



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**FERNANDA LAHTERMAHER OLIVEIRA**

**DIFERENCIAIS DO PIBID UFRJ PEDAGOGIA NA DOCÊNCIA DE**  
**DOIS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**RIO DE JANEIRO**  
**NOVEMBRO DE 2015**

**DIFERENCIAIS DO PIBID UFRJ PEDAGOGIA NA DOCÊNCIA DE  
DOIS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da  
Faculdade de Educação da Universidade Federal do  
Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários  
à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup> Giseli Barreto da Cruz

**RIO DE JANEIRO  
NOVEMBRO DE 2015**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**FERNANDA LAHTERMAHER OLIVEIRA**

**DIFERENCIAIS DO PIBID UFRJ PEDAGOGIA NA DOCÊNCIA DE  
DOIS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Monografia de Graduação**

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Giseli Barreto da Cruz  
Orientadora

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro  
Examinadora

Prof. Dr. Silvina Julia Fernández  
Examinadora

Rio de Janeiro, 24 de novembro de 2015.

## RESUMO

OLIVEIRA, Fernanda L. Diferenciais do PIBID UFRJ Pedagogia na docência de dois professores da educação básica. Rio de Janeiro, 2015. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Faculdade de Educação (FE), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Trata-se de uma investigação sobre os diferenciais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Rio de Janeiro, subprojeto Pedagogia, na atuação de dois professores da Educação Básica. Analisa os saberes docentes mobilizados por esses professores no seu cotidiano escolar, compreendendo quais estratégias de ensino-aprendizagem se baseiam para ensinar e relacionando com as suas concepções de ensino. É construído segundo a fundamentação teórica de Tardif (2002), que situa os saberes docentes a partir da origem social dos saberes, entendendo que são próprios dos professores, fazendo-se necessário levar em consideração o que dizem a respeito da sua prática e a relação com o campo de atuação; Cochran-Smith & Lytle (1999), que auxiliam no entendimento do que significa ensinar no contexto da prática. Deste modo, os autores dialogam ao proporem discussões sobre a relação entre saberes na formação de professores e no contexto do trabalho. A proposta metodológica atende uma concepção qualitativa da pesquisa em educação, devido à possibilidade temporal de acompanhamento dos sujeitos. A estratégia metodológica da entrevista semiestruturada foi escolhida por permitir compreender as razões pelas quais os professores ensinam da forma que ensinam e o porquê. Além disso, foram analisados documentos, fotos e registros de campo do ano de 2013, fase em que ambos estavam no PIBID UFRJ. Os dados são apresentados contando as histórias desses dois professores. Tamara que atualmente trabalha em duas escolas de educação infantil do município do Rio de Janeiro e João que atua em uma instituição da rede privada, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ambos os contos sinalizam como a trajetória escolar e familiar influenciaram diretamente na sua escolha profissional e como o PIBID marcou a sua formação. O estudo revela que o PIBID UFRJ Pedagogia proporcionou aos participantes uma maior segurança em sala de aula; autonomia para buscar novos conhecimentos; estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas em parceria com os alunos nas escolas; pensamento crítico sobre as concepções de ensino e, deste modo, os depoimentos ratificam uma racionalidade contundente, demonstrando que esses professores sabem as razões de suas práticas pedagógicas.

**Palavras chave:** Pedagogia; Didática; Formação de Professores; Educação Básica; Pibid.

Dedico este trabalho aos meus avós.

Com todo meu carinho.

## **Agradecimentos**

Agradeço a minha família que sempre me motivou nesta bela e difícil profissão. Aos meus pais, Debora e Luiz Paulo, que me ensinaram desde pequena o caminho transformador da educação, a minha irmã, Helena, que partilha uma trajetória de luta e de sonhos. Aos meus tios e primos por todo carinho e atenção. Aos meus avós, Elisa, Moyses, Zilda e Paulo que compartilham comigo seus aprendizados da forma mais amorosa possível.

Agradeço aos amigos dos espaços de educação formal e não formal que frequentei, em especial, o Movimento Judaico Habonim Dror que despertou em mim a vontade de estudar Pedagogia. Aos supervisores e amigos do Hospital Sarah Kubitschek onde realizei meu primeiro estágio e aprendi a ressignificar meu olhar.

Agradeço a minha orientadora, Giseli Barreto da Cruz, que através da sua experiência profissional demonstra sua dedicação pela pedagogia, de uma forma entusiasmada e carinhosa. Obrigada pelo auxílio na elaboração deste trabalho, por entender os meus dilemas, inquietações, pela motivação e incentivo.

Agradeço aos meus professores da Pedagogia que fizeram da passagem pela graduação um momento de questionamento, leitura, proposições e desafios frente à realidade profissional. Em especial, a Silvina que com um jeito doce e exigente me motivou de uma forma surpreendente ao longo do curso por temáticas diversas. A Regina Céli que através das suas narrativas me ensinou sobre o currículo, da Filosofia à música clássica. Ao José Claudio que no início da graduação apresentou uma outra visão sobre o ensino da história, me inseriu no mundo acadêmico, propondo escritas científicas, adensando o argumento e, principalmente, problematizando situações cotidianas. Ao Roberto Marques que com a sua experiência de ensino me fez refletir sobre o conteúdo contextualizado à prática profissional. A Silvia que nos estimulou a usar o corpo para educar. E ao Reuber que não nos deixa esquecer a beleza da profissão docente.

Por fim, agradeço aos meus amigos de curso, Isabel, Breno, Giselle, Nataliane, Ana Luiza, Larissa que dividiram pacientemente seus conhecimentos, vivências e lutas diárias. Com vocês tive a real compreensão da aprendizagem com significado. Vocês foram companheiros para todas as horas!

O rio que fazia uma volta  
atrás da nossa casa  
era a imagem de um vidro mole.

Passou um homem e disse:  
Essa volta que o rio faz  
se chama enseada

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro  
que fazia uma volta atrás da casa.

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem

(BARROS, M. Poesia Completa. São Paulo: Leya, 2011)

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	<b>10</b>
<b>Capítulo 1: O PIBID na formação de professores, seus saberes e problemas</b> .....	<b>12</b>
1.1 A construção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID .....	12
1.2 Caracterização do PIBID na Universidade Federal do Rio de Janeiro - Subprojeto Pedagogia .....	16
1.3 Produção de identidade e fazer docente .....	18
1.4 Saberes em construção .....	21
<b>Capítulo 2: Percurso teórico e metodológico</b> .....	<b>26</b>
2.1 Escolha paradigmática e os estudos em educação .....	26
2.2 O método da entrevista .....	27
2.3 A escolha do contexto e análise do conteúdo .....	29
2.4 Saberes docentes .....	30
2.5 Saberes na prática educativa.....	38
<b>Capítulo 3: Dois professores e um mesmo desejo</b> .....	<b>41</b>
3.1 “Passando os dias eu não queria mais ir para a escola” .....	42
3.2 O conto de João .....	44
3.3 O que essas histórias revelam .....	46
3.3.1 Uma visão crítica sobre as concepções de ensino .....	48
3.3.2 A importância de escutar os alunos .....	52
3.3.3 Autonomia pedagógica .....	54
<b>Capítulo 4: Os diferenciais do PIBID UFRJ Pedagogia</b> .....	<b>57</b>
4.1 O PIBID UFRJ Pedagogia no ano de 2013 .....	57
4.1.1 Aula de matemática do João .....	58
4.1.2 Thamara e a sua relação com o PIBID .....	61
4.1.3 O jogo papa-léguas .....	64
4.2 Questões para pensar o PIBID Pedagogia .....	66
<b>Conclusões</b> .....	<b>69</b>



<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>71</b>
<b>Apêndice .....</b>	<b>73</b>
<b>Anexo .....</b>	<b>74</b>

## INTRODUÇÃO

A formação de professores tem se configurado como uma discussão central nos estudos em educação, posto que se evidencia o caráter urgente de se pensar as concepções e práticas dos professores de cursos e de programas de formação docente. Entende-se aqui que essa discussão permeia os campos do currículo e da didática que auxiliam na compreensão teórico-prática para a construção de uma formação de qualidade.

Também é evidenciado o aspecto controverso da formação de professores, enquanto campo em disputa, já que é moldado por diferentes lógicas profissionais, situadas de acordo com os valores e intenções pedagógicas daqueles que dominam este território, como os filósofos, sociólogos, psicólogos e historiadores.

Posto isto, falar em formação dos professores é discutir os seus desafios frente a um recente cenário brasileiro, em que há um crescimento na escolarização ao passo em que há a necessidade de incluir os jovens de segmentos sociais que até então não eram respaldados pela Educação Básica. O crescimento das redes de ensino e a ampliação da oferta de professores fez com que a formação docente não considerasse aspectos didáticos e pedagógicos relevantes para uma formação adequada.

Pesquisas sobre a formação docente e profissão docente apontam para uma análise da prática pedagógica dos professores reconhecendo que estes produzem saberes docentes. Assim, é importante compreender como mobilizam esses saberes e os reconstruem a partir da sua prática profissional.

Quanto à formação inicial de professores no Brasil no ensino superior, não há ainda uma forte iniciativa nacional que pense o currículo e a didática às novas demandas da educação pública brasileira, ao ponto que essas reformulem suas estruturas e se reorganizem politicamente. No entanto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é uma iniciativa importante que, embora tenha um impacto parcial, pois não atende a toda demanda da formação inicial, tem possibilitado resultados positivos no que tange a iniciação à docência.

Ao oferecer bolsas para os licenciandos atuarem no contexto das escolas públicas ao mesmo tempo que são orientados por professores supervisores nas escolas e professores coordenados na universidade, que também recebem apoio financeiro, o programa estimula uma parceria entre as duas instituições formadoras. Essa parceria

corroborar com a ideia de que teoria e prática são indissociáveis e os saberes produzidos pela universidade, assim como pela escola, contribuem para uma formação teórico-prática contextualizada com as realidades locais.

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

A partir desse contexto situa-se a atual pesquisa, que tem como objetivo expor os resultados de uma investigação que apresenta os diferenciais da formação através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto Pedagogia, na atuação de dois professores da Educação Básica. Para isso, são analisados os saberes docentes que mobilizam com mais recorrência no cotidiano escolar, suas estratégias de ensino-aprendizagem e concepções de ensino.

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

O interesse pela Pedagogia se manifesta pela participação como testemunha ocular no projeto durante o ano selecionado para investigação o que facilita a coleta de dados, mas, principalmente, por uma escolha intencional e política, entendendo a necessidade de reconhecimento e valorização de pesquisas na área.

Deste modo, o interesse por esse estudo envolve a problemática dos saberes docentes mobilizados com mais recorrências por esses dois professores que atualmente atuam na Educação Básica e o que eles pensam e fazem para ensinar. Para isso, buscou-se compreender de que forma o PIBID contribuiu para serem os professores que são hoje. Para atender à essas questões foram realizadas entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, imagens e planos de aula, para uma posterior análise de conteúdo.

Portanto, para atender ao proposto a presente investigação organiza-se em quatro capítulos: 1. O PIBID na formação de professores, seus saberes e problemas; 2. Percursos teóricos e metodológicos; 3. Dois professores e um mesmo desejo; 4. Os diferenciais do PIBID UFRJ Pedagogia.

# **CAPÍTULO 1: O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SEUS SABERES E PROBLEMAS**

O presente trabalho tem como objetivo investigar os diferenciais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na docência de dois professores da Educação Básica do Rio de Janeiro. Para isso se faz necessário saber o que é o programa, quais as suas propostas e como ele surgiu no curso de Pedagogia como subprojeto. Deste modo, este primeiro capítulo se destina a explicar as atribuições do projeto a nível nacional e institucional, além de elucidar a escolha por essa temática e as razões pela pertinência deste estudo.

## **1.1 A Constituição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – é uma iniciativa que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para Educação Básica. Dessa forma, concede bolsas aos alunos de licenciatura participantes dos projetos desenvolvidos pelas IES (instituições de ensino superior) em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Cabe ao projeto promover a inserção dos estudantes nos contextos das escolas originando uma reflexão crítica acerca da sua prática docente e desenvolvendo atividades pedagógicas. Cada subprojeto é dividido entre estudantes das licenciaturas, professores coordenadores que atuam nas licenciaturas e professores supervisores que atuam nas escolas públicas.

Ao mesmo tempo em que o projeto funciona como formação inicial para os estudantes de licenciatura, também é um espaço de formação continuada para os professores da Escola Básica. Na medida em que aproxima a universidade da escola favorece uma ampla discussão sobre os saberes docentes, sobre prática e teoria e estratégias de ensino-aprendizagem contextualizadas com a realidade do aluno de modo que sejam significativas e problematizadoras.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) no ano de 2007, onde instituições de ensino superior puderam apresentar projetos de iniciação à docência. No entanto, somente em 2009 foi publicada a portaria 122 que define o PIBID no âmbito da

CAPES, possibilitando a divulgação de novo edital que apresentou propostas das instituições de ensino superior. Em 2010, o edital se expandiu tornando possível a entrada de instituições do ensino superior municipais e comunitárias.

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

As tabelas a seguir indicam o número de IES e projetos participantes em 2014 e o número/tipo de bolsas concedidas no mesmo ano.

▼ Número de IES e projetos participantes do Pibid em 2014				
Região	IES	Projetos Pibid <sup>1</sup>	Projetos Pibid Diversidade <sup>2</sup>	Total de Projetos
Centro-Oeste	21	21	5	26
Nordeste	56	56	10	66
Norte	27	27	5	32
Sudeste	114	114	3	117
Sul	66	66	6	72
<b>Total</b>	<b>284</b>	<b>284</b>	<b>29</b>	<b>313</b>

Figura 1: nº de IES e projetos participantes do Pibid em 2014, por edital e Região

1. Edital Capes nº 61/2013

2. Edital Capes nº 66/2013

Extraído: [www.capes.com.br](http://www.capes.com.br)

▼ Bolsas Concedidas pelo Pibid e pelo Pibid Diversidade para o Ano de 2014			
Tipo de Bolsa	Pibid <sup>1</sup>	Pibid Diversidade <sup>2</sup>	Total
Iniciação à Docência	70.192	2.653	72.845
Supervisão	11.354	363	11.717
Coordenação de Área	4.790	134	4.924
Coordenação de Área de Gestão	440	15	455
Coordenação Institucional	284	29	319
<b>Total</b>	<b>87.060</b>	<b>3.194</b>	<b>90.254</b>

Figura 2: nº total de bolsas aprovadas para os projetos Pibid em 2014 por nível de participação

1. Edital Capes nº 61/2013

2. Edital Capes nº 66/2013

Nota: dados atualizados em 21/07/2014.

Extraído: [www.capes.com.br](http://www.capes.com.br)

O Pibid diversidade, cujo lançamento do edital oficial ocorreu em 2013, tem por objetivo conceder bolsas a alunos de cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo e a professores envolvidos na sua orientação e supervisão, bem como recursos de custeio para apoiar suas atividades. Assim, fixam-se em atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica indígenas e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas).

Em nível de síntese segue o histórico de editais do PIBID:

- Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 - para instituições federais de ensino superior - IFES;
- Edital CAPES nº 02/2009 - para instituições federais e estaduais de ensino superior;
- Edital CAPES nº 18/2010 para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos;
- Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/SECAD - para instituições que trabalham nos programas de formação de professores PROLIND e PROCAMPO;
- Edital nº1/2011, para instituições públicas em geral – IPES;

- Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012: para instituições de Ensino Superior que já possuem o PIBID e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o PIBID em sua instituição;
- Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013: para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni;
- Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013: Pibid-Diversidade.

