes por ocasião da prática. O que parece faltar nesses modelos transitórios são experiências formativas referenciais (DINIZ-PEREIRA, 2011), construídas a partir da percepção do conhecimento profissional docente em uma perspectiva sistêmica e complexa, como propõem os modelos alternativos de formação (v. quadro 4, p.64).

7.2.3 – INOVAÇÕES, RUPTURAS E TENSIONAMENTOS

Desde o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, incluindo as observações de campo da pesquisadora e a forma como os três grupos de bolsistas constroem entendimentos e abordagens teórico-práticas para desenvolver projetos interdisciplinares, é possível afirmar que a interdisciplinaridade é uma inovação educativa que está sendo gestada no âmbito do

programa de iniciação à docência. Essa constatação é embasada em diferentes fatores que se destacaram ao longo da análise dos dados da investigação. O trabalho coletivo, incluindo etapas como planejamento, avaliação e desenvolvimento de projetos, é um fator importante para a inovação (CARBONELL, 2002) e é um desses elementos destacados na análise. Dentre as implicações teórico-metodológicas de uma abordagem interdisciplinar, está o necessário diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, a disposição em contrastar opiniões, em construir consensos, em inverter a lógica do conteúdo como ponto de partida, rumo a uma abordagem alternativa dos conteúdos escolares baseada em dois princípios organizativos: o caráter complexo do conhecimento e a abordagem de problemas socioambientais relevantes como unidade estruturante que reúne os diferentes conceitos a serem trabalhados (GARCÍA, 1998). Os diferentes materiais de pesquisa analisados oferecem indícios de que essas provocações estão ocorrendo no âmbito do subprojeto interdisciplinar, fazendo com que os pibidianos envolvidos questionem suas concepções, questionem o papel da escola e sua forma de organização, o que, em alguma medida, se reflete nos ambientes de formação da universidade.

Outro elemento que evidencia um movimento de ruptura é a possibilidade de reunir as diferentes perspectivas teóricas de cada campo do saber para construir objetos de estudo em comum, como ocorre no subprojeto interdisciplinar, o que é favorecido pela reunião de bolsistas de diferentes cursos em um mesmo subprojeto. No âmbito da instituição investigada, esse movimento de aproximação de diferentes licenciaturas em torno de uma proposta de trabalho articuladora de diferentes campos do saber é uma experiência inédita como experiência de formação. Mesmo no cenário nacional, não é comum, nos cursos de formação, que exista um núcleo ou centro de formação de professores que congregue as discussões pertinentes e comuns ao campo e a partir do qual poderiam ser propostas experiências formativas nessa direção. É interessante assinalar, no entanto, que algumas discussões incipientes já estão acontecendo na instituição no sentido de pensar e propor projetos de extensão e/ou de pesquisa que articulem os diferentes cursos de licenciatura em redes interdisciplinares, debate que está sendo fomentado principalmente em função da nova política nacional de extensão universitária.

É preciso agregar outro elemento a essa discussão. Os integrantes do subprojeto interdisciplinar passam a ter contato mais sistemático com outra abordagem epistemológica e

metodológica, o que possivelmente impacta suas concepções sobre ensino, aprendizagem e conhecimento, e os provoca a refletir sobre as práticas em sala de aula e as formas de desenvolvimento e abordagem dos conteúdos. Na medida em que os bolsistas, supervisores e coordenadores trabalham na elaboração de um projeto interdisciplinar cujo objeto de estudo não está delimitado a uma única área, eles têm oportunidade de vivenciar uma experiência alternativa para a abordagem de conteúdos. Independentemente do grau de interdisciplinaridade construído ou alcançado, em que o nível desejável seria a transdisciplinaridade como síntese do conhecimento produzido e reunido nas fronteiras das diferentes disciplinas (MORIN, 2007; GARCÍA, 1998; JAPIASSU, 1976), a prática interdisciplinar tensiona o paradigma pedagógico dominante, de ênfase conteudista. Esse tensionamento fica registrado de diferentes maneiras e sob diferentes matizes: por meio da postura dos sujeitos envolvidos no projeto, os quais lidam com maior ou menor tranquilidade e/ou resistência em relação às propostas; através dos diferentes níveis de envolvimento e receptividade dos professores formadores diante da experiência do Pibid/interdisciplinar na instituição; na repercussão da experiência entre os professores formadores quando discutem propostas de alterações curriculares.

Alguns extratos das entrevistas permitem perceber que alguns tensionamentos estão acontecendo: *com o projeto, houve mais trocas entre as áreas, de não ter o meu conhecimento, e sim de ser uma construção única; eles [bolsistas], estão tendo essa visão de que o individual não serve mais, que tem que ser no coletivo, são aspectos apontados pelas supervisoras. Outra supervisora (S-EF1), acredita que algumas disciplinas, dentro dos cursos, já têm um olhar diferenciado, referindo-se à interdisciplinaridade. Entre os licenciandos bolsistas, também se percebe a emergência de concepções diferenciadas sobre ensino, aprendizagem e conhecimento mobilizadas no subprojeto: a gente pensa de uma forma diferente, pensa num todo, não nas partes. Eu acho que é isso que o Pibid interdisciplinar contribui para mim, no planejamento das aulas e atividades (B3-EF2).*

O mesmo bolsista segue refletindo:

A interdisciplinaridade atinge bastante a questão de entender que a gente não pode classificar tudo simplesmente em caixinhas, o conhecimento não vem separado, a gente pode aprender várias coisas ao mesmo tempo. [...] Então, porque esses conhecimentos [escolares] não podem interagir entre eles no mesmo ambiente para responder às questões que os alunos têm postas como dúvida? (B3-EF2)

Outro ponto assinalado é que, a partir dessa vivência no subprojeto interdisciplinar, os licenciandos estendem a reflexão sobre essa experiência às situações da sala de aula e questionam os modos tradicionais de ensinar e aprender, tecendo críticas à cultura escolar hegemônica. Na mesma perspectiva, outra bolsista, da escola IEF₁ (a escola de ciclos), comenta:

Acredito muito na interdisciplinaridade. Eu acho que as escolas deveriam tentar trabalhar isso um pouco, nem que é tirar um período por semana para tentar fazer um projeto diferenciado, só que tu não vê (sic) isso nas escolas, mas aqui [escola na qual é bolsista] é diferenciado, já tem este trabalho. (B1-EF1).

Seguindo esse viés de análise, percebemos nos excertos e também por meio das observações de campo, que os licenciandos bolsistas realizam reflexões articuladas, que envolvem diferentes níveis da sua experiência como docente em formação. Esse fato nos permite inferir que estão construindo, nesse espaço diferenciado de formação, uma perspectiva sistêmica sobre educação, percebendo as interdependências entre os modos de ensinar, de aprender, as suas experiências formativas na universidade e as implicações para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos estudantes. Uma fala marcante nessa direção é destacada:

Educar é uma causa humanitária [...] é me importar realmente com o sujeito, com o que está acontecendo nesse ambiente escolar, porque é que não está dando certo, quais são os impasses que nós temos para não conseguir ir adiante na educação. Eu acho que essa ideia de interdisciplinaridade vem bem ao encontro, é uma das tentativas para fazer com que o ensino seja inovador, que venha ao [encontro do] contexto do aluno. (B2-EF2)

A partir da percepção da coordenadora de área do ensino médio-interdisciplinar, é possível destacar alguns elementos importantes, que corroboram o impacto das experiências formativas prévias e da cultura escolar dominante sobre as concepções e teorias implícitas nos esquemas de ação docente (GARCÍA, 1999; PORLÁN et al, 2010; ISAÍA e BOLZAN, 2012) e, ao mesmo tempo, denota que a inovação tende a desacomodar, por um lado, e a desencadear movimentos de resistência, por outro:

Toda e qualquer novidade vai desacomodar, e tem gente que tem medo da desacomodação, então eu acho que sim [referindo-se ao envolvimento dos cursos com o Pibid/interdisciplinar], acho que a gente conseguiu parceiros, dentro dos diferentes centros, mas tem aqueles que preferem nem saber o que significa, ou porque é melhor, deixa assim que está dando certo, porque enfim, vamos ser sinceras, é vencer um paradigma que eu estudei há vinte e cinco no ensino fundamental e médio, aprendendo, [...] aprendendo através do arme e efetue, eu aprendi assim a matemática, [...],então porque que agora eu vou fazer diferente

pros outros se comigo funcionou, então é a ideia de que eu preciso vencer primeiro um paradigma comigo mesmo. (CA-EM)

A mesma coordenadora segue refletindo sobre a forma como percebe os cursos da instituição acolhendo o interdisciplinar, entendendo que *o interdisciplinar está meio andando sozinho, eu não consigo ainda perceber muito*, associando essa percepção ao fato de que este subprojeto não está vinculado a nenhum curso de licenciatura específico. Prosseguindo na mesma linha de reflexão, a coordenadora do Interdisciplinar-Ensino Fundamental aponta discussões feitas no âmbito do colegiado de curso ao qual pertence:

Sabemos que há coisas que precisam ser modificadas, que as licenciaturas também precisam contemplar um outro jeito, um outro olhar (sic), se queremos formar um profissional que seja diferente, mas talvez ainda se tenha feito poucas alterações concretas pensando em um currículo para essa licenciatura, então eu diria que estamos começando a mobilizar o próprio grupo. (CA-EF)

Outro elemento apontado por essa coordenadora é quanto à coerência entre o discurso e a prática, ao apontar que as experiências de formação precisam ser significativas e convergentes com os modos de ensinar e aprender que se espera que os futuros professores desenvolvam com seus alunos:

Um questionamento que trouxemos pras nossas reuniões [do colegiado de curso] foi o seguinte, até que ponto as nossas aulas são interdisciplinares, até que ponto aquilo que nós estamos fazendo no momento em que eles são nossos alunos, se contempla o que queremos que eles façam. Essa é a questão... Então até que ponto eu só quero que eles tenham essa prática, essa jeito de fazer interdisciplinar, mas até que ponto eu, como formadora, também ensino através do meu jeito de ser professora que isso é possível, ou como se faz. É uma discussão que na universidade temos colegas que pensam muito diferente, [que não percebem] que tudo aquilo que a gente faz, que tem a ver com a nossa prática, de certa forma, traz uma fundamentação teórica. Então o meu jeito de ser professora tem a ver com a teoria, com o que eu acredito, que fundamenta esse meu jeito de ser [...] Temos colegas que ainda, eu diria, têm uma dificuldade de enxergar isso na sua prática como professor, não que negue esse jeito de ser, mas há uma resistência de se assumir como professor, como uma postura mais interdisciplinar. (CA-EF)

A partir de sua argumentação, é possível notar que o grupo tem percebido que há um espaço epistemológico desaproveitado entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento em ação (PORLÁN et al, 2010) e que tal espaço pode potencializar as discussões sobre as práticas e os currículos de formação. Segundo esses autores, o campo da docência é um espaço de convergência, pois “este espaço conecta com a teoria e com a ação e permite integrar fragmentos de ambos os tipos de conhecimentos em esquemas organizados em torno dos problemas práticos profissionais” (PORLÁN et al, 2010, p. 36). A resistência que ela sinaliza, nessa fala, também foi um elemento indicado nas entrevistas quanto à receptividade

do subprojeto interdisciplinar pelos professores das escolas parceiras. O caráter tácito, não questionável dos esquemas de ação majoritários e das teorias que os sustentam é um fator apontado nas pesquisas para explicar essa resistência (ibid.) e que, por decorrência, constitui mais um elemento que dificulta a inovação. Para Carbonell (2002, p. 34), as resistências e rotinas dos professores têm como elemento mais emblemático a rotinização das práticas profissionais, que estão na margem oposta de uma epistemologia da prática como tendência e como espaço de confluência do desenvolvimento profissional docente.

Outro fator relevante no que diz respeito aos contextos formativos nas universidades é o reconhecimento da escola como espaço de aprendizagem sobre a docência. A oportunidade de conviver sistematicamente na realidade escolar é destacada como um diferencial na formação, assinalado de diferentes formas nas entrevistas. Uma delas é o fato de que o Pibid permite adquirir experiência e atuar em sala de aula, elemento citado por 5 bolsistas. A discussão e troca de ideias e saberes com outros professores é outro ponto mencionado e que está em ressonância com a concepção de escola como espaço de construção de saberes sobre a profissão docente. A título de ilustração, destacamos alguns depoimentos:

A gente se sente em casa aqui [a escola parceira], porque é o nosso local de trabalho, é o local onde a gente está vindo aprender, é uma extensão da academia. Porque a gente está aqui para ter experiência, e para realmente continuar tendo essa visão que o PIBID sempre trouxe, essa experiência da realidade escolar, essa junção teoria e prática, que é sempre importante, e isso aqui na escola é perfeito. (B2-EM).

Elas (supervisoras) trazem metodologias novas que nós às vezes sequer pensávamos em utilizar; então eu acho muito interessante essa troca de metodologias, de conhecimentos. Não é porque um professor está [há] determinado tempo no mercado de trabalho que ele não posso contribuir com o aluno, como o aluno também não é porque é novo na área que não possa contribuir com o professor. Eu acredito que as duas gerações de professores, tanto a que já está na escola e a que vai se formar tem muito a contribuir uma com a outra. (B3-EF2).