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

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

Observou-se através dos questionários que o PIBID é valorizado em todos os níveis (bolsistas de graduação, supervisão e coordenação) e de forma detalhada os participantes descreveram os aspectos positivos dele. Também se percebeu que aprimoramentos precisam ser realizados no que se refere ao valor atribuído a sua metodologia e as colocações sobre a necessidade de continuação do mesmo. Deste modo, a pesquisa, de forma geral, sintetiza as contribuições para os cursos de licenciatura, para os estudantes bolsistas, para o professor supervisor da escola, para os professores das instituições de ensino superior, para as escolas e seus alunos e para a relação entre a escola e a instituição de ensino superior.

A monografia da estudante Thamires de Sousa Pessoa, estudante de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, defendida e aprovada no ano de 2014, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Giseli Barreto da Cruz, também revela as contribuições do PIBID UFRJ Pedagogia para a formação de pedagogos docentes, confirmando a alta adesão de estudos na área.

No entanto, os estudos desenvolvidos até o presente momento consideram a participação dos estudantes ativos nas licenciaturas, assim como atuais professores supervisores e/ou coordenadores. Desse modo, foi identificada uma lacuna nas avaliações no que se refere aos estudantes egressos dos cursos, pois não estava sendo investigada a sua visão sobre a participação em um projeto de iniciação à docência e os efeitos na sua atual prática docente, o que gerou a curiosidade provocativa do atual estudo.

Também é importante dizer que no ano de 2015 com a atual crise financeira que abala o país, o programa sofreu uma grande ameaça em seu orçamento, sendo notificado que o ajuste fiscal proposto pelo governo federal poderia atingir esse e outros programas da CAPES. A mesma lançou uma nota oficial afirmando que os bolsistas ativos nos projetos não teriam suas bolsas descontinuadas. Apesar disso, estudos na área ganham ainda mais relevância na medida em que programas que desenvolvem atividades na educação básica vêm sendo, de algum modo, abalados.

## **1.2 Caracterização do PIBID na Universidade Federal do Rio de Janeiro subprojeto Pedagogia**

No âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, a Universidade Federal do Rio de Janeiro atendeu a chamada pública de Dezembro de 2007, apresentada conjuntamente pelos Ministério da Educação - MEC, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, que fomentavam a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e tinham como objetivo preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública<sup>1</sup>.

Neste primeiro edital, que teve duração entre março de 2009 a agosto de 2011, o projeto era composto pela coordenação institucional da Prof. Blanche Christine Bitner-

---

<sup>1</sup> Conforme descrito no site da instituição. Disponível em <http://www.pibid.pr1.ufrj.br/index.php/2012-12-17-16-28-24/pibid-na-ufrj>, junho de 2015.



Mathé e as seguintes licenciaturas: ciências biológicas, física, matemática, química e história. Devido à boa avaliação por parte dos participantes, a UFRJ aderiu ao novo edital de N°001/2011/CAPES, ampliando o número de cursos e acrescentando o *campus* da UFRJ Macaé e a participação de alunos licenciatura do CEDERJ/UAB.

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

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

Também foram realizados simpósios sobre a prática docente, participação em eventos acadêmicos, como a jornada de iniciação à docência da UFRJ, ENALIC (encontro nacional das licenciaturas e seminário nacional do PIBID), JACAp (jornada acadêmica do Colégio de Aplicação da UFRJ), entre outros. Além disso, os participantes produziram ao longo deste tempo materiais didáticos, jogos pedagógicos e oficinas temáticas.

O segundo grupo dos anos iniciais, formado através do Edital 2013 contava com duas escolas parceiras (CAp UFRJ e Pedro II – unidade Realengo), duas professoras supervisoras respectivamente, uma coordenadora e treze estudantes bolsistas. No início de 2015 houve nova mudança e o PIBID UFRJ Pedagogia - grupo anos iniciais do ensino fundamental - encerrou suas atividades na escola parceira Pedro II e iniciou na Escola Municipal São Tomás de Aquino.

Para além disso, do grupo inicialmente formado do PIBID UFRJ Pedagogia - anos iniciais do Ensino Fundamental - dois participantes já concluíram sua formação universitária e agora atuam como docentes em escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro, o que gerou uma grande curiosidade a respeito das suas práticas pedagógicas e visões acerca dos diferenciais do projeto em sua formação. Deste modo, a presente

investigação originou-se a partir do interesse em conhecer o efeito do PIBID na atuação profissional docente desses dois professores da Educação Básica, que participaram do programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência.

Essas reflexões despertaram o desejo de investigar as diferenças da formação através do PIBID na docência desses dois professores da Educação Básica. Como aluna e bolsista do projeto PIBID UFRJ Pedagogia de agosto de 2012 até 2015 considero a minha participação importante neste processo que avalia os desafios de se tornar professora. Este longo período no projeto permite a coleta de dados valiosos para a investigação, uma observação atenta e curiosa, além de um interesse especial pela temática.

### **1.3 Produção de identidade e fazer docente**

Nesse momento me atendo a primeira pessoa do singular na expectativa de explicar a relação desenvolvida no processo que se constitui a docência. É necessário falar de mim para justificar a escolha desse tema em um nível pessoal e o porquê do PIBID ser significativo na minha formação enquanto futura pedagoga. Para além disso, entende-se que a dimensão pessoal é tão importante quanto a profissional (formação e atuação) no que se refere à formação do professor.

A natureza biográfica constitui as raízes sociais, experiências escolares e familiares bem como os caminhos que nos levam ao magistério. Como afirma Gatti (2003, p.197), os docentes não são “seres abstratos ou essencialmente intelectuais”, compartilham de culturas, tradições, valores e sentimentos de onde constroem seus conhecimentos. Deste modo, a trajetória de vida pessoal de cada um também está situada em um contexto político, econômico, social e cultural que demarca seus aprendizados. A passagem por diferentes escolas, grupos religiosos, brincadeiras de rua, grupos de dança, movimentos sociais são exemplos de espaços educativos.

Portanto, a construção da minha identidade enquanto mulher, brasileira, judia, educadora passou por uma série de situações que necessitam ser relatadas. A investigação pela temática desta pesquisa colabora para a percepção dos diferenciais da formação através do PIBID na atuação dos dois professores da Educação Básica, mas, certamente, contribui para compreensão e autoanálise da minha própria formação e valorização.

Durante a minha trajetória de educação formal estudei em uma instituição judaica que possibilitou a construção da minha identidade, despertando uma reflexão

crítica acerca do meu pertencimento de povo e tradição. Com essa escola tive a oportunidade de viajar para Polônia e Israel com o intuito de conhecer mais sobre as histórias dos meus familiares. Desenvolvi amizades de longa data, tive experiências com dança, arte, música e outras línguas. No entanto, conforme os anos foram avançando as ciências ganharam espaço sobre as artes no currículo escolar e eu fui perdendo o interesse pelas disciplinas, gradativamente.

Concomitantemente, fazia parte de um Movimento Juvenil Judaico, ambiente de educação não formal onde jovens educam jovens através de atividades pedagógicas em horários extracurriculares. Todas as atividades eram pensadas e elaboradas pelos integrantes do grupo que se dividiam para ocupar as tarefas do movimento, desde as discussões por faixa etária até a manutenção da casa e questões burocráticas.

Nesse movimento descobri o meu interesse pela educação. Fui monitora de crianças de sete anos por dois anos consecutivos, depois de 13 anos e por fim dos jovens de 16 que se preparavam para serem os futuros monitores, ficando encarregada das discussões pedagógicas do grupo. A nossa formação era desenvolvida no próprio movimento, ano após ano, e quando completados os 18 anos foi realizada uma viagem a Israel com o objetivo de formar jovens líderes para atuarem nas suas localidades.

Quando retornei desse programa, após trabalhar com imigrantes etíopes, crianças israelenses em situação de vulnerabilidade e tendo estudado sobre educação não formal, educação inclusiva, educação democrática, entre outras, tive certeza que gostaria de estudar pedagogia. Ainda não sabia ao certo se no Brasil ou em Israel, mas me senti motivada a iniciar o curso na UFRJ.

Os primeiros anos foram de muito aprendizado, as disciplinas de fundamentos foram essenciais para me inserir no universo acadêmico no que se refere à escrita, ao pensamento crítico e às discussões que até então não havia vivenciado na minha pouca experiência de vida. Conheci realidades muito diferentes da minha que me situaram sobre as dificuldades que ainda enfrentaria. No entanto, até o terceiro período ainda não havia ouvido falar em docência e, portanto, não sabia ao certo se ser professora estava nos meus planos.

Quando fiz minha inscrição para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência ainda possuía uma ideia global da educação e pouco conhecimento das realidades locais. Não sabia sobre as propostas do projeto e qual seria a minha função, mas durou pouco até me familiarizar com as suas intenções. O poeta Manoel de Barros no livro *Memórias Inventadas* (2006) escreve: “*que a importância de uma coisa não se*

*mede com fita métrica nem com balanças, nem barômetros, etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”*. Foi dessa forma que me senti quando percebi o quanto havia aprendido no PIBID UFRJ Pedagogia e como essa experiência fugia de tudo que havia vivido antes, pois não tinha contato com a sala de aula desde a conclusão do ensino médio.

Foi por meio deste programa que me deparei diretamente em situações concretas de ensino-aprendizagem, pude elaborar planos de aula, atividades de ensino, materiais didáticos e refletir coletivamente sobre as ações realizadas na escola. Percebi a diferença entre o planejar e agir, as impossibilidades materiais que às vezes o terreno nos coloca, as situações de urgência que ocorre em um contexto de sala de aula e como as necessidades individuais de cada aluno são tão importantes quanto as coletivas. Deste modo, pude refletir sobre as estratégias de ensino-aprendizagem, as concepções de educação, modelos de gestão de uma escola, pesquisa na área de educação e técnicas do método etnográfico, tendo em vista que o grupo escolheu a observação participante como uma delas. Também construímos projetos de trabalho, pensando nos temas de interesse dos alunos e articulando com as diferentes áreas de saber e tendo como fio condutor a alfabetização.

No primeiro grupo atuei diretamente no Colégio de Aplicação da UFRJ com os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental e através das observações semanais, discussões e problematizações pude elaborar trabalhos científicos que foram apresentados na Jornada de Formação Docente da UFRJ, na Jornada Acadêmica do CAp e no ENALIC (Encontro Nacional das Licenciaturas e Seminário do PIBID). Após um intervalo devido à mobilidade acadêmica para Universidade do Porto, retornei ao grupo, atuando na Escola Municipal São Tomás de Aquino.

Essa segunda experiência foi muito valiosa, pois desde a entrada no PIBID desejava atuar no contexto das escolas municipais e pude perceber de maneira mais significativa as peculiaridades que envolvem o ensino público neste segmento. Foi muito realizador me perceber no fim da graduação e identificar os conhecimentos próprios da minha formação na atuação nesta escola. Compreendi que a experiência no CAp assim como na universidade estava sendo subsidiárias as minhas situações de ensino nesta nova escola que me afetava expressivamente.

No fim deste percurso consegui analisar com clareza qual professora eu gostaria de ser através das minhas estratégias de ensino-aprendizagem. Se seria aquela

preocupada com a organização da sala e a precisão do cronograma ou a que se atenta as demandas, conhecimentos, necessidades e realidades dos alunos e alunas.

Deste modo, o PIBID proporcionou na minha formação uma reflexão que vai além da relação teoria e prática, essencial e muito necessária, mas a atuação no terreno de maneira concreta, a longo prazo, com tranquilidade e reflexão profunda foi capaz de me tornar uma profissional com mais qualidade. Portanto, descobri através do PIBID que pensar a escola é tarefa que me motiva, que considero relevante e desafiante, mas que, para além disso, é preciso problematizar a formação de professores para que essa formação possa ser discutida com um número maior de pessoas.

#### **1.4 Saberes em construção**

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

Deste modo, nos interessa saber no campo desta investigação, que tipo de saber os professores que vivenciaram o programa PIBID mobilizam com mais recorrência em sua prática docente. Para isso é preciso compreender as concepções de ensino que defendem e quais as estratégias que utilizam atualmente em sala de aula, de modo a analisar os saberes mobilizados para ensinar desses dois professores da Educação Básica, tendo em vista a base de conhecimento profissional docente.

Como escolha metodológica foi utilizado o método da entrevista semiestruturada para fins de análise de depoimentos, além de documentos e suas produções. A pesquisa baseia-se numa abordagem qualitativa buscando a compreensão mais do que a explicação dos fatos sociais, assim a interpretação do particular é mais importante do que a generalização causal.

Para referenciar teoricamente são utilizados os estudos de Cochran-Smith & Lytle (1999) e Tardif (2002), que abordam de maneira atual os problemas e questões no que diz respeito à profissão docente, a formação de professores e os saberes docentes. Afinal, quais são os conhecimentos que os professores investigados mobilizam cotidianamente nas salas de aula?

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

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

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

Tardif (2002) afirma:

Noutras palavras, a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.), de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc. (TARDIF, 2002. p.14).

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

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

No entanto, tendo em vista que os saberes são mobilizados a partir da, na e para a prática, conceitos que serão desenvolvidos com mais atenção no segundo capítulo, qual a relação entre os conhecimentos desenvolvidos na universidade com os saberes mobilizados pelos professores em suas práticas cotidianas?

Na tentativa de compreender essa relação a partir dos diferenciais do PIBID UFRJ Pedagogia que este estudo se encontra. Afinal, até o presente momento, os cursos universitários têm revelado através de relatos de estudantes e pesquisas na área que se esforçam mais em ensinar e valorizar os saberes disciplinares, dando pouca atenção às práticas vividas em sala de aula, reclamação constante dos alunos que se formam nas licenciaturas e reivindicam uma maior relação entre teoria e prática.

Muito embora se saiba que os professores possuem conhecimentos específicos para ensinar alguma coisa a alguém, “o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite” (TARDIF, 2002, p.33). Isso ocorre, pois, o saber social não é considerado importante diante dos ensinamentos disciplinares, científicos e eruditos que a academia propõe, portanto, os próprios professores acabam atribuindo as suas experiências um valor especial já que não reconhecem e categorizam seus outros saberes de forma legítima.

A academia está cada vez mais atenta as atividades de pesquisa e ensino, porém insolando-se entre si de modo que não haja uma produção de saber que interligue essas duas áreas. Nesse sentido, estudos (PESSOA, 2013) vêm apontado que o PIBID se revela como uma possibilidade de ligação nesta questão. No entanto, resta saber se os estudantes que por ele passaram percebem esta relação de qualidade.

Por conseguinte, o saber docente ganhou necessidade de ser categorizado na dimensão dos saberes sociais, de forma estratégica, contextualizada ao tempo histórico. Quanto mais desenvolvido for seu conceito mais formalizado estará, como ocorreu com as ciências naturais e os saberes modernos. Ainda requer muitas pesquisas na área, mas segundo Tardif (2002, p.36) pode ser definido como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. No capítulo seguinte, os saberes docentes serão explorados com a sua devida atenção.

Para compreender os saberes docentes mobilizados por esses professores se faz necessário discutir as diferentes concepções de ensino e as estratégias de ensino-aprendizagem, pois essas permeiam os planejamentos de ensino e de aula.