Por último, na mesma linha de argumentação:

O trabalho que eles vêm realizando (na escola parceira por ciclos) já é bem o que o PIBID interdisciplinar precisa. Então, eu acho que a gente aprendeu mais com eles do que ensinou. [...] E nós, por ter estudado lá e já ter estágio [em menção ao fato de ser egressa da escola] a gente já percebe que eles têm essa visão de trabalhar o todo, de não ser só separadas as disciplinas, de se integrar (B1-EF1).

Neste caso, a aluna entrevistada denota que a proposta da escola, que já possui um horário de integração curricular para uma abordagem interdisciplinar do conhecimento, tem oportunizado aprendizagens e reflexões sobre modelos didáticos alternativos.

Por sua vez, as supervisoras também têm essa leitura de que o contexto escolar é um contexto formativo importante para os bolsistas, ao mesmo tempo em que percebem que, para elas, a oportunidade de retomar o contato mais sistemático com a universidade é um movimento importante para refletir e qualificar suas práticas:

Quando não se tem experiência de escola ainda, se tem aquela coisa de que a escola é um lugar diferente, e não é. É um lugar comum, um lugar onde as coisas vão acontecendo, onde nenhum dia é igual ao outro, onde nenhuma turma é igual a outra, onde um dia uma coisa em uma turma pode dar certo e no outro dia pode não dar, então quem já tem toda essa experiência, principalmente o pessoal que já fez magistério, tem um diferencial na maneira como lidar, como lida com todas essas coisas, e para os outros as vezes isso tudo é muito novo. (S2-EM)

Essa junção de perspectivas e de saberes, a aproximação dialógica entre o saber acadêmico e o saber em ação, possivelmente seja um fator que contribua para diminuir o distanciamento que ainda marca as relações entre universidade e escola, para amenizar o pouco impacto que os resultados das pesquisas educacionais em geral produzem sobre as práticas educativas. No âmbito do Pibid, essa convivência é sistemática, ainda que apresente contradições, dilemas e alguns sinais que parecem privilegiar o saber acadêmico. No entanto, a concepção de que a escola é um espaço gerador de teorias sobre ensino, aprendizagem e sobre práticas alternativas e inovadoras é uma constatação que fica evidenciada nos diferentes achados de pesquisa. Por isso, pode ser destacado como um princípio teórico-metodológico que está alinhado a um modelo de formação convergente com uma perspectiva sistêmica de conhecimento. Sob outro ângulo de análise, é um rico objeto de estudo sobre o qual há muito que investigar, na direção de analisar as contribuições mútuas da interação universidade-escola.

Desde o enfoque de análise das contribuições do Pibid para a formação inicial de professores, no que tange a questionar e tensionar os modelos predominantes de formação, é possível destacar, a título de conclusão dessa reflexão, três fatores principais que sinalizam rupturas e inovações em curso: a resignificação da relação entre prática e teoria, a escola como espaço de aprendizagem sobre a docência e a perspectiva teórico-metodológica da interdisciplinaridade como modelo alternativo de ensino-aprendizagem. Em alguma medida, são fatores que estão provocando debates em diferentes níveis na instituição, estão explicitando novos olhares sobre a docência e sobre a escola nas discussões em sala de aula, ainda que o envolvimento e a acolhida desses olhares como oportunidades diferenciadas de aprendizagem para o desenvolvimento profissional docente sejam diferentes, porque estão

implicados com as visões pessoais e com os itinerários de progressão de cada professor e de cada professora.

O que parece se consolidar, nessa reflexão sobre os modelos de formação docente, é que o Pibid/interdisciplinar – ambiente deste estudo de caso – está se constituindo como uma referência experiencial importante para a formação destes estudantes (DINIZ-PEREIRA, 2011). O trabalho deste autor destaca a influência positiva da participação em experiências educacionais diferenciadas, ainda durante a formação acadêmico-profissional, para a construção de elementos de identidade docente e para a construção dessas referências. Na mesma perspectiva, Porlán e Rivero (1998), destacam que esse tipo de experiência de formação impacta de maneira significativa o desenvolvimento profissional docente, pois permite a confluência dos diferentes componentes da formação - geralmente inconexos nos currículos tradicionais – em torno dos problemas práticos profissionais do cotidiano dos professores. Para Wolffenbuttel, Harres e Delord (2013, p. 120), “é possível considerar a prática de ensino e/ou a participação em diferentes atividades nas escolas como componente essencial à formação de professores”, confluindo com a perspectiva de que a iniciação à docência está na terceira margem do rio, evidenciando as contradições, dicotomias e provocando reflexões epistemológicas importantes sobre os princípios formativos alinhados ao positivismo que sustentam os modelos formativos em geral.

À guisa de conclusão dessa reflexão, é importante retomar que a docência emerge como um espaço de formação situado em um campo de tensões e de contradições como uma das tendências do campo de estudos sobre formação docente (AMARAL, 2010; CUNHA, 2010). No entanto, assumir a contradição como uma característica da formação (e dos processos de ensino e aprendizagem em geral) traz implicações para os processos formativos. É preciso fugir das soluções únicas, estimular o pensamento reflexivo, a autonomia nos processos decisórios e os procedimentos investigativos como forma de conhecer a realidade, entre outras implicações derivadas de uma visão da formação diversa daquela concebida pela racionalidade técnica (CUNHA, 2010). Nossos achados de pesquisa nos permitem dizer que o Pibid está proporcionando a emergência e a percepção dessa condição contraditória da formação e da docência.

7.3 – PIBID E A CULTURA ESCOLAR: NUANCES DA INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

Inicialmente, destacamos que os dados analisados provêm tanto das entrevistas com os sujeitos de pesquisa quanto das observações participantes, estas últimas sistematizadas em registros e asserções feitas pela pesquisadora. A partir da análise desses materiais, no que diz respeito ao enfoque de análise voltado à inserção do Pibid na cultura escolar, foi possível destacar alguns fatores referentes à interação entre universidade e escola. É importante lembrar que as inserções da pesquisadora no contexto das escolas investigadas ocorreram nos horários de trabalho dos bolsistas e de suas respectivas supervisoras junto aos estudantes da educação básica. Os principais elementos evidenciados a partir dessa análise, os quais nos permitem produzir inferências acerca da interação universidade escola por meio do Pibid e em que medida essa interação está tensionando algumas inovações na cultura escolar, são os seguintes: (i) fatores relacionados à ambiência e relações interpessoais no âmbito de cada escola; (ii) fatores relacionados às as práticas interdisciplinares e suas implicações metodológicas e epistemológicas; por último, (iii) elementos que possibilitam refletir sobre o papel da escola.

7.3.1 - NUANCES DA AMBIÊNCIA E DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

No que diz respeito ao ambiente de trabalho nas escolas parceiras, todos os licenciandos bolsistas entrevistados relatam que a acolhida nas escolas foi muito boa; que possuem espaços adequados de trabalho; que podem dispor dos diferentes ambientes e recursos disponíveis, isto é, de maneira geral, os ambientes são acolhedores e adequados ao desenvolvimento das ações. Em especial, destacam o acolhimento das supervisoras, e a mediação que estas fazem, em nível de escola, entre as propostas do Pibid e os demais professores. Desse aspecto, se depreende outro, que tem a ver com o maior ou menor grau de integração dos pibidianos com o grupo de professores de cada escola. Na visão dos licenciandos, *“há pouco contato, em geral, com os demais professores”*, afirmação que é feita em relação especialmente às escolas parceiras EF2 e EM. Já na escola EF1, a escola por ciclos, há uma interação maior com outros professores, na medida em que os bolsistas, quando estão na escola, trabalham no horário de integração do 3º ciclo, no qual há pelo menos

quatro professores coordenando as atividades. Tais aspectos nos permitem destacar a importância e a necessidade da mediação dos supervisores, por um lado, para manter o conjunto da escola informado das atividades e, por outro, para intensificar e/ou provocar aproximações e diálogos entre o grupo do Pibid e os demais professores. Ainda, destaca-se as diferentes implicações do seu papel de co-formadores, como almejado nos objetivos do programa.

Em se tratando das relações interpessoais e pedagógicas no âmbito da cultura de cada escola, percebeu-se diferentes níveis de envolvimento dos professores com as propostas desenvolvidas no programa. Os bolsistas entrevistados relatam desde indiferença, curiosidade, ao mesmo tempo em que apontam que alguns professores vêm questionar sobre o trabalho e sobre como poderiam se integrar ao mesmo. Essas diferentes nuances das relações pibidianas nas escolas podem ser interpretadas sob diferentes olhares; um deles é o fato de que os bolsistas estão nas escolas em horários fixos, interagindo com um grupo específico de alunos e professores; no caso destes últimos, o contato geralmente é restrito aos horários de intervalo. Outro aspecto, mais tácito, evidencia que a integração das propostas do Pibid com a escola precisa ser ampliada, ainda que os pibidianos participem de algumas reuniões nas escolas e que os supervisores façam essa comunicação de maneira indireta. Outro fator importante é sobre o alcance do Pibid como proposta de interação entre universidade e escola para qualificar a formação inicial; o número de alunos atendidos e de professores diretamente envolvidos com o programa é pequeno em comparação com o coletivo da escola. Por último, as diferentes reações dos professores podem ser interpretadas como diferentes níveis de ‘resposta’ pessoal às propostas que podem evidenciar contradições e questionamentos quanto aos seus esquemas de ação. Nessa direção, apresentamos dois depoimentos de bolsistas de diferentes escolas:

Ele estava sempre atento para o que a gente estava falando, ele sempre estava contribuindo, ajudando, ele pegou nosso projeto e colocou dentro da aula dele, fez com que os alunos pensassem [referindo-se ao professor de Seminário Integrado, que contribuiu com o projeto]. Só que como tem gente boa, tem os que não são muito bons, como os [professores] que às vezes nem ficam na sala. Eu acho que se aquele é o horário do professor, ele deveria ficar ali para ter dar um apoio, se ele vê que não estou conseguindo controlar a turma, por exemplo, o professor já que está mais acostumado com a turma contribui com isso, ou talvez relacionar aquele nosso projeto com a aula deles. (B5-EM)

Quanto à relação com os professores lá da escola, é uma relação que eles apenas sabem que a gente existe, não tem um espaço para conversar sobre isso, que é o que está faltando também, quando a gente pode mostrar para eles nosso projeto. [...] Numa reunião, nós apresentamos [a proposta interdisciplinar], mas depois a gente

não falou mais disso. Só que dá pra ver que tem alguns professores interessados, como o da Educação física, já tem algumas disciplinas que pelo jeito vai ter como mexer, como desenvolver algum trabalho interdisciplinar. (B3-EF2)

Com base nessa reflexão, é importante trazer a perspectiva dos supervisores sobre as relações na escola, que evidenciam desafios diferenciados em cada cenário. A supervisora da escola EF1 destaca a ótima acolhida e ratifica a integração com o grupo de docentes no planejamento das atividades para os horários da Integração (componente curricular do horário escolar para temas transdisciplinares nos quais o Pibid se insere). Já sobre a escola EF2, a supervisora aponta que *o maior desafio é fazer com que os outros professores se interessem pelo Pibid interdisciplinar*, associando essa constatação à *forma de organização na escola, que não favorece o trabalho interdisciplinar* (S EF2). Já na escola parceira do subprojeto interdisciplinar do ensino médio, evidenciamos algumas contradições; enquanto os bolsistas foram bastante críticos quanto à postura dos professores, sinalizando que a minoria envolveu-se e/ou deu continuidade às propostas desenvolvidas, as supervisoras atenuam e/ou ignoram essa dificuldade, colocando que os professores têm dúvidas e curiosidades sobre o projeto interdisciplinar e *estão observando a experiência interdisciplinar em ação* (S1-EM). Esta mesma supervisora assinala que *o professor ainda focado na disciplina e a falta de tempo para planejar em conjunto* são dificuldades que interferem para um maior envolvimento. No entanto, a outra supervisora do mesmo subprojeto comenta que *“os professores são muito abertos, muitos deram continuidade às atividades do projeto interdisciplinar”* (S2-EM). Acerca disso, como pesquisadora, que estive em diferentes momentos na escola acompanhando o desenvolvimento do projeto “Pés na Cova”¹⁸, constatei que nem sempre havia um professor titular acompanhando os alunos; em alguns momentos, as supervisoras estavam na turma, mas não foi a regra.

O depoimento das coordenadoras de área também sinaliza para o fato de que cada escola é um cenário particular, embora, de maneira geral, todas as escolas sejam muito semelhantes no que diz respeito aos elementos característicos da cultura escolar (SANTOS GUERRA, 2012). A coordenadora de área dos grupos do ensino fundamental, nesse sentido, comenta que, na escola por ciclos, *“ainda falta o contato com os professores de outras áreas [os que não estão trabalhando nos momentos de Integração no 3º ciclo]”*, embora assinale

¹⁸ Projeto cuja temática foi a morte, abordando questões culturais, arte nos cemitérios, custos envolvidos nos procedimentos de velório e enterro, entre outros.

que nessa escola as relações e o acolhimento são mais tranquilos porque a escola já tem a prática interdisciplinar. Já no que concerne à escola de regime seriado (EF2), ela aponta a resistência maior do conjunto de professores, “*até certa indiferença*”. A coordenadora de área do subprojeto interdisciplinar do Ensino médio, por sua vez, comenta que um professor da escola deu continuidade ao projeto “Pés na Cova”, destacando este fato como positivo, sem questionar as possíveis causas do não-envolvimento dos demais professores que atuam nas três turmas de primeiro ano nas quais o projeto foi desenvolvido.