Ao imaginarmos o ambiente escolar, grande número de pessoas pensam uma sala de aula com cadeiras enfileiradas, um quadro à frente, cadernos, o professor ocupando o lugar central e os alunos distribuídos pela sala de forma atenta a tarefa proposta. Essa imagem caracteriza o ensino prescritivo ministrado nas escolas ao longo dos tempos e recorrente no Brasil desde o século XVI e ainda marcado em muitos fazeres escolares. Freire (1979) critica o modelo de educação transmissiva/bancária quando diz:

Conhecer não é ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante, implica em invenção e reinvenção (FREIRE, 1979, p. 10).

Para compreender a concepção de educação que está sendo colocada em prática, as estratégias de ensino-aprendizagem ganham importância na medida em que auxiliam a pensar o “como fazer”, “para que”, “por que fazer”. Segundo Anastasiou (2004) com relação às estratégias:

(...) o professor deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas (...). Nisso, o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas para que os estudantes se apropriem do conhecimento (ANASTASIOU, 2004, p. 69).

Ao utilizar a opção pela estratégia deve-se garantir a não neutralidade da ação, ou seja, o exercício das operações mentais deve promover uma relação problematizadora, crítica, em que possibilite que o sujeito analise e possa intervir no contexto a sua volta. Verifica-se que há uma relação clara entre ela, as concepções de ensino e os saberes docentes na medida em que sua escolha deve levar em consideração o saber curricular, disciplinar, as características do aluno, os recursos materiais, entre outros.



Deste modo, nos interessa saber quais estratégias os professores investigados mobilizam em suas práticas docentes e a partir de quais concepções de ensino. Entende-se que a partir dessas questões será possível perceber com mais clareza os saberes que têm movimentado com mais recorrência de modo que seja possível refletir sobre os diferenciais do PIBID na formação desses sujeitos.

## CAPÍTULO 2: PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO

### 2.1 Escolha paradigmática e os estudos em educação

Segundo Kuhn (1975) os paradigmas são diversas formas de ver o mundo e a realidade. Não é apenas um entendimento sobre a ciência e o pensamento científico, estrutura igualmente a forma de compreendermos a vida na sociedade.

A ciência moderna, representada pelo paradigma dominante, desconfia das experiências imediatas, por isso utiliza-se da experimentação para comprovação científica, pois somente assim é possível quebrar barreiras com o senso comum. August Comte (1798-1857) foi um dos principais mentores do movimento filosófico denominado *positivismo*. O modelo de racionalidade predominante nesta corrente constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais, como aponta Santos (2001).

O paradigma emergente, pós-moderno, advém da necessidade de se pensar a ciência não só como a produção de saberes científicos naturais, mas na construção de um paradigma social que discuta de maneira significativa e contextualizada, rompendo com o paradigma dominante. Segundo Santos (2001), todo conhecimento científico-natural é científico-social, pois distinguir esses dois campos se tornou obsoleto na medida em que os avanços apontavam que os conceitos de sociedade, cultura e ser humano careciam de uma investigação cada vez menos mecânica. Deste modo, as ciências sociais não comportam leis específicas por atribuírem às suas teorias os conceitos de historicidade e processo, ambos mutáveis e passíveis de contradições. Não se trata de distinguir o natural do social, mas o novo paradigma compreende um conhecimento não dualista.

O presente estudo encontra-se situado no paradigma pós-moderno, de modo que não propõe teorias explicativas que busquem apenas apresentar provas metodologicamente controladas. Conforme aponta Santos (2001), o paradigma emergente defende uma ciência não dualista, que entende o conhecimento como algo a ser mediado e não é imediato, sendo assim, necessita ser compreendido pela sua vertente indefinida, pois não se deve invalidar a hipótese de ser um conhecimento falível. Deste modo, a escolha por este paradigma é feita a partir do entendimento de

que se busca a compreensão dos fatos sociais antes da sua explicação, pois é necessário buscar o significado dos fenômenos e refletir sobre as suas dimensões.

As pesquisas na área da educação revelam interesses específicos em torno dos processos educativos. Entende-se que a cientificidade em educação não se constrói em torno de uma única matriz disciplinar, a sua concepção de educação apoia-se numa definição do sujeito da ação educativa que não é redutível ao professor em interação com seus alunos.

Compreende-se que a pesquisa em educação deve estar relacionada com questionamentos que ainda não obtiveram respostas, de modo a buscar uma pergunta adequada para dar origem a uma investigação científica. Para além disso, verifica-se a dificuldade na área onde muitas vezes o pesquisador é também ator do processo investigativo, portanto, busca-se um equilíbrio entre ação e a investigação, como argumenta André (2001).

Apoiando-se na abordagem apresentada, a presente investigação tem como objetivo compreender os diferenciais da formação através do PIBID na atuação de dois professores da Educação Básica. Nesse sentido, algumas questões emergiram deste contexto, como: Que tipo de saber professores que vivenciaram o PIBID mobilizam com mais recorrência em sua prática docente? Quais as concepções e estratégias de ensino que esses professores defendem para ensinar? Para responder a essas questões, a entrevista foi escolhida como estratégia metodológica caracterizando a abordagem qualitativa da investigação.

## **2.2 A entrevista**

A pesquisa é caracterizada segundo uma abordagem qualitativa, levando em consideração o tempo e espaço no projeto investigado, de modo que possibilite um olhar atento e cuidadoso às mudanças ocorridas, além de documentos e interações. A escolha por esta abordagem também se justifica pela possibilidade de acompanhamento e desenvolvimento dos sujeitos, reconhecendo a influência que sofrem de acordo com os processos educativos. São conhecidos os riscos que se assume ao definir uma pesquisa como qualitativa e o receio do termo parecer genérico, como afirma André (1995), a seguir,:

Muito embora a literatura disponível seja razoavelmente extensa e esteja aumentando cada vez mais, parece que o próprio conceito de

pesquisa qualitativa não tem sido suficientemente discutido, o que tem resultado em críticas ou defesas, às vezes pouco fundamentadas, de posições, sem que se explicita de que tipo de pesquisa qualitativa cada um está falando (ANDRÉ, 1995, p. 22).

A entrevista numa abordagem qualitativa deve atentar aos ritmos, gestos, tons e expressões dos sujeitos participantes, pois é fundamental que o investigador se preocupe em escutar com atenção o que está sendo dito de modo que possa refletir e problematizar acerca dos seus objetivos. O processo de entrevista não se restringe ao momento em que é realizada, mas também na preparação anterior e posterior.

No que se refere à organização da mesma, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada, contendo perguntas que direcionam para o tema proposto, porém que deixam o entrevistado à vontade para discorrer sobre as suas sensações e pensamentos, provocando novos questionamentos. O roteiro é formulado, principalmente, a partir da problemática que possibilitou uma série de perguntas e situações a serem investigadas. Deste modo, entende-se que ele é flexível na medida em que orienta a conversa, mas não é totalmente aberto.

O roteiro (**APÊNDICE 1**) foi formulado com poucas perguntas e dividido em três partes, possibilitando a articulação entre o material empírico e teórico. A primeira tem como tema a *origem social e a escolha pelo magistério* e busca recolher informações pessoais sobre os entrevistados a fim de proporcionar elementos conceituais a respeito da sua formação e identidade, além da sua posição social, escolar e universitária. Já a segunda parte tem como objetivo conhecer o *desenvolvimento da formação profissional*, portanto, neste momento, busca-se mais a interpretação temporal de modo que seja possível conhecer as situações de ensino que tiveram contato, a imersão no PIBID e a certeza pelo magistério. A terceira e última parte, denominada *reconhecimento e avaliação dos saberes docentes*, visa situar as concepções de ensino dos participantes e suas estratégias de ensino-aprendizagem de modo que seja possível reconhecer e analisar quais saberes docentes mobilizam com mais recorrência nas salas de aula e se entendem que o PIBID contribuiu para esta formação.

Sendo assim, foram realizadas as entrevistas para as posteriores transcrições. Para garantir o caráter ético da pesquisa, as conversas foram gravadas, permitindo uma futura análise, deixando os participantes esclarecidos acerca disso. Também se optou por trocar os nomes dos investigados.

Essa técnica foi escolhida, pois admite que os participantes do projeto também elaborem novas questões para a investigação, sendo tanto participantes quanto sujeitos da pesquisa. É possível que novos olhares sejam construídos e novas possibilidades até então não pensadas sejam trazidas a reflexão. Portanto, a entrevista semiestruturada permite:

(...) as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e profundidade (QUIVY; CAMPENHOULDT, 1998, p. 192).

### **2.3 A escolha do contexto e a análise do conteúdo**

A escolha por este contexto de pesquisa se deu, prioritariamente, pela motivação pessoal e o envolvimento no projeto PIBID. Para além disso, o projeto vem se desenvolvendo e ampliando sua oferta de bolsas na UFRJ e na Pedagogia o que corrobora com as intenções de investigação.

A escolha pela Pedagogia ocorre devido ao tempo de imersão nesse projeto, facilitando a coleta de dados, como documentos escritos, imagens, vídeos e a própria observação que percorreu esses três anos de vida do PIBID. Para além disso, ocorre em uma esfera social e política, tendo em vista que a Pedagogia ainda é colocada em questionamento quanto a sua cientificidade. A defesa por esse campo se torna essencial na medida em que outras licenciaturas vêm garantindo ao longo do tempo seu caráter científico no meio acadêmico por se tratarem de ciências duras, como a própria física e a matemática. Ou seja, apesar de serem igualmente licenciaturas, muitas vezes ocupam um espaço privilegiado pelo seu longo tempo de compreensão enquanto paradigma dominante.

Tendo em vista que o grupo de estudantes do subprojeto pedagogia da UFRJ iniciou com cinco bolsistas em 2013 e atualmente, em 2015, dois conseguiram se graduar nesta instituição, a atual pesquisa abarca 100% dos casos elegíveis para análise. Ou seja, apesar do número aparentar ser reduzido em termos de quantidade, a nível amostral abarca todas as possibilidades de estudo, o que ratifica a importância qualitativa da escolha por esse contexto.

Nesse sentido, a investigação abarca 100% dos egressos do PIBID UFRJ Pedagogia até o presente momento, proporcionando possibilidades exequíveis de

análise para o entendimento dos saberes docentes que estes professores vêm mobilizando com mais recorrência em sala de aula.

No que se refere à metodologia, optou-se pela análise do conteúdo que, segundo Bardin (1977, p.19) baseia-se numa “descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Para validação desta análise são essenciais a homogeneidade, a exaustividade, exclusividade, pertinência e objetividade, de modo que seja possível perceber com clareza o tratamento que está sendo dado a informação.

Como forma de aplicação desta técnica, utiliza-se a categorização que pode ser definida como uma espécie de “gaveta” para armazenamento e organização dos conceitos, ideias, explicações. É muito utilizado, mesmo que de forma não intencional, tendo em vista que as pessoas reduzem sentenças e textos mentalmente, atribuindo novos significados.

Portanto, a escolha pela categorização visa simplificar e atribuir novos sentidos as explicações, além da desconstrução de dados, no que se pode refletir sobre eles, para além das suas descrições. Bardin (1977, p.37) afirma que a seleção dos dados depende “dos critérios de *classificação* daquilo que se procura ou que se espera encontrar”.

No que se refere às referências teóricas deste estudo, os teóricos Tardif (2002) e Cochran-Smith & Lytle (1999) dão suporte na compreensão sobre os saberes docentes, formação profissional e profissão docente.

## **2.4 Saberes docentes**

No final dos anos 80, EUA e Canadá iniciaram um movimento reformista na formação inicial de professores que tinha por objetivo reivindicar o status profissional para profissionais da educação. Entendia-se que havia uma “base de conhecimento” (“*Knowledge base*” ou “referências de competência” do lado francófono) para o ensino. Ao encontro da profissionalização e da legitimidade da profissão, buscava-se compreender a atividade docente. Tais reformas influenciaram substancialmente países anglo-saxões, europeus e na América-Latina.

O *Knowledge base*, segundo Tardif (2002), pode ser entendido de duas maneiras: como os saberes mobilizados pelos “professores eficientes” durante a ação em sala de aula e que foram validados pelas pesquisas, ou então, em um sentido amplo, designando um conjunto de saberes que “provêm de fontes diversas (formação inicial, continuada dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimentos das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional,

aprendizado com os pares, etc.)” (p.60). O autor se atém a segunda no desenvolvimento da sua concepção.

A pesquisa a nível internacional do *Knowledge base* aparece na década de 80, e vem se ampliando ao longo dos anos. As produções têm ocupado papel de destaque na formação de professores, o que tem evidenciado o seu potencial no desenvolvimento de ações formativas, que vão além de uma abordagem acadêmica, envolvendo as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente, como apontam os autores Almeida & Biajone (2012).

No Brasil, um dos precursores na temática foi Tardif, logo depois, acompanhado de Gauthier e Shulman. Entretanto, ainda é tema de grande discussão no campo da formação de professores internacional e nacionalmente.

No primeiro capítulo desta investigação, são situados os saberes docentes baseados na origem social dos saberes dos professores. Isso ocorre devido a justificativa proposta por Tardif (2002) de que os saberes são temporais, baseados na experiência do trabalho, são saberes humanos a respeito de seres humanos. O saber, portanto, é plural e está diretamente relacionado com o trabalho na medida em que se deve pensar as realidades específicas das suas ações cotidianas.

A análise desenvolvida por Tardif em 1991 parece válida para o tipo de investigação que está sendo proposto neste trabalho, pois evidencia o caráter social dos saberes docentes e sua íntima relação com o campo de atuação e o espaço de trabalho.

Outros autores têm como foco a discussão dos saberes docentes, como Gauthier (1998) e Shulman (1986; 2004), já mencionados, no entanto, usam critérios teóricos ou cognitivos para classificá-los, mas, tais critérios mudam de uma tipologia para outra, como afirma Tardif (2002):

ora comparam-se princípios epistemológicos, ora correntes de pesquisa, ora modelos ideais... Por conseguinte, parece-me mais pertinente evitar o uso de tais critérios, os quais, no fundo, refletem sempre os postulados epistemológicos dos autores e, propor um modelo construído a partir das categorias dos próprios docentes e dos saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana (TARDIF, 2002, p.18).

Deste modo, falar em saber dos professores é levar em consideração o que os próprios dizem a respeito das suas relações sociais com os grupos que interagem, com as instituições que ingressam no campo do trabalho, as organizações, entre outros.

Assim, a relação cognitiva que estabelecem com os saberes docentes é diretamente relacionada com a origem social dos mesmos. Isso se dá ao perceber que o saber-fazer desses professores, como indica Tardif (2002) é proveniente de situações que emergem da escola que o formou, da origem familiar, da própria universidade ou do curso normal, regras, princípios pedagógicos, ou mesmo da relação entre pares.

Apesar das diferenças tipológicas dos autores citados anteriormente é importante ressaltar que seus estudos foram importantes para o entendimento e exploração dos saberes docentes e são amplamente divulgados na literatura nacional e internacional e, por isso, apesar de não se constituírem enquanto referencial teórico desta investigação são citados neste trabalho de modo que seja possível ir ao encontro e de encontro com suas análises, propondo um diálogo entre os autores e favorecendo a interpretação dos dados.

No entendimento de que se busca conhecer os saberes docentes mobilizados com mais recorrência nas salas de aula dos egressos da Pedagogia da UFRJ e o diferencial do PIBID para esta formação, os estudos de Cochran-Smith & Lytle (1999) auxiliam a pensar o que significa saber ensinar no contexto da prática.

Muitas investigações apontam diferentes concepções sobre o que significa “saber mais” e “ensinar melhor” na conjuntura da formação de professores. No entanto, o que diferencia as ideias das autoras está justamente na percepção de que existem diferentes concepções de aprendizado de professores proporcionando distintas compreensões sobre como melhorar a sua formação.