Ainda no que se refere às relações na escola, um aspecto destacado foi o respeito e o acolhimento dos bolsistas pelos estudantes das escolas, que geralmente é uma preocupação dos (futuros) professores em relação às turmas com as quais trabalham. Os argumentos dos bolsistas, no que diz respeito ao impacto do Pibid no processo educativo dos estudantes, sinalizam que percebem os alunos mais motivados, geralmente interessados em realizar as atividades propostas, aspecto que, possivelmente, ajuda a explicar a boa acolhida pelos alunos, na medida em que, para esses estudantes, o Pibid traz consigo a expectativa de aulas e atividades diferenciadas. Portanto, é possível inferir que uma ruptura importante que a interação entre bolsistas/supervisores e estudantes da educação básica vem produzindo é quanto ao ambiente de trabalho em sala de aula.

7.3.2 – PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES: ASPECTOS METODOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS

Um dos indicadores que nos propusemos a investigar quanto às contribuições do Pibid diz respeito às concepções e práticas de ensino, aprendizagem e as correspondentes visões sobre a natureza do conhecimento, sendo que esta escolha ocorreu por diferentes motivos. Um deles é que as práticas de ensino e as oportunidades de aprendizagem desenvolvidas pelos professores, em seus esquemas de ação, estão relacionadas às concepções, teorias e crenças que eles têm acerca de modelos mais ou menos estruturados de como deveriam ser os processos de ensino e aprendizagem. Outro motivo é que o Pibid, como experiência de formação alternativa, pode evidenciar rupturas e desafios em relação aos modelos de formação docente - concebidos como casos particulares de teorias mais abrangentes sobre os processos de ensino e aprendizagem institucionalizados (PORLÁN e RIVERO, 1998). Por último, o cenário de pesquisa, o subprojeto interdisciplinar, provê diferentes elementos de natureza epistemológica e metodológica que nos permitem discutir as contribuições do Pibid

no que concerne a inovar em termos de práticas pedagógicas, extensíveis à reflexão sobre as práticas formativas.

Quanto à fonte de dados para essa análise, nossas inferências estão apoiadas no conteúdo das entrevistas realizadas bem como nas anotações e registros feitos nas observações de campo. Sobre tais observações, utilizamos um roteiro de referência (Apêndice 3) para registrar alguns aspectos metodológicos destacados ao longo das inserções dos bolsistas em sala de aula. Destaca-se que esse documento serviu como referência, embora outros aspectos e/ou critérios de observação tenham sido registrados pela pesquisadora em função da sua relevância para a discussão proposta nesta tese, especialmente no que diz respeito às nuances e às reações dos bolsistas de iniciação à docência ao colocarem-se como sujeitos de práticas pedagógicas de caráter interdisciplinar. Nossa análise, nesse sentido, visa a articular aspectos dos conteúdos das entrevistas a aspectos do conhecimento em ação (os bolsistas exercitando a docência), no intuito de produzir uma reflexão integradora e sistêmica acerca das concepções de ensino, aprendizagem e conhecimento e suas implicações.

Nas entrevistas analisadas, é possível perceber que os bolsistas compreendem as implicações existentes entre as atividades de ensino oferecidas pelos professores e a mobilização e/ou motivação dos estudantes para aprender/estudar. Essa constatação aparece de diferentes formas: quando questionados sobre as influências do Pibid para o processo educativo dos estudantes, os licenciandos bolsistas apontam, entre outros, que percebem os estudantes mais motivados e interessados nas atividades, aspecto que foi citado diretamente por 6 bolsistas e também pelas supervisoras; comentam que os trabalhos em grupo favorecem a aprendizagem; ainda, comentam que perceberam mudanças de posturas nos estudantes (4 incidências) e que *“há mais colaboração entre colegas para estudar e aprender”*. Um bolsista comenta, acerca dessas contribuições:

A interdisciplinaridade facilita para eles, porque eles acabam muitas vezes usando do conhecimento disciplinar que eles têm espontaneamente, mas não percebem isso. Numa atividade interdisciplinar eles usam o português, eles usam a matemática, usam as ciências e não percebem que fizeram isso e estão fazendo um trabalho interdisciplinar. (B1-EF2)

Dessa fala, se depreende alguns aspectos importantes. Quando se diz que a interdisciplinaridade facilita, pode-se supor que o sujeito entrevistado está se referindo ao fato de que os diálogos entre diferentes áreas do conhecimento são uma possibilidade de organização dos conhecimentos escolares, que podem destacar as inter-relações entre

conceitos, fenômenos e os problemas do contexto que se convertem em objetos de estudo, os quais são elementos facilitadores da aprendizagem (GARCÍA, 1998). Outro entendimento possível é que a proposta de inovar no sentido de romper com as fronteiras das disciplinas estimula o pensamento em rede e a articulação de conhecimentos disciplinares que os alunos já têm (JAPIASSU, 1976). Na mesma linha de argumentação, há mais um aspecto subjacente a esta fala, que diz respeito à metarreflexão que o entrevistado constrói – como professor – sobre a natureza do conhecimento e dos impactos das formas de trabalho – os esquemas de ação docente – para desenvolver uma concepção de conhecimento junto aos estudantes diversa daquela enraizada na tradição disciplinar.

Outra fala nos conduz a reflexões semelhantes:

O conhecimento não vem separado. A gente pode aprender várias coisas ao mesmo tempo; se nós pensarmos na questão da internet, tem tudo ao mesmo tempo, tem o texto, tem a imagem, tem o som. A internet é um ambiente interdisciplinar, a vida como um todo também é, então nós aprendemos na escola, não digo no momento ao mesmo tempo, mas interagimos com vários instrumentos dentro do ambiente escolar, então porque que esses conhecimentos não podem interagir entre eles no mesmo ambiente pra responder às questões que os alunos têm postas como dúvida? Eu acho que o trabalho interdisciplinar vem mais pra mostrar que as matérias têm muito mais em comum do que elas pensam que realmente têm, já que se classifica elas em caixinhas e não se deixa pra espaço pra interação delas no ambiente escolar.(B3-EF2)

Nesse excerto, também é possível detectar uma visão sistêmica e complexa do conhecimento, que é articulada a situações concretas, como o exemplo da internet e a própria vida. Tal reflexão também aponta para a expectativa e a necessidade de tensionar os modos de pensar, conceber e desenvolver os currículos e práticas de ensino-aprendizagem dominantes na cultura escolar. Quando ele questiona que *não se deixa espaço para a interação [entre as disciplinas] no ambiente escolar*, há uma crítica subliminar à abordagem disciplinar dominante na estruturação dos currículos. Outro fator subjacente a esse depoimento é que aprendemos e pensamos em rede, conectando múltiplos aspectos, fatores e criando soluções aos problemas com os quais somos confrontados, embora a cultura escolar não estimule a formação do pensamento e o desenvolvimento em uma perspectiva que evidencie a natureza complexa e sistêmica do conhecimento. Na percepção de outro bolsista, ainda, *a interdisciplinaridade motiva porque é uma atividade também fora do contexto que estão, [como] português, matemática. Então, os alunos podem ter uma oportunidade de ter uma aprendizagem mais completa, uma visão diferente de aprendizagem.* (B4-EM). Desse excerto,

a noção de aprendizagem mais completa é a que se destaca, porque está em sintonia com a perspectiva complexa e sistêmica do conhecimento.

Nessas falas, é possível perceber que a interdisciplinaridade, como conceito e como vivência, articula preocupações e expectativas que vão desde a função da escola e a forma como ela organiza e concebe o conhecimento escolar, passando pela forma como o sujeito aprende, até as implicações para o trabalho em sala de aula. Dessa constatação, pode-se inferir que a experiência no Pibid tem proporcionado a construção de uma percepção mais sistêmica e integradora de conhecimento que está articulada ao conhecimento em ação; isto é, estão sendo percebidas as implicações metodológicas e pedagógicas advindas de uma nova forma de conceber e organizar o conhecimento escolar. Essa circularidade é importante, na medida em que os modelos de formação docente dominantes precisam superar diferentes dicotomias e confrontar dialogicamente os campos da prática e da formação (CUNHA, 2010). Noutra perspectiva, as práticas pibidianas – no contexto do subprojeto interdisciplinar – têm aproximado os diferentes saberes necessários à docência, na direção de construir o conhecimento profissional docente. Sobre o impacto dessa experiência para a formação docente, reunimos mais alguns trechos de depoimentos que evidenciam o potencial inovador da interdisciplinaridade em se tratando das práticas e concepções docentes:

Todo professor, em determinado momento, deveria voltar para fazer um novo curso, voltar para a academia, pra tentar renovar conhecimentos ou confirmar alguns conhecimentos. Eu acho que a palavra certa seria inovar, porque tu acaba, muitas vezes, dentro do convívio escolar se acomodando com algumas atividades, ou alguns processos que acontecem na prática nas escolas. Muitas vezes o professor acaba repetindo coisas, realizando coisas que ele poderia fazer diferente, que são detalhes pequenos que muitas vezes fazem diferença. (B1-EF2)

Também existe essa questão de trabalharmos com os nossos alunos especialmente o próprio conceito de interdisciplinaridade. Se nós trabalhamos com projetos interdisciplinares, são os temas desses projetos que precisam chamar, mobilizar os conteúdos, é o contrário [do habitual]. A gente vai inverter o foco, não é uma lista partimos de um tema que seja do interesse dos alunos e da escola, que seja negociado entre os professores com os alunos, e possa através dos questionamentos dos alunos, ou das perguntas que os alunos têm, das necessidades que os alunos têm em relação àquele tema, possamos mobilizar os conteúdos, e as diferentes áreas do conhecimento que possam auxiliar esses alunos a encontrarem respostas a suas perguntas. Então vamos ter projetos em que alguns momentos, algumas áreas estarão muito mais ali, serão chamadas com uma frequência maior eu diria, em outras áreas, então é aprender a fazer isso também através da negociação, dessa interação, desse conectar as diferentes áreas, o que na prática sabemos que nem sempre aquilo que nós planejamos, almejamos, esperamos que aconteça, acontece. (CA-EF)

Na última fala, especialmente, é possível identificar a concepção de interdisciplinaridade como “a interação entre duas ou mais disciplinas ou o reconhecimento de outras identidades disciplinares, [...] tratando de buscar pontos de conexão, temáticas e fios condutores comuns” (CARBONELL, 2002, p. 65). Nossos achados de pesquisa nos permitem afirmar que é esse nível de integração entre disciplinas que vem ocorrendo nos subprojetos interdisciplinares: articulação de algumas disciplinas curriculares em torno de temáticas em comum. É possível, afirmar, portanto, que o principal tensionamento e a principal ruptura têm a ver com uma tendência em compreender o conhecimento como algo complexo, articulado; como uma construção cultural que cumpre determinadas funções no contexto sócio-histórico, que está imbricado com a escola como instituição que recebe influências e demandas da sociedade na qual está imersa.

Seguindo na direção de refletir sobre as práticas interdisciplinares, selecionamos outro excerto significativo das rupturas e tensionamentos desencadeados:

Eu acredito muito na interdisciplinaridade. Eu acho as escolas deveriam tentar trabalhar isso um pouco, nem que é tirar um período por semana pra tentar fazer um projeto diferenciado, onde elas iriam trabalhar de forma interdisciplinar. [mas] tu não vês isso nas escolas; (pausa), A escola [Flor no deserto] é diferenciada, já tem esse trabalho, mas muitas escolas não têm essa visão. Eu sou professora de matemática e não tenho que me preocupar com outras disciplinas; eu sou de português e também não tenho que me preocupar com outra disciplina. Só que os alunos têm que fazer essa conexão porque o mundo lá fora não é separado, é tudo junto. Então, eles têm que fazer uma relação de uma disciplina com outra, e eles tentam dividir, agora eu tenho que ver por essa área, e agora eu tenho que ver por essa outra, e a gente sabe que não é assim, então eu acho que isso as escolas tinham que ter uma preocupação de tentar trabalhar o todo. (B2-EF1)

Nessa fala, é possível perceber a natureza contraditória da cultura escolar; por um lado, emerge a tradição disciplinar hegemônica da escola e, por outro, se evidencia a escola como espaço de resistência e de mudança. Esta bolsista remete à experiência diferenciada que está vivenciando na escola ciclada como uma experiência inovadora e que se coloca como alternativa para ressignificar a escola. Ao mesmo tempo, a interdisciplinaridade é entendida como uma postura epistemológica desejável para os estudantes, porque ajuda a desenvolver uma visão de mundo complexa e sistêmica que a tradição disciplinar não contempla. Outras falas são apresentadas para ilustrar essa análise:

Trabalhar de forma interdisciplinar é um caminho pra gente resgatar muita coisa que foi perdida na educação, ou na construção de conhecimento nas escolas. Eu acredito que a gente vai resgatar muitas coisas se a gente conseguir fazer práticas interdisciplinares, e talvez resgatar o aluno pra querer de novo, a gente vê o aluno desinteressado, desmotivado, e eu acho que a interdisciplinaridade é um caminho. (S1-EM)

Elas [bolsistas de iniciação à docência] não podem trabalhar sozinhas. Pra fazer esse trabalho elas têm que estar integradas, elas têm que planejar, pensar no aluno e não pensar especificamente na disciplina delas. Assim, elas vêem que é um conjunto de ideias, um conjunto de saberes que tu pode(s) fazer diferente através dessa questão de todas as disciplinas juntas. (S-EF1)

O nosso desafio é fazer [com] que os outros professores se interessem pelo nosso trabalho. Eu percebo que isso existe, mas a forma como a escola é organizada [pausa] ela não é organizada para um trabalho interdisciplinar. Mas tem professores que fazem um trabalho interdisciplinar e não se dão conta e têm outros que ainda não estão abertos para isso. (S-EF2)

[A interdisciplinaridade] vem mostrar uma visão que talvez o curso específico da área em que eles [bolsistas] estão estudando não possibilita, que é a inter-relação das diferentes áreas. Eu preciso aprender a escutar o meu colega professor da área que não é a mesma que a minha; eu preciso conseguir defender as ideias da minha área pra mostrar que a minha área também é importante. E juntos construir um trabalho educacional diferenciado, e sempre voltado para a busca da qualidade. (CA-EM)

As diferentes críticas evidenciadas nas entrevistas dessa investigação também foram apontadas em diferentes trabalhos que estudam a cultura escolar como um modo intencional de moldar e formar cidadãos e como mecanismo de transmissão/disseminação de certos conhecimentos em detrimento de outros, situando a cultura escolar como uma construção histórica e política (SIBILIA, 2012; CARBONELL, 2002; GARCÍA et al, 2010, entre outros). Sibilía (2012) nos relembra, por um lado, que a educação formal e o código disciplinar foram os pilares do projeto Iluminista que sustenta os princípios positivistas da ciência moderna. Por outro lado, denuncia a necessidade de a escola, como tecnologia de época, se reconstruir e ressignificar o conteúdo e a intensidade das experiências de aprendizagem que provê àqueles que a frequentam. Já Carbonell faz uma crítica contundente à tradição disciplinar, destacando que as disciplinas não existem por razões científicas e também não correspondem à maneira que os seres humanos aprendem e constroem conhecimento:

Já se disse e se demonstrou até a exaustão que o conhecimento fragmentado em parcelas e compartimentos estanques impede ver o global e o essencial das coisas. Além disso, a fragmentação do conhecimento contribui para a redução e simplificação do seu caráter complexo, ao distanciamento do mundo experimental dos alunos e sua descontextualização. O código disciplinar, definitivamente, faz parte da desvinculação e da cisão entre os conhecimentos escolares e os problemas sociais; entre as distintas esferas da cultura; e entre as diversas aquisições e vivências do sujeito. (CARBONELL, 2002, p. 53)

Freire e Shor (1986), Carbonell (2002), e García (1998), por sua vez, discutem a importância da valorização e do diálogo das diferentes formas de manifestação cultural, como premissa de uma escola democrática, que busca qualidade com equidade e que, principalmente, esteja comprometida com a construção de um mundo melhor, especialmente para os menos favorecidos. Essa necessidade implica em questionar os currículos escolares

dominantes, com ênfase conteudista e abordagem disciplinar e que hierarquiza saberes. Cotejando essa perspectiva teórica com os achados de pesquisa, é possível inferir que tensionamentos nessa direção estão acontecendo no âmbito dos subprojetos interdisciplinares.

Outro aspecto detectado na análise dos dados no que se refere a questões metodológicas e epistemológicas é a necessidade de construção de sentidos para a aprendizagem. Entende-se que este é um elemento importante que emerge de nossos achados de pesquisa, pois também aponta para tensionamentos com as práticas escolares dominantes e para a qualidade e a natureza teórico-metodológica das oportunidades de aprendizagem que são concebidas e desenvolvidas nas escolas. Da mesma forma que a crítica à cultura escolar, este aspecto empírico também converge para os entendimentos teóricos sobre a natureza da aprendizagem discutidos no capítulo 4. Para Charlot (2013, p.159), “só aprende que tem uma atividade intelectual, mas, para tê-la, o aprendiz tem de encontrar sentido para isso”. A construção de sentidos está articulada à visão do aprendiz como sujeito, da aprendizagem e do conhecimento como empreendimentos humanos e construções socioculturais situadas historicamente (CORTELLA, 2009; SOUSA SANTOS, 1987, entre outros); pressupõe um papel ativo aos estudantes, na medida em que a noção de aprendizagem como construção se alia à ideia de mediação e interação, que é uma concepção consolidada por diferentes teorias que estudam a natureza da cognição humana. Alguns depoimentos selecionados estão atravessados por essa expectativa da aprendizagem como construção de sentidos e, ao mesmo tempo, por críticas aos modos tradicionais de ensinar e aprender:

Eu gostava da escola, mas eu não gostava muito de ir pra aula, porque era aquele conteúdo e pronto, a gente não se sentia fazendo parte daquilo, a gente só sentia fazendo aquelas atividades porque tinha que fazer. (B2-EF2)

Eu lembro que a gente trabalhava muito sem saber por quê. (B1-EF2)

Eu sempre fui uma boa aluna, mas eu não lembro na escola ser uma aula que eu gostava (i.l) tipo de ser uma coisa, [...] eu vou para escola todo dia porque isso é uma coisa que eu gosto de fazer. Não. Eu ia pra escola porque tinha os meus amigos. E alguma coisa que me marcou, eu acho que não tem, porque as aulas eram sempre iguais: tu copiava, e fazia exercícios; português, lia os textos do livro; aula de física e de química que eram aulas que podiam ser mais diferentes, ou então de biologia, e na escola que eu estudava tinha um laboratório, só que a gente nunca foi no laboratório, a professora nunca fez nada de diferente. (B5-EM)

O que temos percebido a partir dos resultados da análise são dois movimentos principais: um que anuncia e evoca entendimentos e concepções que convergem para um paradigma emergente no que tange às teorias sobre ciência, conhecimento e aprendizagem e outro que denuncia os cenários das práticas institucionalizadas e pouco eficazes no que se

refere aos processos de ensino e aprendizagem dominantes na cultura escolar hegemônica. Portanto, é possível concluir que esses dois movimentos, que reúnem diferentes fatores destacados ao longo dessa reflexão, configuram-se como um tensionamento importante e necessário em processos de inovação, em diferentes níveis, que contribuem para ressignificar o papel da escola e do conhecimento escolar na formação dos cidadãos. As denúncias aparecem, principalmente, nas memórias dos tempos de escola, como é possível notar em alguns trechos das entrevistas:

Eu penso que [a falta de] interesse dos alunos um pouco é culpa do professor. Como os alunos não têm interesse, o professor pega e diz que assim está bom. Eu acho que eu sempre quis mudar isso, o que me interessa é um professor saber dar aula. Se o professor souber dar aula, eu vou gostar da aula dele, vou estar participando. Mas se um professor não souber se portar ali na frente, complica o interesse na aula. E os professores reclamam muito da falta de interesse dos alunos.
(B1-EM)

Nesse exemplo, há uma expectativa quanto a aulas diferenciadas como possibilidade para motivar os estudantes, ao mesmo tempo em que há a denúncia sobre a parcela de responsabilidade dos professores. A afirmação “se o professor souber dar aula”, contém inúmeras possibilidades interpretativas, que possivelmente convergem para o fato de o aluno sentir-se compelido a aprender algo novo, a querer estar na sala de aula. Falas já referidas, do tipo “eu gostava de ir na escola, mas não gostava de ir nas aulas”, também assinalam elementos que indicam uma crítica à cultura escolar dominante. Minha percepção é de que essas falas estão atravessadas por uma ideia de encantamento, que poderia e/ou deveria ser gerado na escola; na perspectiva proposta por Sibilía (2012): se trata de que volte a acontecer alguma coisa nas aulas, no sentido de promover encontros e diálogos que possibilitem conferir densidade à experiência ali vivida.

Noutro exemplo, uma bolsista aponta as mudanças que entende necessárias à escola atual:

Precisa de muitas mudanças, porque os alunos não querem estar na sala de aula, porque eles acham chato. Lembro quando eu, que não faz muito tempo que eu estava na escola, quando eu estava na escola - claro eu ia na escola tirava nota boa porque meu pai e minha mãe ficavam ali -, só que eu com a mentalidade que tinha, se eu pudesse escolher eu não estaria ali entende? Eu fui pra escola porque era uma coisa que a minha família dizia que eu tinha que ir, então eu acho que tinha que ser que nem aquela escola que tem lá na Colômbia, [onde] os alunos querem estar lá, e aqui no Brasil não é assim; os alunos não querem estar na escola, tu vê na cara deles que eles querem ir pra escola pra matar aula, pra ver os amigos, pra qualquer coisa menos pra estar ali estudando. (B5-EM)

Outras falas na mesma direção poderiam ser apresentadas, mas essa é muito representativa do movimento da denúncia à escola, que precisa voltar a ser um lugar de construção de sentidos (SIBILIA, 2012; CARBONELL, 2002 CHARLOT, 2013). Na expectativa de uma *“uma escola onde o aluno queira estar”*, os diferentes elementos destacados nos achados de pesquisa quanto as implicações epistemológicas e metodológicas das práticas de ensino e de aprendizagem corroboram a necessidade de construir novas relações com o saber (CHARLOT, 2013), visando à formação ética e cidadã dos estudantes. Na mesma perspectiva, Carbonell (2002) sinaliza que *“a nova cidadania que é preciso formar exige, desde os primeiros anos de escolarização, outro tipo de conhecimento e uma participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem”*. Se retornarmos e retomarmos os entendimentos e concepções sobre ensino e aprendizagem (apresentados à seção 4.3, p.66), perceberíamos que a premissa epistemológica em comum aos diferentes estudos envolve o envolvimento intelectual dos estudantes com a aprendizagem, que precisa ser mobilizado por situações significativas e provocativas com potencial para promover a compreensão do conhecimento em uma perspectiva integradora, sistêmica e crítica.

Nessa reflexão, é importante retomar a discussão sobre a influência das experiências pré-formativas, isto é, aquelas anteriores às experiências de formação profissional, na consolidação de crenças, teorias, procedimentos e concepções sobre a docência. As experiências como estudantes parecem ser bastante significativas no que diz respeito a construir percepções e um imaginário sobre a função professor. Embora seja importante, para a formação de um professor com perfil inovador, que ele participe de experiências de formação referenciais ou alternativas, diferentes estudos sobre os itinerários de progressão docente indicam que nem sempre tais experiências garantem que esse professor vá desenvolver, ao longo da sua trajetória profissional, práticas docentes inovadoras e que impliquem em rupturas com os modos tradicionais de ensinar e de aprender (PORLÁN et al, 2010). Para esses autores, os esquemas de ação docente não são construções neutras, e por isso é tão difícil mudá-los. Na mesma perspectiva de reflexão, Carbonell (2002) argumenta que as práticas rotinizadas e institucionalizadas são um dos fatores que dificultam a inovação escolar. Quando identificamos, em nosso estudo, esses dois movimentos, complementares e contraditórios, de anúncio e de denúncia, podemos compará-los aos estados propostos por Porlán et al (2010), que representariam diferentes fases nos itinerários de desenvolvimento profissional de professores. Na perspectiva dessa tese, os sinais e indicadores reunidos nas

entrevistas e nas observações sinalizam para movimentos de ruptura, resistência e inovação, o que nos permite inferir que os esquemas de ação dos licenciandos bolsistas estão sendo questionados por meio da iniciação à docência.

Nesses processos inovadores, nos quais encontramos sinais de rupturas epistemológicas, é provável, e esperado, que posturas transitórias e contradições sejam notadas, porque são elementos inerentes à natureza das inovações. Uma dessas contradições diz respeito à concepção e à proposição de projetos interdisciplinares. Percebemos alguns bolsistas mais preocupados em identificar e em *fazer aparecer* a sua disciplina no projeto, e/ou comentando e criticando a ausência dos saberes de certo campo disciplinar [o das suas licenciaturas] nestes projetos como uma crítica ou uma dificuldade da interdisciplinaridade. Já outros demonstram que compreendem a interdisciplinaridade como uma postura e uma proposta que transcende as disciplinas: *temos que partir dos temas e dos problemas para chegar aos conteúdos e não o contrário; eles [estudantes] puderam perceber que não é tudo dividido, com o universo é isso, o mundo é isso, então a escola também tem que ser [interdisciplinar].* (B3-EF2)

Nessa direção, podemos elencar mais alguns depoimentos, que nos revelam algumas resistências quanto à proposta interdisciplinar. Nos seus conteúdos, é possível notar certo descrédito com a possibilidade dessa proposta funcionar no contexto escolar atual, tais como: *É algo bem difícil de acontecer [...] Vai ser uma coisa quase impossível de viver na escola, com todas [as escolas] por que já é muito separado*” (B5-EM). Ainda sobre a interdisciplinaridade: *“Tem algumas coisas que eu vejo que ainda não estão sendo bem encaixadas, é uma coisa nova, é uma experiência que a gente está criando.”* (B6-EM)

Outra bolsista, ainda, comenta sobre a postura que percebe de alguns colegas: *ainda está com a ideia de pensar: o que a [diz o nome da disciplina escolar] pode se envolver no interdisciplinar. E não é assim. A interdisciplinaridade parte de um tema universal, esse tema é que vai fazer com que vão surgindo necessidades, e não tu querer colocar ali a tua disciplina* (B2-EF2). Essas reflexões sinalizam para cenários de resistência e/ou de dificuldade em mudar a cultura escolar dominante, que por sua vez, indicam para a existência de fatores que dificultam a inovação. Desses fatores, que foram delineados no trabalho de Carbonell (2002), chamamos a atenção para a rotinização das práticas profissionais como o elemento mais emblemático da resistência à inovação, que contém um elemento de recusa à

crítica e à reflexão pessoal sobre a prática (ibid. p. 30). Note que tal sintoma também pode explicar a resistência/indiferença que foi percebida quanto às relações e à ambiência do trabalho do Pibid nas diferentes escolas.