As autoras apontam a necessária discussão a ser feita na formação de professores sobre como esta deve ocorrer de forma que se relacione com a escola. Nesse sentido, apontam três concepções diferentes sobre o aprendizado dos professores: o “conhecimento para a prática”; “conhecimento na prática”; “conhecimento da prática”.

O *conhecimento para a prática* tem como principal elemento o conhecimento formal que indica que a compreensão como mais conteúdo, mais teorias educativas, mais estratégias de ensino são fundamentais para uma prática mais efetiva. Como afirmam as autoras, para melhorar o ensino “os professores precisam implementar, traduzir, ou colocar em prática o que adquirem com os especialistas fora da sala de aula” (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999, p. 4).

Esses especialistas são pesquisadores da universidade (teóricos, acadêmicos) que produzem um conhecimento legitimado pelo seu campo de atuação e pela sociedade, de modo geral, e, portanto, têm suas teorias e pesquisas ensinadas para os estudantes em



formação. Entende-se que esses especialistas têm conhecimento aprofundado da matéria e das estratégias de ensino e que por isso estão aptos a reproduzirem seus conhecimentos aos professores.

Deste modo, nesta concepção, cabe ao professor “aprender com o outro”, mais do que observar e refletir sobre a sua própria prática, tendo em vista que da universidade sairá o conhecimento que lhe servirá para utilizar em sua prática docente em sala de aula.

O *conhecimento na prática ou em prática* desenvolve-se na perspectiva do conhecimento em ação, o que os professores sabem quando executam suas tarefas cotidianas, nas reflexões do professor sobre a prática, nas investigações e nas narrativas. Deste modo, diz-se que é um saber “quase incerto e espontâneo” desenvolvido a partir das particularidades vivenciadas nas salas de aula e na própria escola.

Segundo as autoras, nesta perspectiva:

eleva o status do conhecimento prático do professor, presume-se que estes aprendem quando têm a oportunidade de examinar e refletir sobre o conhecimento implícito numa boa prática – nas ações contínuas de professores experientes enquanto escolhem estratégias, organizam rotinas de sala de aula, tomam decisões, criam problemas, estruturam situações e reconsideram seu próprio raciocínio. Para melhorar o ensino, então, os professores precisam de oportunidades para ampliar, explicitar, e articular o conhecimento tácito presente na experiência e na ação consciente dos profissionais mais competentes (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999, p. 9).

Os professores contam com a ajuda de docentes mais experientes que facilitam a colaboração deste aprendizado, o que ajuda na reflexão sobre a prática e a construção do trabalho coletivo.

Nesta concepção se rompe com o distanciamento entre a universidade e a escola básica, tendo em vista que o que ocorre no contexto da sala de aula é fundamental para a constituição do conhecimento. Além disso, responde as necessidades imediatas e fundamenta uma pesquisa de cunho formal de modo a propor novas questões e formulações advindas do próprio contexto educativo.

Na perspectiva do *conhecimento da prática* as discussões provenientes de como é produzido o conhecimento, quem o produz, para quem, o que conta como conhecimento são tão importantes quanto o uso que se faz dele. Assim, as discussões advêm da prática e, deste modo, são inseparáveis dos sujeitos que a compõe.

Como afirmam as autoras quanto a produção do conhecimento:

é entendida como um ato pedagógico – construído no contexto do uso, e intimamente ligado ao sujeito que conhece, e, apesar de relevante na situação imediata, é também um processo de teorização. Desta perspectiva, o conhecimento não está amarrado pelo imperativo instrumental que o obriga a ser aplicado em uma situação imediata; pode também moldar os enfoques conceituais e interpretativos que os professores usam para fazer julgamentos, teorizar sobre a prática, e conectar seus esforços a questões políticas, intelectuais e sociais mais amplas, bem como ao trabalho de outros pesquisadores, professores e comunidades (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999, p. 16).

Corroborando com as ideias propostas por Tardif (2002), nesta perceptiva os professores têm papel central na produção do conhecimento sobre a sua prática, tendo em vista que a escola, as salas de aula, as instituições são espaços privilegiados para investigação e reflexão sobre o saber-fazer.

Portanto, diferentemente da primeira concepção apresentada, o *conhecimento para a prática*, nesta terceira não há distinção entre o saber formal e prático. Também se distancia da segunda concepção que argumenta que há um conhecimento essencialmente prático, pois entende que não há esta dualidade de saberes. Cochran-Smith & Lytle (1999, p. 17), sobre essa diferenciação: “Isto é, a concepção de conhecimento *da* prática se diferencia da ideia que existem dois tipos distintos de conhecimento de ensino, um que é formal, já que é produzido segundo as convenções da pesquisa social, e outro que é prático, produzido na atividade de ensino”.

O *conhecimento da prática* não ignora o saber formal, tampouco a formação universitária, porém entende-se que os especialistas, professores que estão pesquisando e estudando, propiciam um novo tipo de conhecimento formal sobre as práticas de ensino.

O principal, neste caso, são os professores trabalhando conjuntamente para investigar suas próprias suposições, seu ensino, desenvolvimento do currículo e as políticas, práticas e concepções de ensino. Isso pressupõe que a experiência de cada um é fundamental para o desenvolvimento dos saberes docentes e a identificação com o saber-fazer dos conhecimentos.

Embora essas concepções sejam aparentemente conflitantes, Cochran-Smith & Lytle alertam que elas coexistem, às vezes de maneira sutil, no campo da pesquisa e da prática educacional.

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

o saber-fazer dos professores. Apresentam características dos saberes profissionais, segundo a “epistemologia da prática profissional dos professores” que indica o estudo dos conjuntos de tarefas e ações desempenhadas pelos docentes.

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

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

Concretamente essa relação se dá (entre a ciência e a prática docente) na formação inicial ou contínua dos professores, tendo em vista que é no decorrer da sua formação que os futuros professores entram em contato com as ciências e têm a possibilidade de refletir sobre esta articulação. Como aponta o autor, é raro ver teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuando diretamente no contexto escolar, interagindo com professores e propondo ações reais.

No entanto, importante destacar que a prática docente não é objeto apenas das ciências da educação e por isso não é um saber exclusivo dela, portanto, pode ser compreendida como um saber pedagógico. No sentido amplo do termo, este saber engloba as concepções provenientes de reflexões sobre a prática docente, sendo elas racionais e normativas, que, como aponta o autor “conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2002, p. 37).

Os *saberes disciplinares* também são produzidos pelas ciências da educação e saberes pedagógicos. São selecionados pelas instituições universitárias e também são constitutivos da formação inicial e continuada, pois são a base dos conhecimentos oferecidos nas disciplinas da universidade.

Segundo Tardif (2002, p. 38), “são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se

encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos”.

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

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

Para ele a demarcação de *habitus*<sup>2</sup> está em “certas disposições adquiridas na e pela prática real” (TARDIF, 2002, p.49). No contexto desta concepção, isso significa que os saberes docentes estão contextualizados em um sentido mais amplo de interações que afetam a atuação do professor, seja para a criação de “macetes” ou mesmo na “personalidade profissional”. Tardif (2002) explica que isso ocorre através de um saber-fazer e saber-ser pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

Portanto, tais saberes se originam da prática cotidiana da profissão e são por ela validados. São adquiridos através da experiência profissional e constituem os fundamentos da sua competência. Segundo o autor, é através deste saber que os professores julgam a sua formação anterior, os programas escolares, métodos de ensino, etc.

Importante destacar que os saberes experiências são saberes práticos e não da prática (ou para a prática, segundo Cochran-Smith & Lytle, 1999), tendo em vista que se integram a ela e dela são parte indispensável. Deste modo, não são encontrados em teorias explicativas ou nas instituições de formação, pois os professores os adquirem no momento em que interpretam, orientam e compreendem a sua profissão. Como afirma Tardif (2002, p. 49) “constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação”.

---

<sup>2</sup> Importante destacar que *habitus* é um conceito que tem uma longa história nas ciências humanas. Traduz a noção grega *hexis* usada por Aristóteles para designar características do corpo e da alma desenvolvidas em processo de aprendizagem. Foi também utilizado por Émile Durkheim, no livro “A evolução pedagógica (1995). Bourdieu, 1982, em “estrutura, *habitus* e prática” propõe uma visão sociológica. Segundo o autor: “tem seu princípio na instituição escolar, investida da função de transmitir conscientemente e em certa medida inconscientemente ou, de modo mais preciso, de produzir indivíduos dotados do sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados), o qual constitui sua cultura, ou melhor, seu *habitus*” (Bourdieu, 1974, p. 346).

Por conseguinte, o saber docente é plural, heterogêneo e ocorre em diferentes lugares de atuação, por isso, Tardif (2002) diferencia tipologicamente os saberes a fim de classificá-los conforme a origem social, associando a questão da natureza e da diversidade do saber as suas fontes.

A tabela<sup>3</sup> a seguir exemplifica os saberes dos professores, as fontes de aquisição e os modos de integração no trabalho docente, colocando em evidência todos os saberes que são realmente utilizados pelos professores no contexto da sala de aula.

Quadro 1: Os saberes dos professores

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes pessoais do professor	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula, na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif, M. Saberes docentes e formação profissional, 2002, ed. Vozes, São Paulo, p. 63

Compreende-se que os saberes docentes não são aplicacionistas segundo um modelo de racionalidade técnica, e não devem ser simplesmente codificados para serem reproduzidos, teorizados por especialista e aplicados por professores. A pesquisa não intenciona fornecer um modelo de conhecimentos prévios a fim de serem colocados em ação, portanto, os saberes dos professores baseiam-se na ideia de que em ação eles utilizarão uma gama de conhecimentos práticos que orientarão sua atividade profissional.

<sup>3</sup> Extraído: Tardif, M. Saberes docentes e formação profissional, 2002, ed. Vozes, São Paulo, p. 63

A tabela evidencia a pluralidade de fontes das quais se baseiam os saberes dos professores. Deste modo, não se busca uma unidade teórica para agrupá-los, ratificando a ideia de que suas concepções de ensino, suas práticas e estratégias são múltiplas e variadas. Como afirma o autor, o professor não utiliza de uma única concepção de sua prática, pois estará em função da sua realidade cotidiana e da sua história de vida. Portanto, “se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica” (TARDIF, 2002, p. 65).

## **2.5 Saberes na prática educativa**

A presente pesquisa investiga os saberes docentes segundo a concepção da sua origem social e apresenta os diferenciais do PIBID na formação dos egressos do curso de Pedagogia e que hoje atuam como professores. No que tange a prática docente, ela serve como campo de mobilização desses saberes e espaço para que os próprios professores reconheçam e validem os seus conhecimentos, práticas, estratégias.

No entanto, a ação docente não é investigada conceitualmente de forma exaustiva, por isso a técnica da observação de campo não foi utilizada. Entende-se que seu uso levaria a um estudo profundo sobre as representações elaboradas pelos professores a respeito da natureza da sua prática. Ou seja, as teorias explicativas sobre modelos e teorias da atividade educativa levariam a sua necessária explicação, podendo a ação ganhar mais visibilidade que a narrativa ou a argumentação sobre o saber dos professores.

Portanto, os saberes docentes são analisados no contexto da prática, no entanto sob uma dimensão argumentativa, expressiva, social e através do julgamento dos próprios professores sobre as suas ações. Deste modo, as imagens, documentos, entrevistas, filmagens são mais valiosos do que a informação, a cognição e a observação de campo, neste momento.

Por conseguinte, na discussão proposta sobre os saberes docentes na perspectiva de Tardif (2002) e Cochran-Smith & Lytle (1999), cabe a questão: o que é o saber, afinal?

Ao discorrer sobre os saberes docentes é importante situar a discussão sobre o “saber” que é ainda bastante complexa e não possui uma única resposta. Como explica Tardif (2002) essa noção (do saber dos professores) não é clara e deveria ser melhor investigada.

Os saberes muitas vezes são relatados como “crenças, certezas sem fundamentos, *habitus*, no sentido de Bourdieu, ou esquemas de ação e de pensamento interiorizados durante a socialização profissional e até no transcorrer da história escolar ou familiar dos professores” (RAYMOND, 1993 *apud* TARDIF, 2002, p. 185).

Nesse sentido, como descobrir os saberes dos professores? Eles devem ser observados? É necessário perguntá-los? E o que seria considerado “saber”? As respostas são múltiplas, desde as suas opiniões, percepções, razões de agir, entre outros. Deste modo, não se pretende formar peritos no assunto, tampouco entende-se que “qualquer coisa” pode ser entendida como saber, mas constata-se a profusão de concepções do saber, suas atuações e habilidades.

A visão de saber aqui proposta é conhecida como “saber da atividade discursiva” (TARDIF, 2002, 196) e é desenvolvida através da argumentação e operações discursivas e linguísticas, sejam lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas. Nesta concepção, o saber não se reduz a uma representação subjetiva, compreende-se o saber como construção coletiva que advém de discussões e trocas entre os seres sociais.

Não se pretende estabelecer uma discussão epistemológica ou filosófica, mas, essa concepção vai ao encontro da metodologia e técnicas propostas na atual pesquisa, e como afirma Tardif (2002, p.200) “uma das principais estratégias de pesquisa relacionada com essa visão do saber consiste em observar atores e/ou falar com eles, mas fazendo-lhes perguntas sobre suas razões de agir ou de discorrer, ou seja, no fundo, sobre os saberes nos quais eles se baseiam para agir ou discorrer”.

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

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

Nesse sentido, para contestar um saber é necessário um outro saber. Quando se contesta a racionalidade de um discurso ou de uma atividade, ocorre um questionamento quanto a ideia do que seja racional.

Por fim, acredita-se que ao evidenciar a racionalidade dos professores através dos seus discursos reflexivos, onde se coloquem a disposição para pensar, falar, retomar as ideias, é possível reconhecer seus saberes, tornando possível a constituição de um repertório de conhecimentos para o ensino, pois eles sabem por que os dizem e o que fazem. Além disso, são reconhecidas as limitações, imperfeições, lacunas e instabilidades inerentes a experiência humana, assim, a racionalidade é entendida dentro desta condição ao ponto que não seja normativa e sim em função da realidade social.



### CAPÍTULO 3: DOIS PROFESSORES E UM MESMO DESEJO

O presente estudo analisa de perto a formação profissional e a atuação de dois professores na educação básica. Ambos se formaram pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, no curso de Pedagogia oferecido pela Faculdade de Educação, e passaram pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). São jovens professores recém-inseridos no campo profissional e que ao mesmo tempo em que possuem uma trajetória profissional muito parecida, passaram por experiências diversificadas ao longo das suas vidas.

Apoiando-se no artigo “*A tale of two teachers: Learning to Teach Over Time*”<sup>4</sup>, de Cochran-Smith (2002), em que a autora apresenta a história de duas professoras na forma de narrativa, a primeira parte deste capítulo se constitui de maneira parecida, tendo em vista o objetivo de organizar as experiências dos sujeitos desta pesquisa, de modo que seja possível contrapor os seus pensamentos, tensões e razões de ensinar.

Como aponta a autora, entende-se que através da narrativa é possível compreender as múltiplas identidades enquanto seres humanos. Mesmo esse não sendo o foco da pesquisa, trata-se de conhecer profundamente aquele que fala, por que fala e de onde fala. Deste modo, as duas histórias a seguir mostram suas tensões, desejos, choques com a realidade enfrentada no dia-a-dia escolar, saberes docentes e a complexidade que envolve o ato de ensinar.