Por fim, selecionamos um recorte de uma bolsista que admite que a experiência interdisciplinar impactou seu modo de ver/de trabalhar em sala de aula:

Ao entrar no interdisciplinar a minha visão era uma, eu fui muito resistente, e agora, depois dessa pequena caminhada, que pra mim é bastante, porque transformou, modificou o que eu pensava antes e depois sobre interdisciplinaridade. [...] Eu vou levar o interdisciplinar pra dentro da minha sala de aula, independente se é num grupo, ou não, antes existia uma resistência e que agora depois dessa caminhada, ela está gradativamente se diluindo essa resistência e a aceitação vindo, aceitação e credibilidade, nesse sistema, nesse método, nessa proposta. (B2-EM)

A partir da junção dessas diferentes visões e perspectivas sobre a interdisciplinaridade, que vão desde a postura epistemológica dos sujeitos até questões que questionam a organização e concepção do conhecimento escolar, é possível perceber tanto elementos que favorecem a inovação quanto elementos que a dificultam, na perspectiva apresentada por Carbonell (2002). Em suma, a contradição, o confronto de perspectivas e de expectativas, são elementos intrínsecos à experiência de aventurar-se pela terceira margem do rio.

Sob outro ângulo de análise, o conteúdo das entrevistas e as observações sinalizam que os grupos de trabalho, nas três escolas, desenvolvem as atividades tentando por em prática os elementos que consideram desejáveis e/ou adequados para qualificar o trabalho em sala de aula. Nas práticas de sala de aula que analisamos na observação de campo, percebemos que os aspectos que anunciaram como relevantes para a aprendizagem, nas suas falas, colocam-se como princípios organizativos que orientam o planejamento e o desenvolvimento das atividades. Nessa direção, destacamos alguns pontos que sinalizam esse entrelaçamento. Em primeiro lugar, observamos que os debates e a participação dos estudantes são muito estimulados; geralmente, as atividades propostas são realizadas em grupo, aspecto que estimula o contraste de opiniões, a construção de consensos e o senso de organização, entre outros. Outro fator que marca as práticas pibidianas observadas se refere aos objetos de estudo. Os temas de estudo propostos estão vinculados às demandas do contexto escolar, porém com algumas nuances que os distinguem entre si. Em comum, os temas escolhidos como objetos de estudo para os projetos interdisciplinares desenvolvidos parecem indicar a tentativa de abordar problemas socioambientais relevantes a cada contexto. Segundo a perspectiva de uma abordagem alternativa dos conhecimentos escolares, proposta por García

(1998), esse é um ponto de partida importante rumo a uma forma diferenciada de conceber e organizar o conhecimento escolar.

No caso das duas escolas de ensino fundamental, o subprojeto interdisciplinar desenvolve atividades que estão relacionadas ao Complexo Temático de cada escola; no caso da escola parceira EF1, o tema em torno do qual as atividades planejadas estiveram articuladas é sustentabilidade e mobilidade urbana. Na escola EF2, a temática de estudo tratou das relações interpessoais e a conectividade. Pode-se supor, portanto, que os objetos de estudo construídos pelo grupo de pibidianos estão articulados à proposta curricular de cada escola. No entanto, a escola EF1 tem uma proposta de trabalho que pode ser considerada mais avançada no que diz respeito a trabalhar com temas transdisciplinares e evidencia maior grau de integração e unidade curricular, especialmente por adotar, em sua matriz curricular, os já referidos horários de Integração. Já no caso da escola EF2, foi possível perceber, tanto nas falas dos bolsistas, quanto nas falas da supervisora e da coordenadora, que há maior dificuldade em implementar propostas e atividades em que os conteúdos escolares estejam relacionados ao tema de estudo do complexo temático anual.

No caso da escola parceira no ensino médio, o cenário é diferenciado porque este nível de ensino não trabalha a partir de temas que configurem uma temática articuladora dos diferentes componentes curriculares. Portanto, neste contexto, é onde a experiência dos projetos interdisciplinares fica caracterizada como uma experiência ainda bastante isolada, não articulada à proposta curricular da escola. Sobre esse ponto, é importante retomar que, apesar da existência do componente curricular dos Seminários Integrados, como tentativa da rede estadual do Rio Grande do Sul de provocar algumas rupturas e mudanças na abordagem curricular do Ensino Médio, estes também parecem se mostrar uma experiência – impositiva - que ocorre à parte dos demais componentes curriculares do Ensino Médio.

Outro elemento que revela alguma contradição e/ou um ponto para ser aprofundado no que diz respeito a refletir sobre a prática, por ocasião das observações, foi quanto às diferentes posturas dos bolsistas no manejo de classe e na condução de atividades que têm potencial inovador e que poderiam mobilizar os estudantes para o estudo de determinados temas. Na escola EF1, percebemos os bolsistas bastante seguros, possivelmente porque imersos em uma experiência que faz parte da cultura **daquela escola** (grifo nosso). Nesse contexto da prática pibidiana, os bolsistas e os professores compartilham a condução das atividades; percebe-se

que é extremamente significativo, para os bolsistas, poder assistir e compartilhar de uma experiência diferenciada daquela do imaginário cotidiano da escola habitual. Eles vão percebendo que é possível organizar e desenvolver uma experiência de aprendizagem fora dos padrões tradicionais. Conforme a proposição de Carbonell (2002), esse cenário reúne alguns elementos que impulsionam a inovação, dos quais destacamos o trabalho em equipe, uma equipe docente sólida e pessoas ativas que dinamizam a inovação no contexto escolar; na “Flor no Deserto”, pode-se dizer que a inovação está institucionalizada, porque faz parte da vida e da dinâmica da escola.

No cenário da escola EF2, percebemos os bolsistas e também a supervisora com uma postura muito acolhedora, paciente, incentivadora do trabalho dos estudantes. Percebi que aquele grupo de 8ª série era um grupo difícil de mobilizar, mas o grupo de trabalho do Pibid, ao respeitar essa característica e o ritmo da turma, conseguiu mobilizá-lo para as atividades propostas. Nesse grupo de bolsistas, notei que uma das alunas tinha dificuldade em lidar e participar da experiência interdisciplinar. Ela não se sentia participante daquela experiência porque não identificava a sua disciplina sendo explicitada nas atividades desenvolvidas. Quanto a algumas situações da prática em sala de aula, minha avaliação é de que as reflexões desencadeadas ou as falas dos estudantes, provocadas por meio da atividade em execução, poderiam ter sido melhor aprofundadas, na direção de delinear melhor as relações entre os conhecimentos e fazer a sistematização dos mesmos. O debate a partir da crônica “A minha cidade-sorriso” (David Coimbra, Zero Hora, 13/09/2013), propôs que os alunos refletissem sobre o que tornaria a sua cidade mais bonita. As participações giraram em torno de questões como trabalhar menos, trabalhar pouco, ter internet em casa ou a questões de bens de consumo, poder consumir mais. O grupo poderia ter aproveitado esses depoimentos, que evidenciam os traços da sociedade neoliberal na escola, para fazer um debate sobre valores, sobre a cultura global do consumo, na direção de problematizar as relações sociais e econômicas vigentes. No entanto, isso não aconteceu e a próxima atividade foi logo encadeada a essa discussão.

No contexto do interdisciplinar do Ensino Médio, percebemos um monopólio na condução das atividades – nas duas turmas que observamos – pelos bolsistas que já têm experiência em sala de aula. Os novatos quase não falavam, embora, nas entrevistas, me dissessem que a combinação era alternar as participações. Uma bolsista, que ainda não é professora, criticou esse monopólio quando foi entrevistada: “o Pibid é pra todo mundo se

sentir preparado, pra tu enfrentar os medos, e tem gente que não está fazendo isso” [oportunizando esse espaço aos inexperientes] (B5-EM). Como os grupos do ensino médio se mostraram mais difíceis de organizar e de concentrar na proposta de aula, é possível e até esperado que os bolsistas com experiência tenham usado de seus artifícios habituais para captar a atenção da turma. Outro fator que pode explicar essa situação é que a interação dos pibidianos com os primeiros anos não é semanal, como ocorre nas outras duas escolas, o que pode intensificar essa postura de indiferença dos estudantes para com aquele grupo de professores, estranhos à sua rotina. Por último, ao longo do mês em que acompanhamos a aplicação do projeto Pés na Cova, em uma única ocasião uma das supervisoras do Pibid permaneceu na sala acompanhando os pibidianos; possivelmente, essa mediação, se tivesse ocorrido, seria importante para apoiar os bolsistas e/ou mesmo para equacionar questões práticas e posteriormente promover reflexões teórico-práticas a partir da experiência.

As práticas pibidianas com caráter interdisciplinar têm sinalizado que é possível mudar a lógica de organização dos conteúdos escolares. A interdisciplinaridade rompe com a fragmentação do real em compartimentos estanques, avançando para problemas que não cabem dentro das fronteiras disciplinares (JAPIASSU, 1976). Nessa perspectiva, os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento podem emergir a partir do estudo de problemas gerais, abertos, que se configuram como os problemas socioambientais (GARCÍA, 1998). Porém, “a metodologia interdisciplinar exige de nós uma reflexão mais profunda e mais inovadora sobre o próprio conceito de ciência e de filosofia” (JAPIASSU, 1976, p.42), o que configura-se como um desafio às práticas investigadas: aprofundar o debate epistemológico subjacente às mesmas. Também é preciso assinalar que essas experiências precisam ser compartilhadas e discutidas no conjunto das escolas, o que só ocorre como prática escolar cotidiana no contexto da escola que já trabalha com uma proposta interdisciplinar, aspecto que se coloca como outro desafio e como possibilidade de avanço no trabalho dos pibidianos.

Outro desafio identificado diz respeito às práticas de natureza investigativa. Ainda que a participação dos alunos, sua autonomia, os trabalhos em grupo sejam aspectos metodológicos desejáveis na construção de novas relações com o saber, as práticas observadas poderiam estimular mais a atitude investigativa dos estudantes, na direção do aprender pela pesquisa e de um ensino mais investigativo. Nas nossas observações, percebemos que nos três contextos investigados esse aspecto poderia ser melhor explorado a partir da experiência das práticas interdisciplinares propostas no Pibid.

Na direção de sistematizar os achados de pesquisa com as diferentes perspectivas teóricas que sustentam essa investigação, nos parece relevante considerar que, nos diferentes níveis das práticas pibidianas, está havendo um tensionamento salutar quanto às diferentes concepções e práticas sobre a docência. As dicotomias estão sendo tensionadas, novos olhares sobre aspectos metodológicos e epistemológicos estão sendo construídos a partir da experiência de lançar-se ao rio, da iniciação à docência como experiência inovadora na interação universidade-escola em se tratando da formação docente.

7.3.3 – FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Ao nos aproximarmos da etapa final de nossa análise, é importante assinalar alguns entendimentos que consideramos expressivos acerca do papel da escola. Os bolsistas de iniciação à docência foram questionados sobre a necessidade (ou não) de mudanças na escola como instituição e, em caso de mudar algo, o que mudariam. As memórias de escola também contribuíram com elementos para essa reflexão. Como resultado, de certa forma esperado, praticamente todos os bolsistas de iniciação à docência entrevistados sinalizaram aspectos e/ou situações que indicam que a escola precisa mudar. No entanto, ao mapear todos esses elementos, percebemos que alguns deles pensam em mudanças de posturas de alunos e/ou professores, sem tensionar o conhecimento e o currículo como mecanismos de conformação da escola que acolhe ou que ajuda a excluir. É possível afirmar que há uma percepção geral de que algo precisa mudar, embora nem todas as opiniões ouvidas indiquem uma visão crítica sobre a cultura escolar.

Nessa direção, destacamos alguns achados da investigação. Alguns indicadores apontam que mudanças de metodologias, como mais experimentos, mais trabalhos em grupo, seria a mudança principal que fariam na escola. Houve também duas referências ao fato de que as escolas precisam de mais recursos tecnológicos, *porque na sua estrutura, a escola já é boa, mas faltam recursos* (B4-EM). Já outros apontam que é preciso mudança de postura e mais comprometimento de professores (três opiniões com esse conteúdo). Sobre estes aspectos, é preciso uma análise mais cuidadosa, porque embora sejam elementos importantes de serem modificados e que fazem parte de um processo de inovação, se não houver um processo deliberado e questionador quanto ao(s) tipo(s) de conhecimento trabalhados na escola, quanto à concepção e organização curricular, possivelmente essas expectativas não representem algo mais que mudanças epidérmicas (CARBONELL, 2002). Em nível metodológico, percebemos que muitas metodologias estão em um processo contínuo de “estar

sendo” reconstruídas e renovadas, mas ainda é preciso avançar quanto as relações com o saber que são construídas por meio dessas metodologias.