Posteriormente, as suas histórias são interpretadas e exploradas segundo a estratégia metodológica de categorização, como explicado no capítulo anterior. Entende-se que após a compreensão de quem são os sujeitos e uma breve situação do lugar onde falam é possível compreender melhor e analisar suas estratégias e concepções sobre o ensino.

É possível perceber por meio dos contos como a vivência de cada professor foi marcada pela escolha profissional, pelas experiências que foram significativas ao longo da sua trajetória escolar, pelos diferenciais do PIBID na formação desses docentes e pelos significados de aprender e ensinar, que explicam com tamanha propriedade.

---

<sup>4</sup> “Um conto de duas professoras: Aprendendo a Ensinar com o Tempo”: Cochran-Smith, M. *A tale of two teachers: Learning to Teach Over Time*, *Kappa Delta Pi Record*, 48:3, 108-122.

### 3.1 “Passando os dias eu não queria mais ir para a escola”

Thamara nasceu no Rio de Janeiro, tem vinte e oito anos e desde pequena mora na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Quando fala do local onde reside, em Realengo, situa que fica longe de quase tudo. Longe da faculdade e um pouco longe do trabalho. Quando pequena estudou em duas escolas do bairro, a primeira chamada Escola Municipal Coreto da Fonseca e a segunda Escola Municipal Engenheiro São Tomé. Passou da primeira à quarta série na primeira e foi nessa instituição que viveu situações significativas de ensino.

Quando estava sendo alfabetizada tinha muita dificuldade com as tarefas de casa e nesse momento se sentiu muito desestimulada com a escola. Sua professora não ajudava com os deveres e constantemente dizia: *“leva para sua casa, sua mãe te instrui, te ensina como fazer”*. Foi nessa fase que ela pensou em não retornar para escola, sua mãe sem entender sua falta de motivação foi até a diretora procurar saber o que se passava. Sem muito avanço, Thamara voltou ao dia-a-dia escolar e os anos seguintes foram muito melhores. Saídas a campo para passeios pela cidade, jogos ao ar livre, professores que faziam a diferença...

Já no Ensino Médio, estudou no Colégio Estadual Maria Teresa de Calcutá que passou por um grande período de greve e foi nessa fase que ela ficou na dúvida quanto à sua profissão. Quando finalizou ficou sem estudar porque não sabia ao certo o que gostaria de fazer. Deste modo, a escolha pelo magistério se deu um tempo depois. Ela chegou a pensar em cursar a licenciatura em História, mas achava que a Pedagogia era um campo mais amplo e poderia proporcionar experiências mais abrangentes.

Ela conta que a escolha pelo magistério se deu por sempre ter se visto em um papel de mediadora do conhecimento, já que trabalhou com crianças pequenas na igreja, pelo contato com as brincadeiras durante a sua infância e também aponta os momentos difíceis que passou na alfabetização como relevantes nesse processo.

Por outras circunstâncias foi cursar Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e lá teve o primeiro contato com uma situação de docência que lhe chamou atenção. Fez uma espécie de estágio no Centro Integral da Criança e do Adolescente que se situava dentro do próprio *campus* da Universidade, o que facilitou a imersão em sala de aula. Também fez os estágios obrigatórios do curso que, diferentemente da Pedagogia na UFRJ, tinham duração de um ano e nos primeiros seis meses os estudantes se apropriavam da criação da escola, seus fundamentos e propostas educativas para somente depois ingressar em sala de aula.

Após a sua mudança para o Rio de Janeiro e transferência *exfficio* para a UFRJ, pois acompanhava a transferência de local de trabalho do seu marido, Thamara logo se inscreveu no PIBID. Conta que o interesse se deu, em princípio, por achar a proposta parecida com a que vivenciou no Rio Grande do Sul, mas que aos poucos foi percebendo que ia mais além, tendo em vista a ampla imersão em sala de aula, que sempre foi uma vontade sua. Relata a necessidade em relacionar o conhecimento advindo da academia com as experiências do cotidiano em sala de aula e como percebeu que por meio desse programa ela conseguiria de fato estar em sala de aula relacionando prática e teoria.

Afirma que o PIBID foi um grande diferencial na sua formação pela forma como é estruturado, desde ir a campo, fazer registros, analisar a escola e a turma, até planejar, elaborar, pensar estratégias de ensino-aprendizagem, sendo possível analisar e refazer atividades após diversas discussões em grupo. Também destaca a criação de jogos, no qual o grupo de estudantes criou diversas atividades lúdicas onde as crianças puderam aprender brincando. Mas, principalmente, ela cita a autonomia que ganhou através do projeto. Diz que passou a se sentir mais segura diante dos alunos, menos tímida e que quando entrou em sala pela primeira vez após concluir a sua graduação não se sentiu perdida, pois sabia o que deveria fazer.

Hoje Thamara atua como professora de educação infantil em duas escolas públicas no Rio de Janeiro, o Espaço de Desenvolvimento Infantil e o CIEP Júlio Caetano. Revela que seu primeiro contato no EDI foi um choque, pois não era exatamente como imaginava. Percebeu que o que havia aprendido sobre a educação infantil não funcionava da mesma forma, com as mesmas intenções. Deste modo, compreendeu que a sua própria prática docente deveria ser diferente. Na outra escola, o CIEP Júlio Caetano, a motivação é maior, visto que a escola desenvolve uma proposta baseada nos princípios de Maria Montessori, o que, de certa forma, faz com que a direção seja mais organizada, tenha uma estrutura melhor e professores mais preparados.

Devido ao seu contato com brincadeiras de roda, cantigas, por ter vivido experiências marcantes durante o primeiro ano do ensino fundamental, mas principalmente, pela experiência que adquiriu no PIBID, ela conta que sua prática pedagógica se evidencia numa escuta atenta e curiosa das crianças. Entende que é necessário um corpo que se movimenta, que interage com diferentes linguagens e aproveita os múltiplos espaços da escola. Por isso, ela planeja suas atividades sempre de

forma compartilhada com as crianças, sabe da flexibilidade que é preciso ter ao estruturar seus planos de aula e reconhece os saberes das crianças.

Assim, as atividades ao ar livre são para a professora rotina necessária e importante. Talvez por não ter tido no início da sua trajetória escolar e depois por reconhecer nessa ação a relevância pedagógica. Garante que ter se visto planejando, executando, sendo filmada e analisada no PIBID foram momentos que garantiram segurança e autonomia para ser a professora que é hoje.

Também reconhece a difícil relação com seus pares, pois ao ingressar na escola percebeu a tensão em romper com as práticas rotineiras, os horários pré-estipulados e pensamentos já consolidados pelos seus colegas professores.

Olhando toda a sua formação universitária e a recente inserção profissional, Thamara percebe em sua ação diária que sabe o porquê realiza as posturas dessa maneira. Sabe se referenciar teoricamente e justifica coerentemente suas estratégias, explicando por que e quem fala sobre avaliação, a ausência de um Projeto Político Pedagógico (PPP) na escola, as questões curriculares como os materiais didáticos e organização dos conteúdos a serem ensinados. Ou seja, parece que consegue estabelecer uma relação entre os saberes provenientes da universidade e a vivência enquanto estudante com as escolhas que hoje assume em sala de aula.

### **3.2 O conto de João**

João é residente do centro do Rio de Janeiro, fala de uma maneira calma e espaçada sobre as suas experiências de vida. Antes de optar pela pedagogia teve uma formação em administração e fez um curso técnico de informática. Mas, vamos compreender sua passagem pelo Ensino Fundamental e Médio.

Quando pequeno estudou até o sétimo ano na Escola Municipal Maria Leopoldina, na rua em que morava. Reforça que não fez creche, mas chegou a vivenciar a educação infantil em outra escola que não se lembra do nome. Quando ingressou no oitavo ano do Ensino Fundamental foi para a Fundação Osório, uma Instituição Federal Militar onde estudou até o fim do ensino médio. Passou a pegar duas conduções para chegar até a escola e comenta as dificuldades que enfrentou com o ensino tradicional: *“Uma escola tradicional que não me motivava tanto nos estudos, mas algumas matérias me interessaram”*. Quando ele se sentia interessado, buscava aprender tudo durante as aulas, pois sabia que em casa não teria a mesma disposição e concentração para aprender.

Nessa mesma escola fez um curso profissionalizante durante o ensino médio de técnico em administração, curso que ele não pode escolher, mas que foi interessante para pensar as suas escolhas profissionais. Quando saiu da escola realizou um curso em técnico de informática, devido as dúvidas que tinha com relação à profissão que gostaria de seguir. Foi a partir dessa experiência que se aproximou da Pedagogia e descobriu-se como professor.

Começou a trabalhar em uma *lan house* e quando uma colega precisou tirar férias a cobriu como professor de informática. Foi a primeira vez que ouviu de um aluno que ele o ajudava a pensar. Sentiu-se orgulhoso e percebeu que ser professor lhe motivava profissionalmente. Pensou nas licenciaturas como história, ciências sociais, filosofia e até mesmo a psicologia, mas percebeu que a Pedagogia englobava todos esses conhecimentos. Confessa que não tinha muita ideia do que era ser professor e da dimensão desta profissão, mas sabia que estar em sala de aula era um desejo presente.

Quando chegou à faculdade se sentiu encantando com tantos conhecimentos novos que situavam a educação em um contexto histórico, político e social, mas, confessa, que de imediato foram os professores que marcaram seu ingresso na universidade, pois eles o motivaram por meio das suas narrativas e exemplos em sala de aula.

Mais tarde tomou conhecimento sobre o PIBID, projeto novo que iniciava na Pedagogia e foi como um sonho para João. Unir uma orientação especializada com apoio financeiro era exatamente o que ele buscava, além de estar atuando em uma escola, observando a prática diária de professores que sabiam as razões do seu ensinar. Por meio desse projeto, desenvolveu conhecimentos como aproximação com as crianças e a capacidade de desenvolver uma linguagem e expressão que fosse adequada a elas, reflexão sobre as ações e intenções pedagógicas das professoras supervisoras, além de uma reflexão do seu próprio ato de ensinar.

Atualmente, João atua como professor de uma escola particular na Zona Norte do Rio de Janeiro. Com uma proposta de ensino inspirada na filosofia de Maria Montessori, ele teve que passar por três etapas ao ingressar na instituição: estudar, observar os alunos e fazer uma espécie de estágio antes de iniciar como professor. Conta que esse processo o fez lembrar do PIBID e a importância de conhecer o local e contexto de ensino, além de conhecer bem as crianças com quem iria trabalhar.

A escola é dividida em agrupamentos e João é professor de uma turma correspondente aos três primeiros anos do ensino fundamental, por isso os

conhecimentos acerca da alfabetização também representaram uma enorme contribuição. Ele revela que para ensinar preza muito a autonomia das crianças, uma escuta atenta das suas vontades e a individualidade de cada uma.

Seu papel enquanto docente está relacionado com o protagonismo que a criança precisa exercer. É através da sua curiosidade e espontaneidade que ela vai se interessar pelo estudo e o professor terá recursos para saber o que ela já sabe e onde precisa se desenvolver mais. Além disso, conta com seus colegas professores para trocar experiências pedagógicas, planos de aula, atividades de ensino e conhecimentos sobre os alunos. Ele não é o único professor da turma, que conta com outro professor fixo e outros extras, como de educação física e línguas estrangeiras.

Para João, o ensino envolve valores de solidariedade, empatia, amor e respeito pelos outros. Por isso, suas aulas são desenvolvidas nesse sentido. Não adianta um conhecimento que não se relacione com as interações humanas. Para chegar a essa compreensão, os professores com quem teve contato ao longo da sua formação foram fundamentais, além das contribuições do PIBID que marcaram a todo o momento sua fala e as relações que estabeleceu com a professora supervisora ao longo da sua passagem pelo projeto.

João acredita que hoje consegue exercer a educação escolar que gostaria de ter tido enquanto aluno e que essa é sua função enquanto professor: proporcionar uma educação melhor do que a que recebeu.

### **3.3 O que essas histórias revelam**

Ambos os contos revelam a importância dos valores individuais, da trajetória escolar que cada um passou na construção da sua identidade e na escolha pelo magistério, além das motivações de cunho familiar e o próprio percurso universitário. Todos esses elementos compõem de maneira essencial e indispensável as práticas que orientam os professores que são hoje.

Também aparecem as estratégias e ações cotidianas do contexto do trabalho desses professores, revelando seus saberes e compondo um repertório próprio de conhecimentos profissionais. Percebe-se através de suas falas que os professores são atores que possuem seus próprios saber-fazer, como aponta (GIDDEND, 1987 *apud* TARDIF, 2002). Ou seja, não são “idiotas cognitivos”, como alguns ainda afirmam crer, que apenas reproduzem as estruturas sociais e são guiados pela cultura dominante e pelo inconsciente coletivo (GARFINKEL, 1984 *apud* TARDIF, 2002).

A divisão que é proposta a seguir é elaborada a partir da vivência desses sujeitos, levando em consideração a amplitude que engloba os seus conhecimentos e ações. Os saberes docentes são analisados levando em consideração a argumentação proposta por Tardif (2002) de que os saberes são formados por uma amálgama e, portanto, existe um único saber, próprio dos professores que é plural e oriundo da sua formação profissional, curricular, dos saberes disciplinares e experienciais.

Deste modo, mais do que buscar, de maneira separada, as fontes desses saberes, buscou-se relacioná-las com as histórias apresentadas neste trabalho. Não se pretende categorizar os saberes docentes, buscando classificá-los e justificar a ação dos professores por meio deles, mas, a partir do contexto da prática, os saberes docentes compõem a compreensão das razões do por que os professores ensinam da maneira que ensinam e não de outra, de onde vêm esta explicação e qual a sua motivação.

Posto isso, a partir das narrativas apresentadas percebe-se que os dois professores expõem uma trajetória de vida distinta, apesar de não serem opostas. Uma residente da Zona Oeste do Rio de Janeiro, frequentou diversas escolas da Rede Municipal, teve dificuldades durante a vida escolar e demorou a escolher a carreira pelo magistério. Ao ingressar no ofício docente, foi aos poucos se familiarizando com a profissional que gostaria de ser e fazendo escolhas que ia ao encontro disso. Já o outro, morador do centro do Rio de Janeiro, estudante de Escola Militar, fez um curso técnico antes de optar pela Pedagogia. Depois, se interessou muito por algumas disciplinas e por professores que entendia serem seus referenciais de ensino.

Os dois sinalizam aspectos parecidos ao longo da sua trajetória no que se refere a escolha pelo magistério e as dúvidas que antecederam seu interesse ao ingressar no PIBID, e as razões pelas quais ficaram, mas, principalmente, aproximam-se quando justificam as suas ações em sala de aula. Thamara e João relatam que hoje se sentem mais seguros na escola, tentam ao máximo ouvir os alunos, realizando atividades que vão ao encontro dos seus interesses. Apresentam uma visão crítica sobre as concepções de ensino e as estratégias que devem escolher em sala de aula.

Nesse sentido, as três características a seguir surgiram ao compreender o que se revela como mais significativo na ação pedagógica atual desses dois professores. Esses elementos foram muito citados, explorados e repetidos ao longo das entrevistas realizadas.

### 3.3.1 Uma visão crítica sobre as concepções de ensino

As histórias apresentadas apontam para a reflexão acerca das concepções de ensino de ambos os professores. As suas compreensões sobre as práticas pedagógicas são mobilizadas por um discurso que é permeado de saberes docentes, indicando o que deve ser ensinado e o que não promove a aprendizagem de uma forma positiva.