Nessa direção de análise, é importante apontar que uma parcela das mudanças necessárias apontadas pelos estudantes está relacionada à visão e à concepção do conhecimento escolar. Identificamos diferentes elementos que nos permitem fazer essa inferência. Os bolsistas entendem que é preciso inovar e renovar os conhecimentos trabalhados, que *a base deve ser a aprendizagem do aluno e não o conteúdo, ou não tentar moldar os alunos ao conhecimento, mas sim o conhecimento aos alunos*. Os diálogos entre as disciplinas e mais propostas de trabalho interdisciplinar também foram mencionados como aspectos que poderiam contribuir na construção de outro conceito de escola. De maneira geral, o que nos chama atenção é a expectativa de que a escola é ou deve voltar a ser um lugar de aprendizagens, *um lugar onde o aluno queira estar*, aliado à reflexão de que, para tal, *é preciso inovar, fazer diferente daquilo que já se faz*. Novamente, estamos diante de uma reflexão que encerra diferentes possibilidades de interpretação. No entanto, o que pode ser evidenciado é uma crítica geral de que algo precisa mudar na cultura escolar que hoje está instituída.

Quando são apontadas necessidades de mudança de metodologias, aulas inovadoras e diversificadas, é possível inferir que, mesmo de maneira indireta, os (futuros) professores denunciam a pouca eficácia da escola atual em relação à aprendizagem e à formação, bem como o descompasso da cultura escolar hegemônica, em contraposição aos novos modos de ser, pensar e estar no mundo (SIBILIA, 2012). A reflexão decorrente dessa experiência da inserção na cultura escolar é que, se por um lado a escola necessita de inovações para lidar com um novo perfil de alunos, para contemplar conhecimentos conectados com os problemas e as demandas emergentes, por outro lado, é fundamental discutir, de maneira crítica, que não basta a escola se adaptar aos novos tempos.

É preciso ressignificar a função da escola destacando seu papel na construção de valores, na promoção da solidariedade e da justiça social. García et al (2010), Santos Guerra (2012) e Carbonell (2002), entre outros, chamam a atenção para esse aspecto. A nova ordem mundial traz consigo traços muito típicos do projeto dominante do neoliberalismo, que encerra uma tendência a um pensamento único e globalizante, a despeito das múltiplas manifestações e formas culturais que marcam a homodiversidade (CHARLOT, 2013). Na

crítica procedente de Santos Guerra (2012), se não houver essa reflexão deliberada sobre os valores que se quer construir com a educação, “a escola tende a perpetuar as diferenças e acentuar as injustiças” (ibid. p. 22). Considerando que a escola é uma construção cultural e que sua função é socializar os cidadãos e incorporá-los à cultura da sociedade, isso tem que ser feito segundo valores que nem sempre são valorizados ou até desejáveis em uma sociedade injusta, competitiva e individualista (SANTOS GUERRA, 2012, GARCÍA et al, 2010).

Portanto, o que emerge como tendência e necessidade para a formação de professores, ao entrecruzarmos a perspectiva empírica dessa investigação com essas abordagens teóricas críticas, é a necessidade de contemplar a dimensão ética da formação de professores. O que é possível perceber a partir de nosso estudo de caso é que a interação com a cultura escolar tem evidenciado as fragilidades e as características dessa cultura que precisam ser tensionadas, em uma perspectiva sistêmica que articula os conhecimentos escolares à função da escola como um espaço que acolhe, educa e aprende. As diferentes referências sobre o papel da escola como lugar para aprender, para ser feliz, para saber se colocar no mundo, enfim, para construir um mundo melhor, nos permitem inferir que a cultura escolar hegemônica está sendo questionada. Nessa direção, uma escola implicada com a inovação educativa questiona desde os níveis da prática, tanto quanto os currículos e os fins da escola, bem como questiona a ordem não natural das coisas no contexto no qual a escola está inserida:

A escola se converte em uma instância contra-hegemônica que ajuda as pessoas a descobrir as armadilhas de uma cultura que não se assenta sobre valores. Ela mesma revisa suas abordagens para converter-se em um novo modelo de funcionamento educativo e, desde a escola, se produz uma estratégia de transformação da sociedade. (SANTOS GUERRA, 2012, p. 33, tradução livre)¹⁹.

Por fim, é importante salientar que, ao destacarmos os elementos que apontam para tensões e indicativos de rupturas com a cultura dominante tanto no contexto de formação quanto no contexto de aplicação das atividades, não estamos ignorando os diferentes fatores que nos mostram que os processos de inovação são lentos, graduais, e que parecem tornar pequenas as mudanças que estão sendo construídas em comparação com a dimensão do contexto geral. Na visão de Wolffenbuttel, Harres e Delord (2013, p. 128), “a revisão de

¹⁹ Citação no original: La escuela se convierte en una instancia contrahegemónica que ayuda a las personas a descubrir las trampas de una cultura que no se asienta sobre valores. Ella misma revisa sus planteamientos para convertirse en un modelo de funcionamiento educativo y desde ella se genera una estrategia de transformación de la sociedad. (SANTOS GUERRA, 2012, p.33)

estratégias de pequeno alcance, mas de grande imersão no contexto, pode trazer mais benefícios que as instituídas por reformas gerais”. Esse parece ser o caminho a seguir no Pibid – potencializar as reflexões em diferentes níveis a partir das experiências de inserção na cultura escolar, na direção de consolidar mudanças significativas no que tange aos modelos de formação de professores e suas implicações nos processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem em sala de aula.

Ao encerrarmos essa análise, visualizamos alguns enfoques que precisam ser continuamente aprofundados. O primeiro deles diz respeito ao impacto dessa experiência alternativa de formação a longo e médio prazos – a iniciação à docência -, dada a necessidade de acompanhar os itinerários de progressão dos professores que passaram pela experiência interdisciplinar no Pibid. O segundo enfoque está relacionado às implicações da interação universidade-escola, tecida por meio do Pibid, nos processos de formação de professores. Ambos são objetos de estudo que parecem configurar um campo promissor para a pesquisa em educação, na direção de prosseguir com a reflexão sobre os impactos do Pibid enquanto política pública no campo da formação docente.

8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às reflexões finais desta tese, enfim. Nosso propósito foi investigar as principais contribuições do Pibid para a formação inicial de professores, na perspectiva da inovação educativa. Alguns dos objetivos propostos para este programa inspiraram a elaboração das questões de pesquisa e, portanto, converteram-se nas premissas que as orientaram e a partir das quais buscamos evidências empíricas e diálogos teóricos, embasados em resultados de pesquisa no campo da formação de professores, para discutir a tese da iniciação à docência como proposta inovadora no âmbito da formação docente. A opção por esse enfoque, de identificar as principais evidências e reunir elementos que permitam avaliar em que medida o Pibid está cumprindo aos seus propósitos vinculados à inovação educativa, também foi feita considerando-se o escasso número de trabalhos encontrados sobre o Pibid que têm se ocupado dessa temática como objeto de estudo.

Assim sendo, uma das premissas que nortearam o estudo diz respeito a refletir sobre as contribuições do Pibid para ressignificar e tensionar os princípios teórico-metodológicos formativos que sustentam os modelos de formação docente, compreendidos como tendências pedagógicas que enfatizam aspectos epistemológicos, filosóficos e didáticos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem específicos ao aprender a ensinar (PORLÁN e RIVERO, 1998). Tal premissa se vincula ao objetivo do Pibid que visa a “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (Portaria MEC nº 96/2013). Dessa premissa, resultou um dos enfoques de análise desta tese, que visou a investigar quais os fatores que se destacam como indicativos de inovação educativa e que estão sendo gestados no âmbito do subprojeto interdisciplinar do Pibid/Univates. É preciso enfatizar que nossa análise não teve a pretensão de discutir em detalhes o perfil dos cursos de licenciatura da Instituição e suas matrizes curriculares ou projetos político-pedagógicos, tendo em vista que, de maneira geral, esse perfil está bastante próximo daqueles encontrados nas abundantes pesquisas existentes sobre o tema. Também razões logísticas e metodológicas, essas últimas voltadas à natureza da pesquisa qualitativa em educação, justificam essa não escolha. Nos ocupamos, portanto, em destacar aspectos que nos permitiram discutir em que medida e de que forma(s) o Pibid, como experiência formativa, está contribuindo para provocar reflexões sobre os princípios e teorias

que podem fundamentar modelos de formação alternativos. Nesse enfoque de análise, a ressignificação da relação entre prática e teoria, a perspectiva interdisciplinar como possibilidade teórica e metodológica de organização das situações de ensino e aprendizagem e, por último, a escola como um laboratório de aprendizagem sobre a docência, foram os aspectos empíricos evidenciados nessa investigação como indicativos de rupturas e de inovações que estão sendo provocadas pelo Pibid.

Dando continuidade, a segunda premissa está relacionada à necessidade de investigar como está ocorrendo a inserção do Pibid na cultura escolar, por meio da garimpagem de fatores que explicitem nuances da interação entre universidade e escola que possam contribuir para a reflexão sobre o caráter inovador e interdisciplinar das práticas pibidianas. Essa premissa, por sua vez, está vinculada a dois objetivos do Pibid: o que visa a “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem” e a um segundo objetivo, que tenciona “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério” (Portaria MEC nº 96/2013).

Nosso segundo enfoque de análise está articulado a essa prerrogativa. Como fatores relevantes, evidenciamos aspectos limitadores e potencializadores dessa interação. Um indicativo importante relativo à interação universidade-escola é o desenvolvimento de projetos interdisciplinares no conjunto das três escolas parceiras. A abordagem interdisciplinar está provocando inovações em diferentes níveis da prática educativa. Fica evidenciado, nesta pesquisa, que essas práticas estão possibilitando a emergência de concepções sobre ensino, aprendizagem e conhecimento em consonância com modelos epistemológicos alternativos e com uma visão de ciência mais próxima do paradigma emergente da complexidade. O tensionamento do paradigma disciplinar está ocorrendo tanto na escola quanto na universidade. No âmbito das salas de aula, observamos a experiência da docência compartilhada; notamos que opções metodológicas e práticas de ensino foram concebidas e aplicadas a partir de pressupostos que valorizam e incentivam a autonomia do aluno, seu conhecimento prévio e que os instigam a participar de forma efetiva de situações ativas de aprendizagem. Na figura 6, apresentamos os principais níveis de tensionamento e

inovação que estão sendo provocados na interação entre universidade e escola, por meio da experiência do subprojeto interdisciplinar.



Figura 6: Tensionamentos e rupturas em diferentes níveis do Pibid

(Fonte: elaborado pela autora)

Temas de estudo mais amplos, voltados às demandas de cada contexto escolar são os objetos de estudo das propostas de trabalho do subprojeto interdisciplinar. Tais temas não são vinculados a uma disciplina em especial, indicando que a proposta interdisciplinar provoca a pensar em formas alternativas de organização e abordagem dos conhecimentos escolares e a construir uma visão epistemológica mais sistêmica e complexa. Lembremos que tal aspecto foi evidenciado como uma das contribuições dessa experiência junto aos estudantes da educação básica, isto é, não apenas os licenciandos e professores supervisores contrastam e explicitam suas teorias e crenças, mas também os estudantes, pela natureza das situações de aprendizagem das quais são sujeitos, começam a perceber as interrelações entre as diferentes áreas do conhecimento. Mesmo em nível escolar/curricular, em que foram percebidos diferentes graus de envolvimento – indiferença, curiosidade, resistência - com a proposta pibidiana da interdisciplinaridade, é possível inferir que algum tensionamento e/ou ruptura estão latentes; os professores em geral, de um modo ou de outro, têm acesso ao que está acontecendo no Pibid, percebem os alunos mais empolgados com as aulas, e alguns querem

saber o que está acontecendo, se podem contribuir de alguma forma. Mesmo que seja uma minoria, esse é um passo importante no trajeto longo e demorado de uma inovação educativa gestada na escola.

Na lógica de que todas as escolas se parecem entre si e que todas as escolas diferem de maneira espetacular (SANTOS GUERRA, 2012, p.33), é preciso salientar que as práticas pibidianas na direção da interdisciplinaridade, investigadas nesta tese, evidenciaram, por um lado, elementos de inovação e implicações teórico-práticas da abordagem interdisciplinar comuns às três escolas. A proposta da interdisciplinaridade, tanto em nível pedagógico quanto epistemológico, está tensionando o paradigma dominante, com ênfase conteudista. A concepção de interdisciplinaridade como postura que exige novas relações com o saber, é outro elemento que foi evidenciado nos três cenários da pesquisa. Por outro lado, percebemos elementos que tornam essas experiências diferentes entre si. Um desses elementos diz respeito aos diferentes graus de interação dos bolsistas de iniciação com os estudantes das respectivas escolas. Enquanto os bolsistas das duas escolas parceiras do ensino fundamental estão sistematicamente em sala de aula, nos horários de trabalho das supervisoras, isso não ocorre com o grupo do ensino médio. Este último parece bastante preocupado em fazer um planejamento bastante sólido, consistente, antes de ir à prática.

Outro fator que pode explicar essa diferença é que tais entradas em sala de aula precisam ocorrer em horários de outros professores, que não estão envolvidos com o Pibid e que estão trabalhando com suas respectivas disciplinas, geralmente alheias ao que está se passando no subprojeto interdisciplinar. Claro está que eles poderiam entrar nessas aulas “normais”, embora, a nosso ver, isso não faça muito sentido se considerarmos que estão vinculados a um projeto interdisciplinar. Outra diferença evidenciada entre as três experiências diz respeito à ambiência e envolvimento do conjunto da escola com a proposta de trabalho do Pibid. A escola por ciclos, a “Flor no deserto”, já desenvolve uma abordagem interdisciplinar para os conhecimentos escolares. Nessa escola, como foi relatado, a inserção dos bolsistas e o próprio planejamento de atividades foi mais tranquila porque sustentada nos conhecimentos em ação que a escola já vem construindo nessa perspectiva.

Já na escola parceira EF2, o planejamento e o desenvolvimento das ações, embora sistemático, fica restrito às aulas da professora supervisora; na escola como um todo, ficou evidenciado que os professores da escola conhecem o Pibid, mas não se envolvem

diretamente nem participam das propostas por ele desenvolvidas. Por último, na escola parceira em que a proposta interdisciplinar foca o ensino médio, também foi possível perceber diferentes envolvimento dos professores; neste cenário, foi onde percebemos uma maior indiferença dos professores para como o Pibid/interdisciplinar.

Esses diferentes cenários corroboram, por um lado, as discussões teóricas sobre o papel preponderante da cultura escolar hegemônica das escolas em geral e de cada escola em particular, como um fenômeno que influencia fortemente teorias e crenças sobre a docência e que sustentam os esquemas de ação docentes. Tudo isso converge para a necessidade de que o papel, a função social e a cultura da escola, socialmente construída e historicamente situada, sejam objetos de estudo sistemáticos dos cursos de formação docente; as práticas desenvolvidas na escola – reunindo professores formadores, professores co-formadores da educação básica e licenciandos – constituem um rico objeto de estudo com potencial para melhorar os cenários da formação docente no Brasil.

Por outro lado, os resultados desta pesquisa estão em sintonia com as tendências identificadas no campo da formação de professores, dentre as quais destacamos a epistemologia da prática, a escola como espaço de aprendizagens e a docência como eixo estruturante da formação. Como um passo a mais na direção da utopia, sem descuidar da realidade, é possível inferir que a qualidade da formação inicial pode ser aprimorada a partir desses construtos. Assim sendo, é preciso desencadear processos de formação em rede que articulem as aprendizagens evidenciadas na interação entre universidade e escola por meio do Pibid, a tradição dos saberes construídos no campo da pesquisa e da formação, os resultados da pesquisa em educação e os conhecimentos em ação na cultura escolar. Essa rede e seus construtos, a nosso ver, precisam converter-se em elementos prioritários e em princípios formativos que possibilitem a emergência de modelos alternativos de formação, em cujo cerne esteja a formação de professores com um conhecimento profissional docente sistêmico e consistente, apoiado nos diferentes matizes dos saberes necessários à docência, embora isso, na nossa perspectiva, não baste; é preciso, também, que a escola seja percebida como o espaço prioritário da ação docente e como espaço de tensionamento e crítica das relações sociais vigentes. Para isso, componentes éticos e políticos da formação de professores também precisam ser assegurados, de maneira deliberada, nos ambientes formativos das universidades articulados ao contexto escolar.

Os professores precisam se comprometer com a construção de uma escola que aprende e que educa, que seja menos excludente e mais comprometida com a aprendizagem e o sucesso de seus estudantes, mas também com a construção de uma sociedade mais justa, na direção de assegurar o direito de aprender a todos, como propõe Santos Guerra (2012, p. 22): “interessa que a escola seja uma instituição que ajude a desenvolver as capacidades de todos os indivíduos, embora também seja necessário que construa uma sociedade mais justa e mais bonita”.²⁰ Quem se envolve genuinamente com a construção de uma educação melhor, com a educação como direito subjetivo de todos os cidadãos, com a aprendizagem como direito político, ético e social, também está imbricado com o compromisso de produzir novas relações na sala de aula e na escola, contribuindo para a construção/consolidação de uma sociedade mais justa, ética e solidária.

É importante salientar, ainda, as limitações e a transitoriedade das evidências produzidas nessa pesquisa. Sabemos que um estudo de caso produz conhecimento delimitado temporal e espacialmente pelo contexto da pesquisa e pelo *know-how* do pesquisador. Há muito que encontrar no deslocamento entre a savana e a floresta, como Latour (2001), evidencia em seu trabalho. Outros pesquisadores teriam produzido, certamente, outros olhares sobre nosso objeto de estudo. Como pesquisadora, fiz essa travessia em busca de sinais que permitissem aprofundar a reflexão sobre o Pibid na perspectiva da inovação educativa, ciente da transitoriedade dos resultados aqui apontados e da natureza epistemológica do conhecimento produzido em estudos de caso. Esta escolha foi especialmente marcada, por um lado, pelas minhas inquietudes em relação ao cenário atual das escolas e da formação de professores, que estão em margens opostas, na direção da metáfora que inspirou o título desta tese e que tentou chamar a atenção para a visão dicotômica subjacente aos princípios positivistas da ciência moderna e da tradição disciplinar que marcam a cultura escolar/universitária hegemônica. Por outro lado, foi delimitada pelas condições logísticas para desenvolver esta pesquisa de doutorado, conciliando-a com as demandas da vida profissional e pessoal.

²⁰ Citação no original: “interesa que la escuela sea una institución que ayude a desarrollar las capacidades de todos los individuos, pero también que construya una sociedad más equitativa y más hermosa” (SANTOS GUERRA, 2012, p. 22).

A conjunção dessas diferentes perspectivas nos permite afirmar que a escola, articulada à universidade, configura-se como um centro de estudos aplicados sobre instrumentos, saberes e peculiaridades implicados na docência – um laboratório de aprendizagem para os cursos de licenciatura, que preenche o espaço epistemológico desaproveitado que é característico dos modelos de formação com ênfase disciplinar e transmissiva do conhecimento (PORLÁN et al, 2010); que supera o distanciamento – ou divórcio – entre a pesquisa acadêmica em geral e a prática escolar (CARBONELL, 2002; NÓVOA, 2014); onde as práticas questionadas, intencionais, deliberadas, sejam avaliadas e investigadas à luz de quadros teóricos consistentes, sistêmicos e pluriépistêmicos que sustentem um processo situado de epistemologia da prática como eixo da formação (FERNANDES e CUNHA, 2013).

Enfim, sendo a escola um espaço para desenvolver, experimentar e avaliar inovações que tenham impacto efetivo na qualidade da formação de professores e também na qualidade da aprendizagem da Educação Básica, a inserção do Pibid no contexto escolar nos indica que é preciso um percurso teórico-prático que nos desafie continuamente a atravessar as margens do rio e a reunir as belezas que existem de cada lado, no meio do rio, na terceira margem, na direção da construção de uma (nova?) tradição epistemológica que eduque na perspectiva da transformação social e da construção de um mundo melhor. Encerrando nossa reflexão com a metáfora que nos inspirou ao longo da tese, o Pibid nos desafia, em diferentes aspectos, a nos colocarmos na terceira margem do rio, como experiência e como aventura em inovar na formação de professores. Se a demanda é por uma nova escola (CARBONELL, 2002; SIBILIA, 2012; SANTOS GUERRA, 2012; entre outros), por uma escola que aprenda – essa aprendizagem precisa ocorrer em diferentes níveis – na sala de aula, na perspectiva do professor como aprendiz, em nível curricular e institucional, destacando que é preciso que essa vivência seja sistemática, deliberada e incentivada também nos cursos de formação.

Neste estudo, foi possível perceber que o Pibid está proporcionando este tipo de vivência, em alguma medida, para aqueles que estão embarcados na experiência de navegar pela terceira margem. Ainda que, muitas vezes, se aporte numa ou noutra margem como mecanismo de segurança, de recomeço, de dúvida, de pausa e de questionamento, esses recuos precisam ser compreendidos como parte da inovação; tensão e contradição fazem parte da inovação, portanto são processos complementares.

A inovação como ruptura epistemológica que se constrói em diferentes níveis (MOROSINI, 2006), é a aventura de contemplar o rio a partir da terceira margem. É concebida como um processo que aproxima diferentes perspectivas; que busca o equilíbrio entre os modos tradicionais de ensinar e aprender e a necessidade permanente de repensá-los (CARBONELL, 2002); que propicia outra perspectiva de mirada para a escola e a universidade, para o ensino e a aprendizagem, para o aluno e o professor; que exige e pressupõe, para a formação de professores, que sejam reconhecidas as contradições, conflitos, antinomias e dilemas que se colocam no campo da docência, em torno do qual se articulam as dimensões – complementares – da prática e da formação, da escola e da universidade, da teoria e da prática, do ensino e da aprendizagem. Portanto, construir o novo no que tange à formação de professores, implica sair do porto seguro das margens – das visões consolidadas, hegemônicas sobre conhecimento, ensino, escola, aprendizagem, educação; implica em navegar por águas nem sempre calmas, por terrenos desconhecidos; pressupõe enfrentar dificuldades, tempestades e a escuridão; exige voltar à margem – de quando em vez - para se recompor, para depois relançar-se ao rio. Porque as margens existem por causa do rio, e não o contrário... Estar implicado com a inovação educativa, em qualquer nível – desde onde o Pibid nasce até cada recanto por onde ele acontece com as ajudas de muitas mãos – é como lançar-se ao rio, na narrativa de João Guimarães Rosa – possivelmente uma viagem sem volta.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de. **Histórias de sala de aula nas rodas de professores de química: potência para a formação acadêmico-profissional**. Rio Grande, 2012. Tese (Doutorado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde) FURG, 108f.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Iniciação à docência em Pedagogia – Memórias que contam histórias**. São Leopoldo: Oikos, 2012.
- AMARAL, Ana Lúcia. Significados e contradições nos processos de formação de professores. In: DALBEN, Angela et al (org) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 24-46. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF Acesso em jul/2011.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. (s.d) Disponível em: <http://ebookbrowse.com/oficina-10-estrat%C3%A9gias-metodol%C3%B3gicas-pdf-d419723136>. Acesso em junho/2013.
- ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 42, n.145, p.112-119, jan/abr. 2012. Disponível em http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=1722&tp_cademo=0 Acesso em jun/2013.
- _____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, pp.174-181, set./dez. 2010.
- _____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: LiberLivro Editora, 3ª Ed, 2008, 68p.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais das Reuniões Anuais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/anped/publicacoes/anais>. Acesso em jan/2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010, 281p.
- BAUER, Adriana. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n.46, p. 229-252, maio/ago 2010.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre/RS, n.3 (63), p.339-455, set/dez 2007.
- BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas de educação**. Portugal: Instituto Piaget, 2ª ed., 2001, 273p.
- BRASIL. **Portaria Normativa nº 096/2013**. Atualiza as normas do PIBID e revoga a portaria 260/2010. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Último acesso em jun/2014.

_____. **Portaria Normativa nº 072, de 09 de abril de 2010.** Estende o PIBID às instituições de ensino superior comunitárias, filantrópicas e confessionais. Brasília: MEC, 2010.

Disponível em

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf. Acesso em abril/2012.

_____. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em maio/2012.

_____. **Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em maio/2012.

CABAÑAS, José Mario Quintaña. **Teoria da Educação: concepção antinômica da Educação.** Porto, Portugal: ASA EDITORES II, 1995, 320p.

CANAN, Sílvia R. Política Nacional de formação de professores: um estudo do PIBID enquanto política de promoção e valorização da formação docente. In: **Anais da IX Anped Sul**, 2012. Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/2012/>. Acesso em jun/2013.

CAPES. **Revista Brasileira de Pós-Graduação.** Brasília. Suplemento 2, v.8, p. 469-635.março/2012.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar a mudança na escola.** Porto Alegre: ArtMed Editora, 2002. 120p.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org). **Iniciação à docência em Ciências Sociais, Geografia e História: (Re) inventando saberes e fazeres.** São Leopoldo: Oikos, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1ª ed., São Paulo: Cortez, 2013, 288p.

COLOM, Antoni. **A (des) construção do conhecimento pedagógico.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2004, 190p.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, 159p.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Angela et al (org) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-149. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF. Acesso em jul/2011.

DE LA FARE, Mónica. **Notas de aula da disciplina Pesquisa em Educação.** Doutorado em Educação: PUCRS, 2013.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 9ª ed, Campinas: SP, Autores Associados, 2011, 148p.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v.92, n.230, p.34-51, jan/abr 2011.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Inter-Ação**. Goiânia, v.38, n.1, p.51-65, jan/ab 2013.

FRANCO, Maria Stela Dal Pai; BORDIGNON, Luciane Spaniol; NEZ, Egeslaine de. Qualidade na formação de professores: bolsa de iniciação à docência (PIBID) como estratégia institucional. In: **Anais da IX Anped Sul**, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2012/>. Acesso em jun/2013.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e ousadia – cotidiano do professor**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, 224p.

GALIAZZI, Maria do Carmo. Algumas faces do construtivismo, algumas críticas. In: MORAES, Roque. (org). **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. 2ª ed., Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 131-158.

GARCÍA, J. Eduardo; GARCÍA, Francisco F.; MARTIN, José. PORLÁN, Rafael. Cultura escolar e novos modelos culturais: duas realidades incompatíveis? **Educativa**, Goiânia, v.13, n.2, p. 215-232, jul/dez 2010.

GARCÍA, José Eduardo. **Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares**. Sevilla, Espanha: Díada Editora, 1998, 221p.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Um estudo avaliativo do programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC, 2014. 117p. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-Pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em dez/2014.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out/dez 2010.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007, 86p.

_____. Formar professores: velhos problemas e demandas contemporâneas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.12, n.20, p.473-477, jul/dez 2003.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GUIMARÃES ROSA, João. A terceira margem do rio. In: **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. p. 32-37.