As vivências de ambos revelam que, enquanto estudantes, passaram por escolas que marcaram a sua trajetória e certamente influenciaram as suas práticas enquanto professores. Os dois passaram por ambientes que limitavam sua expressão corporal, não tinham um pensamento reflexivo sobre as questões políticas do mundo e pouco aproveitavam os outros espaços da instituição. Apesar disso, foram situações que contribuíram para a escolha profissional e até mesmo para o tipo de professor que gostariam de ser.

Evidentemente, não cabe atribuir exclusivamente a essas experiências a responsabilidade pela escolha profissional e pelas concepções de ensino que Thamara e João apresentam hoje, mas, entende-se que, de certo modo, contribuíram para que sejam os professores que são.

Portanto, entende-se que os saberes dos professores são temporais, como aponta Tardif (2002), pois são adquiridos ao longo do tempo. Muito do que sabem hoje, sobre o papel do professor, como ensinar e a melhor concepção de ensino advém da sua própria história de vida, especialmente, da sua história de vida escolar.

Thamara conta, na passagem a seguir, as dificuldades que enfrentou na escola durante o ensino fundamental:

Foi uma escola de classe de alfabetização, foi o primeiro contato que eu tive com essa escola e não foi uma coisa bacana, o que me fez muito pensar na escolha pela pedagogia e por ser professora foi nesse primeiro impacto que eu tive nessa escola, com a professora, que ela não estava muito bem preparada para lidar com os alunos, com crianças pequenas. Ela simplesmente se negou a tirar uma dúvida quando estava em classe. (T. E1)

Demonstra que a vida na escola inicialmente não foi fácil e que o contato com sua primeira professora fez com que ela pensasse em desistir da escola, como comenta em outro momento. Além disso, relata que sentia muita dificuldade em fazer os deveres de casa e que a professora exigia que ela fizesse tudo corretamente. Também sentia falta



das brincadeiras, jogos e de explorar outros espaços da escola. Atividades que só foram ocorrer nos anos seguintes.

Já João que estudou em uma Escola Federal Militar é enfático ao dizer: “*bom, é uma escola tradicional né*”, ao contar da sua experiência nessa instituição. Com essa frase parece que ele quis dizer que não se motivava tanto nos estudos e que os professores se mantinham distantes dos alunos. Ele ainda reforça: “*O modelo tradicional para mim era um tanto enfadonho, sem sentido, distante de mim e eu não via ali a importância do estudo. Não conseguia identificar a importância de aprender a coisa X, coisa Y, não via ali o legado da humanidade ou como aquilo poderia me mobilizar internamente*”.

Talvez por isso, ambos os professores se aproximaram de uma visão crítica a respeito do ensino. Tanto João quanto Thamara trabalham em escolas que se inspiram na filosofia de Maria Montessori.

O método Montessori de ensino foi desenvolvido a partir de um conjunto de teorias, práticas e técnicas desenvolvidas por Maria Montessori (1870-1957). Para além dos materiais didáticos e a própria prática em si, valoriza-se a utilização deles em interação com os indivíduos, de modo que os sujeitos possam ser observados e compreendidos. Deste modo, a educação se dá de uma maneira individualizada, mas ao mesmo tempo compreendendo as possibilidades de cada faixa etária.

Os seis pilares educacionais são: 1. Autoeducação; 2. Educação como ciência; 3. Educação Cósmica; 4. Ambiente preparado; 5. Adulto preparado; 6. Criança equilibrada. Todos eles ratificam a importância da educação enquanto processo de paz, ou seja, o adulto precisa estar preparado, assim como o ambiente e a criança que já tem uma pré-disposição para aprender, necessitando ser estimulada. Tais elementos precisam estar em harmonia para alcançar uma educação de qualidade.

No sentido de que esta é uma concepção de ensino que proporciona práticas pedagógicas importantes, os investigados sinalizam satisfação por essa escolha e estratégias de ensino e aprendizagem que corroboram com este método.

Tendo em vista que os saberes docentes são mobilizados no contexto para, na e da prática, especialmente, como apontam Cochran-Smith & Lytle (1999), é através da ação docente que de fato é possível perceber como manifestam seus conhecimentos. É possível inferir que o conhecimento para a prática é aquele que ocorre no contexto das instituições formais de ensino, ou seja, é o “conhecimento formal”, como as teorias

gerais e pesquisas na área da educação. Nesta perspectiva, esses conhecimentos servirão como base para os saberes docentes.

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

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

Por conseguinte, para além de um saber temporal que se manifesta a respeito das suas histórias de vida e que é construído através do tempo, pode-se dizer que, por meio dessa visão crítica a respeito das concepções de ensino, Thamara e João também apresentam saberes plurais e heterogêneos.

São plurais na medida em que apresentam diversas fontes, como a família, a escola, os estabelecimentos de formação, os estágios e cursos, os livros didáticos e, especialmente, a própria prática em sala de aula vai constituir uma série de experiências que compõe esse repertório de conhecimento docente.

Deste modo, para chegar nestas reflexões sobre as concepções de ensino que apresentam, eles abarcam um conhecimento que é apoiado por suas experiências culturais pessoais e escolares, o que torna cada vivência única e ao mesmo tempo plural.

Também são heterogêneos, pois não formam um repertório único, sobre uma única disciplina, como aponta Tardif (2002). Apesar de se identificarem e atuarem sob a perspectiva do método Montessori, eles têm clareza ao refletir sobre as críticas que possuem ao ensino tradicional e aproximações com outras práticas, compreendendo que nem todas as suas ações serão necessariamente apoiadas neste único método de ensino.

Como já mencionado, Thamara trabalha em dois lugares, o Espaço de Desenvolvimento Infantil e o CIEP Júlio Caetano. Sobre essa segunda escola ela diz:

No CIEP tem uma proposta montessoriana que se encaminha, ao passo bem lento, mas você vê uma direção mais estruturada, com mais

conhecimento e isso motiva um pouco mais o corpo docente, de professores, a entrar, pensar, planejar propostas do que só cruzar os braços e aceitar o que vem pronto. Então a proposta dessa escola vem me motivando a fazer melhor tanto neste espaço do CIEP como lá no espaço de desenvolvimento infantil. Eu venho aprendendo muito nos dois espaços. (T. E1)

Ela relata como integrar uma escola com essa concepção de ensino é importante, torna a escola mais organizada, planejada e orienta até mesmo na outra instituição que trabalha. Ou seja, saber que está em uma escola que pensa o ato de ensinar de forma colaborativa, faz com que tenha mais motivação na escola e a não aceitar as condições que são impostas. Isso é tão importante que a incentiva nos outros espaços.

João ao explicar as concepções de ensino que se utiliza e o método Montessoriano, diz:

Já a Maria Montessori fala da educação cósmica, que somos seres cósmicos e o que acontece com a gente acontece no universo, e a gente precisa se conscientizar desse papel que nós temos em meio a tudo isso que é tão pequeno e tão grande ao mesmo tempo. Tudo está relacionado, é uma coisa só. Inclusive o trabalho interdisciplinar que é feito valoriza a biografia humana (J. E1).

E continua:

Na escola montessoriana é prezado muito a questão da autonomia, a criança para se desenvolver ela precisa ter essa autonomia respeitada, então o adulto, no caso o professor ali, ele precisa ter um papel... como eu posso dizer? Mais discreto. Ele não pode ser o centro das atenções. Então é um trabalho mais periférico que a gente faz, porque eles buscam os materiais fazem pesquisas, analisam e observam esses materiais, a partir dali fazem inferências e é dali que vem a aprendizagem. A gente está ali para fazer uma orientação sobre o uso dos materiais, sobre o comportamento em sala, como interagir com os colegas, com o conhecimento também, então a gente faz um papel de suporte mesmo, motivando, estimulando, incentivando e orientando para que essas atividades ocorram da melhor maneira possível. Além disso, a gente também cuida do ambiente, para que esse ambiente seja o mais favorável possível a aprendizagem, para que facilite ao máximo essa busca pelo conhecimento da própria criança. (J. E1).

Essas falas demonstram o domínio que o professor principiante já tem do método de ensino Montessoriano, das razões de valorizar o conhecimento do aluno e como o professor deve encaminhar a aprendizagem, de modo que o aluno seja o protagonista do seu aprendizado.

Portanto, ambos os professores sinalizam que a educação para eles é um processo humanizado, individualizado, de muita escuta e reflexão.

### **3.3.2 A importância de escutar os alunos**

Como parte do método Montessoriano, mas também, como estratégia de ensino-aprendizagem desenvolvida e valorizada pelos professores, ambos citam nas entrevistas a importância de escutar os alunos no momento de preparação, planejamento e desenvolvimento dos seus planos de aula. Possuem dificuldade ao explicar com certeza e exatidão as suas ações diárias, pois demonstram que elas variam de acordo com as necessidades dos alunos e os combinados que costumam fazer.

João explica que as suas práticas de ensino são todas desenvolvidas numa perspectiva humanista da educação, ou seja, ele revela que o mais importante para ensinar é ter empatia com o seu aluno. Com amor, atenção e tratando cada criança de maneira respeitosa de forma individualizada é possível ajudar no aprendizado. Ele diz:

Tento identificar a linguagem que seja mais familiar aquela pessoa e identificar qual o nível de conhecimento que ela está, e o que ela precisa trabalhar mais, o que ela tem de talentos, conhecimentos, habilidades que eu possa aproveitar e incentivá-la naquilo, e também para ela se apropriar de outros conhecimentos, de outros saberes. Eu acredito mais nesse trabalho individualizado porque, inclusive, o conhecimento você pode adquirir em muitos outros lugares, além da escola, porque hoje em dia com a internet cada vez mais que se tem o conhecimento ampliado, menos se tem a questão do respeito, a questão dos valores, do amor (J. E1)

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

Essa estratégia revela o quanto Thamara e João sabem a respeito do seu trabalho. Como aponta Tardif (2002) a respeito dos saberes docentes serem sobre seres humanos, e, por consequência, os seus saberes carregarem marcas profundas do ser humano. Quando professores reconhecem a importância do ato de ensinar àqueles que aprendem percebem a dupla transitividade que está implícita neste processo. E quem melhor do que os próprios estudantes para saberem o que, como e aonde querem aprender?

O fenômeno da individualidade presente em ambas as práticas demonstra como o ato de ensinar é também um gesto de aprendizagem. Como aponta Tardif (2002, p.267): “Essa situação é muito interessante. É ela que orienta a existência, no professor, de uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em seu crescimento a médio prazo no contexto da sala de aula”.

Thamara ao contar sua rotina, expõe diversos momentos em que senta em roda com os alunos e pergunta o que eles querem fazer. Também revela que considera essencial explorar todos os espaços da escola, como o parquinho, para que brinquem de bola, bambolê, boneca. Além disso, sempre dispõe de um horário livre de modo que as crianças tenham autonomia e possam fazer o que quiserem. Na escola Montessorina isso já ocorre no momento em que vão às estantes escolher brinquedos livremente, como conta nesse momento:

**A atividade é planejada sempre junto com alguma proposta de um projeto** e, como é uma escola Montessoriana, também se reserva um tempo para que eles peguem as atividades que estão expostas nas prateleiras e que são da altura deles e assim eles podem fazer. Então as atividades que são jogos, eles pegam, fazem as atividades, colocam na prateleira de novo e se agora querem desenhar eles pegam o papel desenham e então eles ficam em torno de uma hora e meia fazendo essas atividades de livre escolha (T. E1, *grifo nosso*)

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

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

Por meio dessas falas, é possível perceber que esses professores parecem saber as razões das suas práticas de ensino. Thamara justifica sua ida para outros espaços da escola porque sabe que neles as crianças também vão aprender, às vezes até mais do que dentro de sala de aula. Também explica que por mais que os alunos tenham tempo livre e explorem os brinquedos de forma espontânea, as atividades estão relacionadas a um projeto de trabalho, e, portanto, têm uma razão para acontecer naquele momento e daquela forma.

João pauta sua argumentação através de uma racionalidade filosófica, política e que vai ao encontro do método proposto pela Montessori, mas que, além disso, faz parte de valores que ele acredita enquanto ser humano. Suas falas são permeadas por uma emoção ao narrar as experiências que vive na escola e o quanto se aproximar dos alunos é fundamental, diferentemente do que vivenciou na Escola Militar. Por isso, acredita que é função dele enquanto professor proporcionar uma educação melhor do que a que recebeu enquanto aluno.

Por conseguinte, “a aquisição da sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência” (TARDIF, 2002, p.267).

### **3.3.3 Autonomia pedagógica**

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

Com relação a isso, eles sinalizam que se sentem mais confiantes em sala de aula, mais à vontade para buscar novas fontes de informação e que por isso não têm tanto medo de errar. Sabem por onde devem caminhar e que nem sempre vão encontrar colegas de profissão que pensam como eles.

Thamara evidencia esse pensamento de forma muito clara quando diz:

Eu vejo muitas meninas que acabaram de ingressar também e que ficam meio perdidas no que fazer e acabam retornando ao que aprenderam quando eram crianças, na fase escolar, e reproduzindo essa cartilha do a,b,c e eu fico pensando que eu tenho autonomia de ir lá e pesquisar, de fazer diferente e sem medo de errar. Eu penso quais

são os objetivos que eu quero alcançar com isso, qual é a proposta que eu vou encaminhar, qual é o meu plano se não der certo, se aquela criança não tá conseguindo quais desafios eu vou propor para que ela alcance, para que ela se desenvolva mais (T. E1).

Deste modo, esta fala representa bem as três características apresentadas neste capítulo e demonstra como ela racionaliza seu ato de ensinar, entendendo as concepções de ensino em que se apoia, as estratégias que irá desenvolver e o porquê, mas também reconhecendo os aspectos positivos individuais que conquistou através da sua ação pedagógica. Ela sabe que não basta cruzar os braços e esperar que as crianças aprendam sozinhas, como também não se contenta com o que já está posto.

Assim como ela, João também reconhece em si uma segurança muito maior para ensinar. Ele comenta que quando chegou ainda se sentia como um membro do PIBID, pois identificava muitas semelhanças nas práticas que vivenciou no projeto com o que estava acontecendo na escola, mas foi através da troca com os seus pares de trabalho que desenvolveu outros conhecimentos sobre os alunos, planos de aula e projetos.

Assim, quando João fala em autonomia se refere a essa liberdade em que tem para conversar, planejar e organizar suas atividades em conjunto com os outros professores, como afirma:

(...) a gente dialoga para identificar as melhores maneiras de conseguir realizar aquilo, um ajudando o outro para que consiga fazer aquele trabalho e que sozinho seria complicado ou que não teria a mesma qualidade. A gente tem reuniões pedagógicas entre os professores e a direção da escola, sempre estudando novos assuntos e revendo a literatura Montessoriana. Enfim, trocando experiências. A gente também conversa sobre o dia-a-dia do trabalho e sempre que surge alguma oportunidade, antes da aula, depois da aula, no recreio das crianças, que a gente fica junto, inclusive, mas que dá para conversar sobre determinada criança que as vezes precisa de ajuda em alguma coisa, está melhor nisso, precisa avançar naquilo, está se comportando do jeito tal, aí a gente bola estratégias juntos para melhorar uma situação, para resolver algo (J. E1).

Nessas circunstâncias é possível perceber como os saberes docentes são personalizados e situados, como define Tardif (2002). O autor argumenta que os saberes não podem ser reduzidos a aspectos cognitivos e do pensamento dos professores, tendo em vista que é um ator social, envolvido em sua história de vida, com emoções, poderes e sentimentos. Portanto, o que ele realiza para ensinar o afeta diretamente e propõe conhecimentos individualizados.

Quando os investigados afirmam que se sentem mais seguros para ensinar e que adquiriram mais autonomia, demonstram como o saber não é objetivado e formalizado, já que essa é a experiência desses dois professores e não necessariamente de todos que ingressam na profissão.

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

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

Pode-se perceber que o conhecimento *da prática* ocorre na medida em que Thamara e João racionalizam cientificamente seus saberes docentes, problematizam o fazer-docente, possibilitando a criação de novas estratégias de ensino-aprendizagem, procurando novas informações e compartilhando com seus pares na escola.

Nesse sentido, vale destacar que um dos fatores que proporcionou uma reflexão consistente na mobilização dos saberes profissionais desses dois professores foi a sua passagem pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, pois ambos afirmam que ter feito parte desse projeto contribuiu de maneira significativa nas suas concepções e práticas de ensino. No entanto, cabe perguntar: quais são, afinal, os diferenciais do PIBID para a formação desses sujeitos? O próximo capítulo atenderá a essa questão.



## **CAPÍTULO 4: OS DIFERENCIAIS DO PIBID UFRJ PEDAGOGIA**

O capítulo anterior apresentou características referentes à atuação dos dois professores investigados. Tendo como finalidade a percepção da sua atuação em sala de aula através dos seus depoimentos, mas, também, relacionando com a sua formação na Universidade, entendeu-se como necessário mais um capítulo para compreender de que forma a passagem pela Universidade e, mais precisamente, pelo PIBID contribuiu para as suas concepções e práticas docentes.

Por meio do capítulo anterior verificaram-se poucas tensões e contradições nas falas dos investigados, demonstrando que não há, ainda, uma dificuldade explícita quanto ao que fazem para ensinar. Seus depoimentos mostraram incômodos maiores no que se refere à inserção profissional, ou seja, o clima escolar, a relação com seus pares e as relações de poder institucional.

No entanto, como a pesquisa não contempla a inserção profissional, mas sim a atuação em sala de aula propriamente dita, a falta de uma problemática quanto às suas práticas profissionais corroborou com a suposição inicial de que o PIBID se configura como um diferencial na formação desses sujeitos.

Essa questão deixa de ser uma suposição e passa a ser uma afirmação tendo em vista que ambos os recém professores afirmam que o Projeto foi fundamental para a prática que exercem hoje, possibilitando que se sentam seguros para ensinar e propiciando condições para a criação de materiais didáticos, atividades de ensino e reflexões acerca da profissão docente.

Deste modo, este capítulo busca organizar algumas reflexões sobre o PIBID Pedagogia, suas ações e atividades, relacionando com as contribuições desses professores enquanto bolsistas do projeto e, posteriormente, com depoimentos que afirmam de que forma essa participação auxilia nas práticas apresentadas no capítulo anterior.

### **4.1 O PIBID UFRJ Pedagogia no ano de 2013**

O recorte desta análise é feito no ano de dois mil e treze, o primeiro ano de atividades efetivas do projeto, já que no ano anterior, de início do mesmo, a universidade enfrentava uma greve. Neste ano, ambos os bolsistas de iniciação à docência participaram ativamente, o que facilitou a coleta de dados e, enquanto

testemunha ocular, foi possível selecionar documentos como fotos, atas e registros etnográficos.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Pedagogia, anos iniciais do ensino fundamental, se caracteriza como um projeto que visa à inserção do estudante em um contexto profissional e, neste caso, no primeiro ano do ensino fundamental, pois o projeto tem como foco a alfabetização. Essa parceria entre escola e universidade facilita que o estudante conheça a realidade que irá enfrentar, contextualizando seus saberes docentes, criticando o contexto escolar e vivenciando dilemas reais do cotidiano docente.

O PIBID Pedagogia não é um projeto de pesquisa, porém se inspira nos estudos etnográficos para realizar suas atividades. Estratégias como os diários de campo, registros etnográficos, observação participante são utilizadas para favorecer essa imersão.

Para isso, o grupo que realiza reuniões semanais com as professoras supervisoras e coordenadora pensa as necessidades e potencialidades da escola e da turma, elaborando materiais didáticos, jogos, oficinas e projetos interdisciplinares que vão ao encontro do que está sendo desenvolvido pela professora no horário escolar.

No ano de 2012, iniciaram-se as atividades no Colégio de Aplicação da UFRJ, localizado na Lagoa, zona sul do Rio de Janeiro. De imediato, o grupo sentiu necessidade de conhecer melhor a escola e estudar elementos próprios da etnografia. Conforme os bolsistas se sentiram mais confortáveis na escola e passaram a conhecer melhor os alunos, algumas tarefas foram realizadas. A seguir, será possível conhecer três propostas. Uma realizada por João, uma pela Thamara e outra por todos os bolsistas.

#### **4.1.1 Aula de matemática do João**

Após uma observação participante nas aulas de matemática da professora supervisora, que mesmo sendo responsável por essa área do conhecimento não deixou de ter como foco a alfabetização, cada integrante ficou responsável por pensar uma proposta de atividade para os alunos que se relacionasse com os temas a serem desenvolvidos no ano de 2013. Deste modo, cada bolsista ficou encarregado de pensar uma atividade, elaborar um plano de aula, discutir com o grupo, realizar com a turma, sob observação e supervisão da professora, e depois participar de uma análise coletiva

com o grupo todo. Para essa análise ocorrer o grupo decidiu que as atividades seriam filmadas, como estratégia para pensar e melhorar o desenvolvimento de cada um.

João percebeu as diferenças existentes na turma, enxergando as individualidades de cada um ao mesmo tempo em que se atentou a uma atividade que atendesse a todos. Essa evidência se revela na justificativa do seu plano de aula (**anexo 1**):

Considerando a diversidade existente nos alunos do CAp, oriundos de diferentes realidades, o estudo de formas geométricas faz-se necessário para assegurar que todos compartilhem destes conhecimentos elementares, e que possam ampliar seus horizontes de observação/reflexão sobre si mesmos e as pessoas e objetos que os circundam, ao reconhecerem mais aspectos que podem caracterizar/identificar tal pessoa ou objeto (J. PL 1).

A proposta de João consiste em trabalhar as formas geométricas, tendo como objetivo reconhecer as formas, identificando-as no ambiente em que vivem e relacionando com as características físicas e não físicas da identidade de cada ser humano, ou de algo. Para isso, ele elaborou uma apresentação dos blocos lógicos, discutindo sobre as características das peças, e, em seguida, as crianças desenharam no papel as suas observações. Por fim, foi contada a história “A História do Quadrado”, de Alexandra Prasinós.

Após a realização da atividade, o grupo reuniu-se em seu encontro semanal, assistiu a filmagem desta aula e discutiu possíveis melhorias. O próprio bolsista sinalizou questões como o comportamento da turma e o manuseio do objeto como aspectos que deveriam ser mais bem trabalhados.

É possível perceber por meio desta atividade que João já apresentava uma visão crítica das suas propostas de ensino. Sua justificativa quanto à proposta de atividade vai ao encontro das suas ações desenvolvidas atualmente, quando racionaliza sobre a diversidade existente nos alunos do CAp, devido as diferentes realidades que enfrentam, e hoje quando afirma que ensina respeitando a individualidade de cada um.

Esse plano de aula é uma das experiências que corrobora com a afirmação de que o PIBID se configura como um diferencial na formação, de modo que os alunos se encontrem diante de situações de ensino concretas e podem de fato pensar e elaborar propostas que vão ao encontro dos seus valores, trajetória escolar e motivações pessoais. O PIBID permite essa aproximação do contexto profissional com uma

qualidade que os faz pensar desde cedo a sua prática docente, propondo ações e reflexões.

João ao falar sobre o PIBID afirma que:

O PIBID era um sonho para mim. Como o Rubem Alves falou da escola que ele sonhava sem saber que pudesse existir, assim era o PIBID para mim. Eu poder fazer a faculdade e ter um auxílio de orientação e financeiro para poder me empenhar na atividade de prática ensino. Eu começar numa escola como aprendiz, observando o dia-a-dia em sala de aula, vendo um profissional experiente atuando, e depois dialogar com ele, interagir com as crianças, ter essa aproximação, ainda mais eu que não vinha de um ambiente com crianças... Então, esse contato para mim era necessário. Desenvolver isso para conhecer melhor as crianças, saber como chegar, desenvolver uma linguagem adequada a compreensão (J. E1).

Além dos motivos apresentados, João assegura que a contribuição financeira também foi de grande ajuda. Reforça a necessidade de aproximação entre escola e universidade, já que coloca o estudante em uma posição de ter que refletir sobre o desenvolvimento infantil, uma linguagem e comportamento próprios a essa idade e atividades que vão ao encontro disso.

Atualmente, João é professor em uma escola Montessoriana, como já mencionado, e valoriza muito a autonomia dos alunos, suas interações. O professor disserta com muita segurança sobre a concepção de ensino da escola, sobre a necessidade de escutar os alunos, a boa relação que estabeleceu com eles e como se sente preparado para ensinar, mesmo entendendo que precisará sempre contar com a ajuda de outros profissionais e materiais. Ele atribui muito ao que aprendeu no PIBID à sua prática docente atual, quando diz:

A gente estudou sobre o estudo etnográfico que foi fundamental para esse sistema Montessoriano que eu faço parte atualmente, justamente pelo que eu falei. As semelhanças do que a Montessori fala sobre a observação da criança, porque como você vai proporcionar uma aprendizagem para alguém que você não sabe como é, que tipos de conhecimento possui, etc. Então você precisa ter um bom espírito observador, analisar as informações e saber o que fazer, como tratá-las para desenvolver práticas mais satisfatórias para aprendizagem daquela pessoa (J. E1).

Ainda sobre o PIBID, ele afirma:

Então, o PIBID me proporcionou uma aprendizagem em múltiplos sentidos. Tem toda uma reflexão após o que você vivencia em sala de aula, com a professora que atuou ali, que fez aquela aula, planejou e executou, e, com a orientadora da faculdade, todas coletivamente fazendo uma troca de experiências, de saberes docentes e revelando assim os porquês das escolhas feitas. Eu planejei isso por causa disso e disso, eu preparei essa atividade para dar continuidade a tal coisa, isso é muito rico, é extremamente diferente do que você vê na prática do estágio obrigatório, onde a professora regente não pode te dar essa atenção não existe um tempo e um espaço para isso (J. E1).

Assim como João, Thamara também preparou planos de aula e atividades de ensino que contribuiriam diretamente para a sua formação. A seguir, será possível observar algumas imagens que auxiliam na compreensão dessa relação entre bolsista e aluno, bolsista e professora supervisora. Também serão apresentadas as contribuições segundo um trabalho desenvolvido pela bolsista para a I Jornada de Formação Docente da UFRJ, mostrando a diversidade de contribuições que o projeto proporciona.

#### **4.1.2 Thamara e a sua relação com o PIBID**

Como dito anteriormente, Thamara também realizou planos de aula no desenvolvimento de conhecimentos sobre a matemática, leitura e escrita. No entanto, vamos atentar neste momento para outra forma de aprendizado que o PIBID ofereceu: a relação entre a iniciação à docência e a pesquisa.

No capítulo anterior, a professora ressaltou como se sente segura para ensinar, conhecendo os conteúdos curriculares e disciplinares, mas tendo autonomia para buscá-los quando não sabe. Diz que conhece bem as propostas pedagógicas da escola, consegue relacioná-las com os aprendizados oriundos da universidade e defende as razões pelas quais ensina da forma que ensina.

Entende-se que grande parte desta segurança pode ser atribuída ao fato de que Thamara sempre entendeu a iniciação à docência também como um ato de pesquisa. A professora apresentou alguns trabalhos científicos com essa temática, como: “Iniciação à docência e a pesquisa: uma via de mão dupla” para uma jornada realizada no CAP UFRJ e também elaborou o trabalho apresentado na forma de painel na I Jornada Docente da UFRJ que teve como título: “O PIBID Pedagogia e a formação identitária do pedagogo”.

No primeiro trabalho ela defende que a pesquisa também é uma atividade própria da docência, no momento em que o projeto da Pedagogia inspira-se nos estudos etnográficos. Estudos esses que, por sua vez, apoiam na compreensão do espaço escolar

e a formação docente. Como estratégia, é usada a observação participante que coloca o bolsista em uma posição de interação com a turma e não somente de passividade. André (2008) afirma que “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-o e sendo por ela afetada” (p.28). Deste modo, Thamara ao desenvolver este trabalho situa que não é intenção do PIBID mudar a realidade estudada, mas pensar e entender o contexto em que se está inserido, assim como afirmou João anteriormente.

No segundo trabalho desenvolvido para a Jornada de Formação Docente 2013, ela também demonstra o quanto o projeto proporcionou essa prática reflexiva quanto a sua formação. Neste trabalho, ela afirma:

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

Neste trecho ela evidencia como fazer parte do projeto também contribuiu para um entendimento melhor das disciplinas oferecidas pelo curso de Pedagogia, tendo em vista que a aproximação da escola permite uma melhor compreensão da realidade escolar. E ainda complementa:

O trabalho tem evidenciado que participar do contexto escolar, acompanhando as atividades de gestão pedagógica e docência, com vistas ao desenvolvimento de ações colaborativas; discutir questões do cotidiano da escola parceira, visando identificação de problemática educacional, proposição, implementação e acompanhamento de ação pedagógica com vistas à sua superação; desenvolver registros sobre as experiências vivenciadas no Projeto, sistematizando os conhecimentos elaborados para fins de reflexão da prática, afirmação de saberes docentes e socialização entre pares, mostram-se como resultados fecundo para a formação do pedagogo e consequente afirmação da sua identidade profissional (T. TR1).

Além da afirmação de que o PIBID contribui para a formação, pois auxilia nas disciplinas da faculdade, ela destaca que ele contribui para afirmação da identidade profissional. Como este não é o tema central da atual pesquisa, aqui não ressaltaremos essa questão, apenas é importante dizer que participar do Programa tem contribuído para uma reflexão científica sobre a profissão docente.

As reuniões semanais do grupo, como é possível verificar na imagem a seguir, contribuem para essa reflexão atenta e curiosa sobre o fazer docente. Nesses momentos, todos do grupo podem contribuir sobre as suas experiências em sala de aula.



(Reunião semanal do PIBID UFRJ Pedagogia. 2013)

Assim sendo, essa prática de pesquisa inspirada nos estudos etnográficos, configura-se como uma estratégia que constitui o fazer docente, na medida em que é desenvolvida também no contexto escolar, como é possível verificar na imagem.



(Atividade em sala de aula desenvolvida por Thamara. CAp 2013)

Nesta imagem é possível perceber a atuação das duas bolsistas aplicando os conhecimentos pensados, planejados e elaborados com o grupo nas reuniões, com orientação das professoras supervisoras e coordenadora. Portanto, existem os momentos somente de observação, conhecimento do terreno, mas também de atuação direta dos bolsistas.

Por conseguinte, todo esse repertório de conhecimento por meio das atividades de ensino, encontros de reflexão e elaboração de materiais com o grupo, preparação e construção de trabalhos científicos, é possível perceber como o PIBID tem se configurado como um diferencial na formação.

Thamara ainda reforça esta ideia quando diz

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

A parte grifada do trecho destacado demonstra que o PIBID foi um diferencial na prática reflexiva, contribuindo para formar uma bagagem docente, onde a ex bolsista e atual professora conhece o caminho que precisa realizar para ensinar, sabe onde procurar informações, mas reconhece a sua incompletude. Assim sendo, reconhece a autonomia adquirida para buscar informações quando não as tem.