HARRES, João Batista Siqueira. A pesquisa como princípio da prática educativa: um estudo sobre formação de professores de Física no programa PIBID. **1º ENAPPE – Encontro Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação**. Natal, RN, 2012. Anais... Disponível em: http://enappe.ce.ufrn.br/?page_id=487. Acesso em jun/2013.

HARRES, João Batista Siqueira et al. **Laboratórios de Ensino: inovação curricular na formação de professores de ciências**. Santo André: ESETec, 2005. 99p.

HARRES, João Batista Siqueira (coord.). **Relatório Final TRACES – BRASIL**. Relatório de pesquisa. PUCRS, 2012. No prelo.

ISAIA, Sílvia Maria Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente. In: ISAIA, Sílvia Maria Aguiar. (org). **Qualidade na Educação Superior: a universidade como lugar de**

- formação**. Vol. 2, Porto Alegre: Edipucrs, 2011, p. 187-200. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidadedaeducacaosuperior2.pdf>. Acesso em set/2012.
- JAPIASSU, Hilton. Domínio do interdisciplinar. In: ____; **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976, p. 7-113.
- KETZER, Solange Medina. Ensinar e aprender no jogo da interdisciplinaridade. In: AUDI, Jorge Luis Nicolas; Morosini, Marília Costa. **Inovação e interdisciplinaridade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 91-100.
- KLEICKMANN et al. Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education. **Journal of Teacher Education**. 64 (1), 2013, p. 90-106.
- LATOUR, Bruno. **A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**. Bauru, SP: Edusc, 2001. p. 13-96.
- LELIS, Isabel. Profissão docente: Uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**. n.17, p. 40-49, mai/ago 2001.
- LINDO, Augusto Perez. **Por qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo**. Buenos Aires: Editora Biblos, 2009.
- LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, 232 p.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, 99p.
- MACEDO, Jussara Marques de. Origem e transformações da qualificação docente no Brasil. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.12, n.20, p.413-430, jul/dez 2003.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. Série de documentos PREAL²¹, n. 52. 2011. Disponível em www.preal.org/PublicacionN.asp. Acesso em ago/2014.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, 271p.
- MARQUEZAN, Fernanda Figueira. Aprendizagem docente dos futuros pedagogos junto ao Programa Institucional de Iniciação à Docência. In: **Anais da IX Anped Sul**, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2012/>. Acesso em jun/2014.
- MAUÉS, Olgaíses. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 44, p. 473-492, set/dez 2009. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1532/1532.pdf>. Acesso em ago/2012.
- MENEZES, Luís Carlos de. Física para a escola do século XXI – cultura, trabalho, ambiente e energia. In: Garcia et al (org). **A pesquisa em Ensino de Física e a sala de aula: articulações necessárias**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2012, p. 197-200.

²¹ Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

- MORAES, Roque. É possível ser construtivista no Ensino de Ciências? In: MORAES, Roque (org). **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. 2ª ed., Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 103-130.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MORIN, Edgar. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: AUDI, Jorge Luis Nicolas; Morosini, Marília Costa. **Inovação e interdisciplinaridade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p.22-28.
- MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário**. Vol. 2. Brasília: INEP, 2006, 610p.
- NOGARO, Arnaldo. Aprender, desaprender e reaprender a dinâmica da aula universitária. **Revista Pedagógica Unichapecó**. Ano 10, n. 20, jan/jun 2008, p. 39-58.
- NÓVOA, Antonio. **Práticas pedagógicas e formação de professores**. Conferência proferida no IV Seminário Institucional do PIBID/Univates. Junho/2014.
- NÓVOA, Antonio et al. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com Antonio Nóvoa. **Educação e Realidade**, v.36, n.2, p.533-543, maio-ago 2011. Disponível em http://www.ufrgs.br/edu_realidade . Acesso em out/2011.
- NÓVOA, Antonio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista (2008). Disponível em <http://desafiopio.blogspot.com/2008/06/entrevista-com-antnio-nvoa-o-professor.html> Acesso em set/2011.
- NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan/jun 1999.
- PIBID/UNIVATES – Disponível em <http://www.univates.br/Pibid/>. Acesso em junho/2014.
- PORLÁN, Rafael; MARTÍN DEL POZO, Rosa; RIVERO, Ana; HARRES, João Batista Siqueira; AZCÁRATE, Pilar; PIZZATO, Michelle. El cambio del profesorado de ciencias II: itinerarios de progresión y obstáculos en estudiantes de magisterio. **Enseñanza de las ciencias**, 2011, v. 29 n.3, p. 353-370.
- PORLÁN, Rafael; MARTÍN DEL POZO, Rosa; RIVERO, Ana; HARRES, João Batista Siqueira; AZCÁRATE, Pilar; PIZZATO, Michelle. El cambio del profesorado de ciencias I: marco teórico y formativo. **Enseñanza de las ciencias**, 2010, v.28, n.1, p. 31-46.
- PORLÁN, Rafael; RIVERO, Ana. **El conocimiento de los profesores**. Sevilla, Espanha: Díada Editora, 1998, 213p.
- PROJETO INSTITUCIONAL do PIBID/UNIVATES - A formação do licenciando no Centro Universitário Univates contribuindo para a melhoria da educação básica na região do Vale do Taquari – RS. 2010 (documento interno).
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Portugal: Gradiva Publicações. 6ª ed, 2013, 282p.
- RAMOS ZINCKE, Claudio. Como investigan los sociólogos chilenos en los labores del siglo XXI: paradigmas y herramientas del oficio. **Persona y sociedad**, v. XIX, n.3, 2005. p. 85-119.

RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID 2009-2013. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em jan/2015. 129p.

ROSSATO, Ricardo. Universidade brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. *In: ISAÍIA, Silvia Maria de Aguiar (org). Qualidade da Educação Superior: a universidade como lugar de formação.* Porto Aledre: EDIPUCRS, 2011, p. 15-34.

SACRISTÁN, Jimeno G.; PÉREZ-GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino.** 4ª ed, Porto Alegre: ArtMed, 2000, 391p.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **La escuela que aprende.** 5ª ed. Madrid, Espanha: Ed. Morata, 2012. 126p

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes – a escola em tempos de dispersão.** Rio de Janeiro: Contraponto. 2012, 222p.

SILVA, Ana Maria Marques da; WOLFFENBUTTEL, Patrícia. A formação de professores na perspectiva do ensinar pela pesquisa e aprender investigando: um estudo de caso com alunos do PIBID. *In: Anais do VII Congresso Internacional de Educação.* São Leopoldo: 2011. Disponível em:

<http://www.unisinos.br/eventos/congresso-de-educacao/component/content/article/3-noticias/52-cdanaiscongresso>. Acesso em maio/2012.

SOCZEK, Daniel. Aspectos reflexivos sobre a formação de professores e sua atualização permanente no Paraná: considerações preliminares sobre o PIBID e o PDE. *In: Anais da IX Anped Sul,* 2012. <http://www.portalanpedsul.com.br/2012/>. Acesso em jun/2013.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências.** 16ª ed.,. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1987, 59p.

STENTZLER, Márcia Marlene. Formação docente e cotidiano escolar: novas prioridades para as licenciaturas a partir do PIBID. *In: Anais da IX Anped Sul,* 2012. <http://www.portalanpedsul.com.br/2012/>. Acesso em jun/2013.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n.14, p.61-88, mai/jun/jul/ago 2000.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez, 2009, 234p.

VILELA, Rita Amália Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 431-466, jul/dez 2003.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Las culturas escolares. *In: VIÑAO FRAGO, A. Sistemas educativos, culturas escolares e reformas.* Madrid: Ediciones Morata, 2002, p.70-81.

WIEBUSCH, Andressa; RAMOS, Nara Vieira. As repercussões do PIBID na formação inicial de professores. *In: Anais da IX Anped Sul,* 2012. Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/2012/>. Acesso em jun/2013.

WOLFFENBUTTEL, Patrícia Pinto; HARRES, João Batista Siqueira; DELORD, Gabriela Carolina Catani. A formação de professores de Física no programa PIBID: Análise da Interação entre escola e universidade. **Contexto e Educação.** Ano 28, n. 90; mai/ago 2013, p. 106-133.

ZABALZA, M.A. **Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional.** 2ª ed. Madrid: Narcea Ediciones, 2008, 165p.

APÊNDICES

APÊNDICE 1– TCLE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa intitulada “**Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores: a terceira margem do rio**”, de autoria de Sonia Elisa Marchi Gonzatti (pesquisadora), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, orientado pela professora Dra. Maria Inês Corte Vitória.

A referida pesquisa é um estudo de caso, segundo as abordagens qualitativas de pesquisa. Tem por objetivo principal investigar quais são as principais contribuições do Pibid para a formação inicial de professores, tendo como contexto de pesquisa o subprojeto Interdisciplinar do Pibid/Univates, no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Pretende-se analisar as contribuições e desafios que emergem da aproximação entre a cultura escolar e a universidade para qualificar a formação inicial de professores em nível superior.

Declaro ter sido devidamente informado pelo pesquisador dos objetivos, das metodologias e dinâmicas que seriam empregadas durante a pesquisa e dos possíveis desdobramentos da mesma. Especialmente, estou ciente de que em nenhum momento serei identificado por meio de meu nome verdadeiro, garantindo o sigilo e o anonimato das informações e opiniões que estarei fornecendo.

() **Autorizo o pesquisador a utilizar as informações que forneci** (em encontros coletivos, entrevistas individuais e/ou em grupo), na elaboração de sua tese de doutorado e de outras possíveis publicações decorrentes.

() **Autorizo o pesquisador a utilizar minha imagem** (registrada por meio de fotografias e filmagens), na elaboração de sua tese de doutorado e de outras possíveis publicações decorrentes.

DATA: _____

e-mail: _____ Telefone: _____

Sonia Elisa Marchi Gonzatti

Nome e Assinatura do participante

APÊNDICE 2 – INSTRUMENTOS DE PESQUISA ELABORADOS

INSTRUMENTO 1 - Sugestão de entrevista semiestruturada com bolsistas de iniciação à docência

- 1 – O que te motivou a ser um bolsista de ID do PIBID?
- 2 – Por que escolheste ser professor?
- 3 – Onde buscaste informações sobre este programa?
- 4 – Como foi tua acolhida na escola?
- 5 – O que tu costumavas fazer na condição de bolsista do PIBID, tanto na escola quanto na universidade?
- 6 – Em que aspectos a tua atuação no PIBID contribuiu para a melhoria do processo educativo na escola?
- 7 – Em tua percepção, como o PIBID contribuiu com a escola e vice-versa?
- 8 – Como é tua relação com o professor supervisor e com os outros professores da escola?
- 9 – A tua atuação como bolsista do PIBID afetou teu desempenho acadêmico? Em que aspectos?
- 10 – A partir da experiência que estás vivendo, o que tu manerias e o que modificarias em relação à escola, mais especificamente em relação à sala de aula em que estás atuando?
- 11 – Como teu curso está te preparando para ser professor?
- 12 – Quais as experiências do teu curso que tu consideras mais relevantes para tua formação como professor?
- 13 – Quais as vivências da tua época de escola básica que mais te marcaram?

INSTRUMENTO 2 - Sugestão de entrevista semiestruturada com professor(es) da escola (supervisor ou não)

- 1 – Como vês a participação/contribuição de um bolsista do PIBID nas suas atividades?
- 2 – Quais os aspectos limitadores/potencializadores que tu destacarias sobre o desempenho do bolsista PIBID?
- 3 – Como tu avalias a política pública do PIBID?
- 4 – Em relação aos teus alunos, vocês percebem algum tipo de mudança após o PIBID?
- 5 – (se for supervisor) – O que te motivou a ser um bolsista de do PIBID?
- 6 – (se for supervisor) – Como avalias a recepção do conjunto de professores desta escola em relação às ações do PIBID?
- 7 – Como a Universidade tem preparado os licenciandos para a inserção no contexto escolar?

INSTRUMENTO 3 - Sugestão de entrevista semiestruturada com coordenador de área e coordenador institucional (gestores da IES)

- 1 – Quais são as principais contribuições do Pibid para:
 - a) a formação inicial de professores?
 - b) a melhoria do processo educativo na educação básica?
 - c) o processo de aproximação/articulação entre escola básica e universidade?

- 2 - Como foi o ingresso dos bolsistas na escola?
- 3 – Como tu vê, na IES, o envolvimento das diferentes licenciaturas e dos professores formadores com o Pibid?
- 4 – Na tua opinião, em que aspectos o Pibid tem provocado inovações na formação de professores?
- 5 – Na tua opinião, tem havido alguma influência do PIBID nos currículos da Licenciatura?

APÊNDICE 3 – ROTEIRO PARA A OBSERVAÇÃO

Crítérios de observação:

- 1 – Ambiente de trabalho (infra-estrutura, organização)
- 2 – Atitudes/postura do professor/bolsista
- 3 - Atividades desenvolvidas pelos pibidianos na escola
 - 3.1 Modos de desenvolvimento do conteúdo/atividade (exposição, material concreto, experiências, jogos, brincadeiras, livro didático...)
 - 3.2 Grau de interação proporcionado pela atividade (participação espontânea e requerida)
 - 3.3 Explicitação e valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes
 - 3.4 Capacidade de fazer perguntas, de gerar dúvidas, de incitar a curiosidade
 - 3.5 Manejo de questões e dúvidas