#### 4.1.3 O jogo papa-léguas

Por meio de observações dos bolsistas de Iniciação à Docência feitas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro na turma com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, foi possível perceber a necessidade da realização de atividades pedagógicas que oferecessem mais espaço para o uso do corpo durante o processo de alfabetização. A partir daí os bolsistas pensaram em um jogo que pudesse ser capaz de: aprimorar a leitura e a escrita de forma lúdica; refletir sobre regras e comportamentos através das brincadeiras; e desenvolver as comunicações corporais, orais e escritas.



Levando em consideração a oportunidade oferecida pelo projeto PIBID de interação com o campo da prática docente, este jogo foi relevante para a concretização dos objetivos do PIBID Pedagogia - UFRJ e, conseqüentemente, para o enriquecimento da formação docente e das práticas pedagógicas, para os participantes deste projeto de iniciação à docência, assim como para a aprendizagem dos alunos do CAp/UFRJ.

O jogo pedagógico denominado "Papa-léguas" consiste em uma brincadeira a ser realizada em um espaço amplo, no qual o objeto centralizador do jogo é um grande tabuleiro, colorido e atrativo para as crianças. Porém, elas estão a todo o momento se movimentando e se dirigindo a outros ambientes para realização de tarefas relacionadas com a leitura e a escrita. Daí a atividade ser intitulada Papa-léguas: o jogo requer dinamismo e trabalha a inteligência dos jogadores; habilidades presentes na personagem do mundo dos desenhos que contém este nome.



(Foto 1: Explicação dos bolsistas sobre o jogo. Foto 2: Leitura de uma criança em uma das atividades propostas)

Deste modo, o jogo possibilitou a criação de materiais didáticos que facilitassem a leitura, de uma forma lúdica e interativa. Também auxiliou na avaliação sobre os conhecimentos das crianças e por ter sido filmado serviu como uma importante estratégia de aprendizado sobre o fazer docente para os bolsistas. Foi aplicado mais de uma vez, possibilitando que os participantes revessem suas estratégias de ensino-aprendizagem.

#### **4.2 Questões para pensar o PIBID Pedagogia**

Conforme descrito, é possível perceber que o Projeto permite uma formação diferenciada, onde a universidade se aproxima da escola, contribuindo diretamente para associação entre teoria e prática. Estabelece uma relação entre o como ensinar e o que ensinar, possibilita a criação de materiais didáticos, a participação em eventos, deste modo, um processo investigativo da formação docente.

Até o presente momento, apresentamos os aspectos positivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em um nível nacional, mas com maior investimento, no que se refere à Universidade Federal do Rio de Janeiro e ao subprojeto de Pedagogia. Tais aspectos tem se revelado nas pesquisas (GATTI; ANDRÉ 2014), e também nos eventos de formação docente organizados pela própria instituição e nos depoimentos aqui apresentados.

No entanto, entende-se que ainda existem alguns desafios com os quais o PIBID precisa enfrentar no que tange a formação docente, perpassando as concepções que se tem de universidade e práticas de ensino.

É possível afirmar que o PIBID concentra uma “elite de estudantes”, pois o projeto abarca uma parcela pequena de bolsistas que tem acesso a um investimento financeiro e com uma orientação direcionada. Apesar do número de bolsas ter crescido consideravelmente (dados no primeiro capítulo), ainda não atende à demanda dos estudantes do curso de Pedagogia que também deveriam ter a oportunidade de uma formação docente com mais qualidade e investimento.

As bolsas têm valor baixo para o transporte, alimentação e investimento cultural dos bolsistas e não apresentou aumento desde a criação do projeto. Apesar de ser um fator de suma importância para a permanência de muitos estudantes no PIBID, não tem se configurado como o único e principal elemento para o acesso dos mesmos no projeto, tendo em vista que, atualmente, não cobre todos os custos que os bolsistas afirmam ter.

Outra questão que merece destaque com relação às considerações a serem feitas sobre o projeto, é a sua relação com as práticas de ensino obrigatórias nas licenciaturas. Na Pedagogia, os estágios configuram uma alta carga horária e os estudantes precisam realizar cinco estágios em diferentes etapas e modalidades de ensino: gestão escolar, prática de magistério das disciplinas pedagógicas no Ensino Médio, Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Os professores investigados nesta pesquisa afirmam que mesmo tendo realizado os cinco estágios obrigatórios do curso não sentiram que foram tão produtivos quanto a sua participação no PIBID, como João descreve:

Para mim se eu fizesse o PIBID com a carga horária de um estágio já valeria mais do que os cinco. Já que a nossa formação é em cinco campos e a gente precisa estagiar neles (J. E1).

Deste modo, é preciso pensar a relação do PIBID com as práticas de ensino supervisionadas, tendo em vista que o projeto tem se configurado como uma ação positiva, e os estágios, contrariamente, tem se revelado como práticas cansativas, não muito produtivas e pouco reflexivas, ou seja, se faz necessário pensar de que maneira o Projeto pode contribuir para as práticas de ensino obrigatórias.

Mais do que isso, é necessário e urgente refletir sobre a formação docente como um todo. Qual o papel do pedagogo docente? O que se espera dessa formação? O que se espera aprender a partir das práticas de ensino?

Outra contribuição que merece ser investigada com mais atenção é a relação do PIBID UFRJ Pedagogia com os demais subprojetos. Apesar deste apresentar características diferenciadas já que as suas atividades ocorrem no horário escolar, com crianças pequenas, ainda se vê pouca relação com os demais projetos e, conseqüentemente, com outras áreas do conhecimento. Apesar das jornadas e eventos estarem proporcionando uma troca interessante de atividades de ensino, a interdisciplinaridade deveria ser uma das metas do PIBID que tem potencial e investimento para pensar a formação docente sob um outro prisma, contribuindo para formar cidadãos emancipados, críticos e conscientes da função social da escola.

Portanto, a prática dos atuais professores vem demonstrando que o PIBID UFRJ Pedagogia se configura como uma diferencial na formação e atuação deles, mas, além disso, que contribui para pensar um outro modelo de formação docente, que une universidade e escola, prática e teoria, pesquisa e iniciação à docência.

A atual pesquisa contribui então, para uma discussão atual e pertinente sobre este programa, através de outros ângulos, reforçando que o tema merece destaque e investimento. Cabe o questionamento para estudos futuros sobre a atuação dos recém professores que não passaram pelo programa, possibilitando uma comparação ainda mais precisa sobre os pilares da iniciação à docência.

## CONCLUSÃO

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

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

Ambos sinalizam aspectos muito parecidos quanto a sua prática docente, no que se refere as concepções de ensino que possuem, a necessidade de ouvir os alunos e a importância da autonomia pedagógica. Essas características situam os saberes docentes enquanto temporais, pois são adquiridos ao longo do tempo, plurais, pois apresentam diversas fontes, heterogêneos, já que não apresentam um repertório único e um processo humanizado, tendo em vista que se trata de serem humanos.

As características acima foram definidas a partir das entrevistas realizadas com os investigados e demonstram que os professores sabem as razões pelas quais ensinam desta forma e não de outra, apresentando sólidos argumentos, uma justificativa coerente com as estratégias já utilizadas por ambos durante o projeto PIBID no ano de 2013.

Deste modo, entende-se que o PIBID foi de fato um diferencial na formação desses sujeitos, contribuindo com experiências, materiais, situações de ensino que possibilitaram uma vivência em sala de aula, uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e também enquanto professores pesquisadores.

É possível verificar que durante o ano de 2013 foram realizadas diversas atividades que possibilitaram que eles refletissem sobre aspectos apresentados nas suas práticas atuais, corroborados pelas suas falas. Apesar disso, verificou-se certa estranheza quanto a ausência de tensões, dúvidas e problemas no que se refere às suas concepções e práticas de ensino. Durante as entrevistas estas apareceram somente quanto à inserção profissional, o que levou a indagação se realmente não há conflitos quanto à sua prática docente ou se foi por alguma questão metodológica da pesquisa.

Tal questionamento se revelou com uma possibilidade de estudo futuro sobre a contribuição da formação através do PIBID em comparação com os estudantes que se formaram na mesma instituição, mas não passaram pelo programa.

Nesse sentido, entende-se que a pesquisa contribuiu para entender os saberes mobilizados por esses dois professores, a sua concepção crítica e humanizada sobre a educação, como apoiam-se nos conhecimentos adquiridos na universidade para ensinar, mas, além disso, demonstra como o PIBID vem se configurando como um aliado potente na formação de professores.

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

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.

ANASTASIOU, L. das G. N; ALVES, L.P (org). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3 ed. Joinville, Santa Catarina: Univille, 2004.

ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Sp: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: Buscando rigor e qualidade. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 113, julho/2001.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, M. *Memórias Inventadas*. São Paulo: Planeta, 2006

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

\_\_\_\_\_. A tale of two teachers: Learning to Teach Over Time. In: *Time. Kappa Delta Record*, 48(3), 2002.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GAUTHIER, C. Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998

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

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

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

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

QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. V. *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 2008.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational*, v.15, n.2, p.4-14, 1986.

\_\_\_\_\_. *The wisdom of practice: The wisdom of practice essays on teaching and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

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



## **APÊNDICE**

### **1- ROTEIRO DE ENTREVISTA**

#### **PARTE I: Origem social e escolha pelo magistério**

Essa primeira parte tem como objetivo fornecer informações pessoais sobre o sujeito a fim de proporcionar elementos conceituais a respeito da sua formação e identidade, além da sua posição social, escolar e universitária.

- 1) Onde você mora atualmente? Sempre residiu neste endereço?
- 2) Onde estudou ao longo da sua vida?
- 3) Sua escola era perto de casa?
- 4) Por que optou pelo magistério?

#### **PARTE II: Desenvolvimento da sua formação profissional**

Neste momento busca-se uma fase mais interpretativa da dimensão temporal da sua formação profissional, buscando conhecer quais situações de ensino teve contato, quando teve certeza que gostaria de ser professor e a entrada no pibid.

- 1) Me conte sobre as suas situações de ensino no curso de pedagogia.
- 2) Quando você entrou para o pibid e por que?
- 3) Você considera que o pibid tenha sido um diferencial na sua formação? Por que?

#### **PARTE III: Reconhecimento e avaliação dos saberes docentes**

Essa terceira parte tem como finalidade situar a questão dos saberes docentes, buscando analisar quais saberes os entrevistados mobilizam atualmente e quais entendem ser advindos do pibid ufrj pedagogia.

- 1) Você atualmente é professor dos anos iniciais da Educação Básica. Conte-me como foi a entrada nesta escola.
- 2) Que tipos de atividade você realiza? É possível mostrar algum plano de aula, atividade de ensino?
- 3) O que você faz de mais importante na escola?
- 4) Recordando toda a sua trajetória escolar e universitária, você acredita que já tenha realizado alguma dessas práticas anteriormente?

## ANEXO

### 1 – PLANO DE AULA DE MATEMÁTICA JOÃO

#### PLANO DE AULA

<p><b>IDENTIFICAÇÃO: xxx</b></p> <p>Instituição: CAp UFRJ</p> <p>Disciplina: Matemática</p> <p>Professor: Simone de Alencastre Rodrigues</p> <p>Etapa do ensino: ( ) Educação Infantil ( X ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio</p> <p>Ano de Escolaridade: 1º ano</p> <p>Turma: 11A</p> <p>Dia: 04/11/2013 – terça feira</p> <p>Horário: dois primeiros tempos (dois tempos de 50 minutos)</p>
<p><b>ASSUNTO:</b> Formas Geométricas</p>
<p><b>JUSTIFICATIVA:</b></p> <p>Considerando a diversidade existente nos alunos do CAp, oriundos de diferentes realidades, o estudo de formas geométricas faz-se necessário para assegurar que todos compartilhem destes conhecimentos elementares, e que possam ampliar seus horizontes de observação/reflexão sobre si mesmos e as pessoas e objetos que os circundam, ao reconhecerem a mais aspectos que podem caracterizar/identificar tal pessoa ou objeto.</p>
<p><b>OBJETIVOS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- (Re)conhecer os aspectos da forma, cor, tamanho e espessura nos Blocos Lógicos;</li><li>2- Identificar as formas geométricas presentes no meio ambiente em que vive;</li><li>3- Relacionar características físicas e não físicas à identidade de algo ou alguém.</li></ol>
<p><b>CONTEÚDOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Formas geométricas</li><li>- Cores</li></ul>

- Espessuras

- Identidade

### **DESENVOLVIMENTO DA AULA:**

1- Escrita da rotina da turma no quadro negro, com a anotação, por parte dos alunos, em sua agenda. (15 minutos).

2- Apresentação dos Blocos Lógicos, que consistirá em suscitar a curiosidade das crianças sobre o material e o ato de distribuir entre elas, para que as mesmas os manuseiem, em grupos (os mesmos que formam regularmente nas aulas da prof. Simone). Alertarei para o fato de que só terá o direito de participar das atividades quem apresentar bom comportamento. (15 minutos).

3- Sentada em roda, a turma dialogará sobre o que observou no material que manipulou, discutindo sobre as características das peças. Gerenciarei as falas para que não sejam feitas simultaneamente, por meio do lembrete da regra existente de só falar aquela criança que estiver comportada e com o dedo levantado, esperando assim o momento que poderá falar. Intervirei na fala caso tangenciem o assunto, de forma a induzir o estudante a voltar para o assunto. Além disso, cuidarei para que outras crianças também se manifestem, caso poucas tenham se proposto a falar. De acordo com o que apresentarem, complementarei o assunto caso necessário, e iniciarei a relação entre a forma dos blocos lógicos e a forma que nós possuímos, assim como outros animais e objetos. Associarei a forma à identificação, comentando um pouco sobre a identidade que cada um possui. (30 minutos).

4- Sentando-se agora em seus lugares, pedirei para que algumas crianças desenhem e outras, em seguida, escrevam o nome das figuras geométricas no quadro negro. Chamá-las-ei uma a uma, novamente “batendo na tecla” do comportamento. Abrirei uma sacola onde haverá diferentes objetos, e deixarei um objeto em cada conjunto de mesas. Cada grupinho terá de compartilhar o objeto para todos o observarem. Caso a turma se comporte bem neste momento, deixarei os objetos circularem entre os outros grupos. Senão, por questão de tempo e para que haja uma reflexão sobre suas atitudes, passarei para a próxima atividade (alertando que estaria fazendo isto porque não se comportaram bem). Após eles devolverem o objeto ao saco, que estará comigo, farei uma breve explicação de que dentro de uma forma (pessoa ou objeto) podem existir outras formas, e então pedirei para dizerem quais formas identificaram naqueles objetos - os quais puxarei, um a um, daquele saco. (15 a 20 minutos).

5- Por último, contarei uma história para eles: A História do Quadrado, de Alexandra Prasinós Bernal. Com esta curta historinha, ou encerrarei a aula ou ainda, caso haja tempo disponível, pedirei a eles para escreverem e desenharem um novo final para a história, dando como orientação apenas o fato de precisar continuar falando sobre uma (ou mais) forma(s) geométrica(s). (5 a 20+ minutos).

### **RECURSOS:**

- Blocos lógicos;

- Quadro negro, giz de quadro;

- Objetos (relógio, )

- História impressa (A História do Quadrado, de Alexandra Bernal).

### **AValiação:**

Ao longo das atividades será observado, através do diálogo sobre os assuntos, o nível de conhecimento da turma.

A história que registrarão também trará elementos para identificar se os conteúdos trabalhados foram aprendidos.

**REFERÊNCIAS:**

Bernal, Alexandra Prasinós de. A História do Quadrado. Disponível em: