

## **PIBID PEDAGOGIA: O ENCONTRO DE FORMADORES E FORMANDOS NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Marcos Garcia Neira  
Karina Soledad Maldonado Molina  
Jacqueline Cristina Jesus Martins  
Alessandro Marques da Cruz  
Marcos Ribeiro da Neves  
Arthur Müller  
Dayane Maria de Oliveira  
Jorge Luiz de Oliveira Júnior  
Pedro Xavier Russo Bonetto

### **INTRODUÇÃO**

Este capítulo sintetiza um conjunto de reflexões a partir dos modelos de racionalidade propostos por Diniz-Pereira (2014) e das práticas de formação desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nas sete unidades escolares envolvidas no subprojeto “O trabalho colaborativo para a construção de práticas corporais inclusivas em escolas de educação infantil e ensino fundamental I”, vinculado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp).

Diniz-Pereira (1999) faz referência aos dois modelos de formação docente adotados no Brasil ao longo do tempo. O primeiro deles é o modelo da racionalidade técnica, no qual o professor é tido como um “[...] técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico” (p. 111-112).

[...] para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer a base para sua ação. No estágio supervisionado, o professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula. (p. 112).

Nesta concepção formativa, a presença do licenciando na escola adquire importância como possibilidade de vivência de situações de aprendizagem por imitação, conforme indicam Pimenta e Lima (2004, p. 35-36):

O pressuposto dessa concepção é que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são. [...] Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola.

Ainda segundo as autoras, o futuro docente é considerado um:

[...] aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. (p. 36).

Apesar da sua enorme proliferação naqueles cursos que dividem sua matriz curricular em disciplinas chamadas “teóricas” e outras “práticas”, onde as primeiras abordam os fundamentos e as segundas os métodos, assim como naqueles em que as disciplinas da licenciatura “complementam” as do bacharelado, tal modelo de formação de professores tem sido questionado e contestado.

Pesquisadores supostamente fornecem a ciência básica e aplicada a partir da qual derivam técnicas para diagnóstico e solução dos problemas da prática. Profissionais supostamente suprem os pesquisadores com problemas para estudo e testes a respeito da utilidade dos resultados de pesquisa. O papel do pesquisador é distinto e normalmente considerado superior ao papel do professor. (SCHÖN: 1983, p. 26, tradução livre).

No entendimento de Diniz-Pereira (1999), as principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio.

A partir do ponto de vista do modelo da racionalidade técnica institucionalizado no currículo profissional, o conhecimento real baseia-se em teorias e técnicas da ciência básica e aplicada. Portanto, essas disciplinas devem vir primeiro. “Habilidades” no uso da teoria e da técnica para resolver problemas concretos devem vir mais tarde, quando os estudantes já tiverem aprendido a ciência relevante – primeiro, porque ele não pode aprender habilidades de aplicação sem antes aprender conhecimento aplicável e segundo porque habilidades são um tipo ambíguo e secundário de conhecimento. (SCHÖN, 1983, p. 28, tradução livre).

Outro modelo de formação é chamado de modelo da racionalidade prática. Nele, o professor é considerado “um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 113).

Nesse modelo ganha destaque a reflexão sobre a prática que subsidia a reconstrução desta. Todavia, o que muitas vezes subsidia as reflexões é justamente a prática validada por resultados considerados favoráveis, ou seja, a prática por ela mesma, o que também se constitui em questão problemática para a formação.

Profissionais sábios e experientes desenvolverão julgamentos altamente complexos e agirão com base nesses julgamentos para intervir na vida da sala de aula ou da escola e influenciar os eventos de uma ou outra maneira. Mas os eventos da escola e da sala de aula terão sempre um caráter indeterminado e aberto. A ação dos profissionais em questão nunca controlará ou determinará completamente a manifestação da vida da sala de aula ou da escola. (CARR; KEMMIS, 1986, p. 36, tradução livre).

Segundo os autores, o conhecimento profissional não consiste em projetar um conjunto de objetivos sequenciados e técnicas que “dirigem” os aprendizes para os resultados da aprendizagem esperada. Ele consiste no direcionamento e redirecionamento espontâneos e flexíveis do processo da aprendizagem, guiado por uma leitura sensível das mudanças sutis e da reação dos outros participantes desse processo, tomado como epistemologia da prática.

Trata-se de uma epistemologia da prática implícita nos processos artísticos e intuitivos, que alguns profissionais lançam mão em situações de incerteza, instabilidade, excepcionalidade e conflito de valor (SCHÖN, 1983). Isso fundamenta a noção de que “na prática a teoria é outra”,

como se a prática se justificasse pela prática, desprezando o conjunto de reflexões que a articulam à teoria.

No mundo real da prática, problemas não são apresentados ao profissional como dados. Eles devem ser construídos a partir de elementos das situações problemáticas, os quais são enigmáticos, inquietantes e incertos. Para converter uma situação problemática em um problema, o profissional deve fazer um certo tipo de trabalho. Ele deve compreender uma situação ambígua que inicialmente não era por ele compreendida. (SCHÖN, 1983, p. 40).

Carr e Kemis (1986, p. 38) oferecem uma síntese importante para pensar os modelos de formação fundamentados na racionalidade técnica e prática:

De um lado, professores desejam enfatizar os objetivos complexos da educação contemporânea, os quais requerem habilidades sofisticadas e conhecimento técnico sobre métodos de ensino. De outro, eles querem enfatizar sua autonomia como profissionais, o que requer deliberação prática.

Em contrapartida, no modelo da racionalidade crítica, segundo Diniz-Pereira (2014, p. 39, grifos do autor):

[...] a educação é historicamente localizada – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma **atividade social** – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, **intrinsecamente política** – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e finalmente, **problemática** – seu propósito, a situação social que ele modela ou sugere, o caminho que ele cria ou determina relações entre os participantes, o tipo de meio no qual ele trabalha e o tipo de conhecimento para o qual ele dá forma.

A racionalidade crítica leva a comunidade escolar a transformar seu *modus operandi* fazendo com que a pesquisa, enquanto processo reflexivo, faça parte dos processos de construção. A pesquisa é aqui compreendida como o processo em que um problema é formulado e exige fundamentação, metodologia, produção e análise de dados para poder levar a soluções ou a compreensão da realidade. Neste modelo de racionalidade o professor:

[...] ajuda a estabelecer comunidades críticas de pesquisa no ensino, no currículo e na organização da escola, e administração de grupos dentro da escola, da escola como um todo ou entre escolas. Essa auto-reflexão crítica, empreendida em uma comunidade autocrítica, usa a comunicação como um meio para desenvolver um sentido de experiência comparada, para descobrir determinantes locais ou imediatos sobre a ação pela compreensão dos contextos dentro dos quais outros trabalham e convertendo experiência em discurso, usando a linguagem como auxílio para a análise e o desenvolvimento de um vocabulário crítico o qual fornece os termos para a reconstrução prática. (CARR; KEMMIS, 1986, p. 40).

Nas atividades desenvolvidas no subprojeto “O trabalho colaborativo para a construção de práticas corporais inclusivas em escolas de educação infantil e ensino fundamental I”, buscou-se

subsidiar ações realizadas partindo da reflexão sobre a prática, por considerar que o momento de parada proporcionou a estudantes do curso de Pedagogia, juntamente com o professor-supervisor, a reconstrução dos caminhos e a análise dos descaminhos.

O objetivo dessas situações foi consolidar um olhar crítico para o processo pedagógico. Isso permitiu reconstruir o percurso e planejar de forma diferente, buscando compreender e refletir sobre os detalhes do processo. Deu-se, portanto, uma ação pedagógica compartilhada ou construída colaborativamente, como exercício constante.

No âmbito do projeto, a colaboração foi pensada como trabalho em conjunto, apoio, contribuição e, principalmente, participação. Os licenciandos deveriam assumir o papel de copartícipes dos processos pedagógicos, não apenas executores da proposta de outrém, nem o papel comumente atribuído aos estagiários. Esta ação não é simples nem fácil de se consolidar na relação professor-supervisor e licenciandos. O primeiro grande desafio é a mudança no imaginário dos supervisores, qual seja, a concepção de estagiário que permanece observando as aulas, a qual já estava consolidada, e demandou por volta de 18 meses de trabalho e formação para se modificar.

Podemos inferir que essa representação foi subsidiada por anos de racionalidade técnica em que o profissional realiza seu trabalho e o formando ali se encontra para aprender com a prática do professor, apenas observando, ou em certa medida, auxiliando com ações pontuais o desenvolvimento das atividades planejadas pelo professor isoladamente.

Enquanto o estágio tem como função central o contato com a prática, buscando a compreensão da práxis, no caso do PIBID, licenciando e supervisor consolidam simultaneamente a práxis. Logo, assumir o papel de atores do processo altera substancialmente as demandas, como também as responsabilidades no fazer pedagógico.

Não é raro que, nas propostas de estágio, a discussão da práxis seja delegada à sala de aula da universidade. Nesse caso, o estagiário até conhece a realidade, mas pouco faz para inserir-se nela ou modificá-la. Quase sempre é o professor regente que planeja, executa e avalia, cabendo uma postura passiva ao estagiário e, quando existe a regência, ela se limita a uma aula ou à “aplicação de uma sequência didática” um tanto afastada do contexto.

No PIBID a participação dos licenciandos é constante, desde o planejamento, passando pelas ações didáticas, avaliação e, principalmente, pela reconstrução ou reformulação daquilo que pode não ter sido realizado da forma pensada. Entendemos que somente assim promover-se-á a necessária criticidade sobre a docência.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE, 1996 p. 38).

A inspiração para o trabalho de formação inicial de professores realizado no marco do subprojeto “O trabalho colaborativo para a construção de práticas corporais inclusivas em escolas de educação infantil e ensino fundamental I” partiu da reflexão e da crítica.

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação, quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando, cuja



“promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente... (FREIRE, 1996, p. 32-33).

Em busca dos indícios desse processo, adotamos a abordagem qualitativa nos moldes propostos por Sandin Esteban (2010), para transformar os relatos de experiências dos professores-supervisores num arquivo a ser analisado. O caráter exploratório decorre da busca do conhecimento a respeito do processo, único e subjetivo, que cada participante viveu.

Os professores e professoras que receberam os estudantes do curso de Pedagogia durante o último quadriênio foram estimulados a registrar por escrito suas impressões acerca da participação no programa. A leitura desses materiais permitiu-nos identificar três temas recorrentes: o contexto de ocorrência das atividades, a formação no transcorrer do projeto e o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Entendemos que as sínteses resultantes proporcionam o acesso aos pontos de vista daqueles que ocuparam a posição mais importante no PIBID.

Para a organização do texto foram definidos três eixos análise: *a contextualização dos espaços formativos; a reflexão sobre a formação em processo; e a prática pedagógica culturalmente orientada.*

## A CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS

Para os professores-supervisores, a entrada dos licenciandos no subprojeto implicava conhecer a escola em que desenvolveriam as atividades. Parte significativa dos bolsistas conheciam apenas escolas privadas, quer na condição de estudantes ou estagiários. O preconceito quanto à escola pública era um traço inicial, fruto de uma representação acessada de múltiplas formas. Muitos desconheciam a estrutura da escola pública, seu compromisso e função social. Diante disso, deu-se a possibilidade de reconhecer o contexto e compreender a complexidade daquele *ethos* como elemento indispensável à reflexão sobre a prática.

Muitos licenciandos não esperavam que lá ocorressem experiências didáticas relevantes e efetivas, quer sobre os temas curriculares e as concepções de mundo, quer no sentido de desenvolver críticas diante das desigualdades que assolam a nossa sociedade, o que apontaria para a racionalidade crítica. O choque de representações é relatado pelo professor-supervisor da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Roberto Mange da seguinte maneira:

Nosso projeto, ao longo destes quatro anos, produziu e impactou de forma relevante nos espaços das escolas e na universidade pública, sendo assim, gostaríamos de dividir nossas produções de conhecimento. Acredito que o primeiro reflexo desse impacto foi a chegada dos/as PIBIDianos/as à escola pública e o reconhecimento do contexto escolar. Os estranhamentos de alguns eram perceptíveis, juntamente com o confronto da representação de escola pública construída e a escola pública vivenciada. Esta segunda tem sons, cheiros, movimento, tempos, espaços, conflitos, contradições, alunos/as de diferentes idades, classes sociais, conhecimentos culturais, experiências de vidas que fizeram alguns chorarem ao relatarem os enfrentamentos com a polícia e as dificuldades familiares e sociais enfrentadas em seu bairro.

A necessidade de reflexão sobre a prática com a qual se deparavam, em contraponto à realidade na qual viveram suas formações, foi problematizada pelo professor-supervisor:

Muitos PIBIDianos tiveram seus anos de escolarização estudando em escolas com outras realidades, suas trajetórias de vida foram sendo constituídas sem ter acesso às escolas públicas e, muitas vezes, isso causou-

lhes espanto. Durante esse tempo tiveram que transitar em outros territórios com realidades totalmente diferentes das deles. Por isso também que o projeto se apresenta de uma maneira bastante positiva. De certa maneira, as idas e vindas possibilitam que eles tenham contato com outras culturas, outras maneiras de ser e viver e isso é importante para se tornarem docentes.

O contraste experimentado pelos licenciandos foi ainda maior naqueles contextos que escapam da representação hegemônica de escola.

A partir de março de 2014 os bolsistas de iniciação à docência começaram a chegar na escola e passaram a acompanhar as aulas de Educação Física. Logo de início, uma preocupação que tive foi de garantir que todos os que chegassem entendessem o contexto do Cieja, pois era importante que os bolsistas soubessem quem são os estudantes, como a escola funciona, como se faz para ser professor naquele espaço, como funcionam as aulas, como são os registros, entre outras coisas. Com o passar dos anos consegui fazer isso melhor, e acredito que isso tenha a ver tanto com a minha própria experiência dentro da escola e com a modalidade de ensino, como com as minhas experiências dentro do programa, pois algumas atividades realizadas no PIBID, como a construção de alguns materiais (vídeos, apresentações e textos), serviram de suporte para essa aproximação dos bolsistas com a escola.

Esta professora-supervisora faz uma reflexão crítica a respeito de sua consolidação enquanto docente e supervisora, ao constatar que, somente por meio de sua vivência e aprendizagens no subprojeto, conseguiu construir junto com os licenciandos processos de entrada na escola que propiciavam a compreensão do contexto.

Nem sempre os currículos do curso de Pedagogia destacam a Educação de Jovens e Adultos – EJA enquanto modalidade de ensino que atende a uma parcela significativa da população, à qual o direito de estudar não foi concedido. O que marca um processo de desconsiderar, também, a relevância desse espaço efetivo para os estudantes com deficiência, que foram excluídos da escola regular ou sequer puderam frequentá-la.

Em função de suas singularidades e da grande proximidade com a proposta do subprojeto, essa unidade foi frequentada por vários licenciandos que participaram do PIBID.

Outra característica desse Centro Educacional é o atendimento de um grande número de pessoas com deficiência. No ano de 2017, por exemplo, havia 63 estudantes com deficiência, de um total de 700 alunos.

A unidade escolar visa atender jovens e adultos trabalhadores, mulheres que trabalham em casa, idosos, aposentados e pessoas com deficiência que não frequentaram a escola na idade regular. Destaque para o fato de que podem estudar no período diurno, pois, as pessoas com deficiência, por diferentes motivos, não conseguem estudar no período noturno nas escolas que oferecem a EJA no formato convencional (no período noturno com 4 horas de duração). O Cieja trabalha com as quatro etapas apresentadas na legislação sobre a EJA: etapa de alfabetização, etapa básica, etapa complementar e etapa final, que, no Cieja Butantã, recebem o nome de Módulos 1, 2, 3 e 4.

As características peculiares dessa unidade de ensino não param por aí:

Também é importante saber que a EJA tem como público os sujeitos que

tiveram o direito à educação negado por diferentes motivos e que, enquanto política reparatória, deve estar atenta aos motivos que fizeram com que esses sujeitos não frequentassem ou desistissem da sua escolarização. Esse olhar ajuda os educadores e educadoras a pensarem ações didáticas tendo em vista o seu compromisso coletivo com a efetivação do direito à educação desses sujeitos.

Do ponto de vista formativo, conhecer esta realidade foi um divisor de águas para os licenciandos. Cabe destacar o papel de mediadora assumido pela professora-supervisora, ao colocar em marcha processos coletivos que envolveram o planejamento das atividades de ensino e a avaliação, a fim de aprimorar cada vez mais o olhar dos licenciandos e a necessária reflexão sobre a prática, de modo a garantir, conforme Diniz-Pereira (2014), a preocupação com os processos históricos envolvidos.

A própria experiência da professora-supervisora também impactou o processo de reflexão, haja vista que seu ingresso naquela escola era recente e que os quatro anos de duração do subprojeto praticamente coincidiram com sua inserção naquela nova realidade.

Nessa escola, a minha comunicação com a direção estava recheada de tensões, por inúmeros motivos, e, logo de início, os bolsistas tiveram uma chegada e acesso pouco hospitaleiros. Diante dessas condições, a diretora em exercício barrou o projeto e, para ser efetivado, apelamos para instâncias superiores, diretoria regional e conselho de escola.

Depois de enviar os documentos para a diretoria regional e comunicar o conselho da escola sobre o nosso trabalho, iniciamos o projeto. Embora esse exemplo seja ruim, a maneira como enfrentamos o problema nos uniu e gerou efeitos positivos.

Depois de passar esse nevoeiro, o acesso ficou garantido e, aos poucos, os bolsistas foram ajudando a pensar em ações que pudessem fortalecer o exercício democrático na escola.

No dia que encaminhei ao conselho de escola um pedido que os bolsistas pudessem acessar seu interior, me propus a realizar certas ações com eles e uma delas foi repensar o intervalo da escola.

Como se pode observar, as ações do subprojeto não ficaram restritas às atividades de ensino. Freire (1996) salienta que o professor tem uma função política, que afeta a sistemática da unidade escolar. Assumir a responsabilidade de repensar o intervalo exige um espaço de diálogo com os estudantes da unidade, buscando um pensar junto para o pensar certo, conforme propõe o Patrono da Educação Brasileira.

Outro professor-supervisor descreve o contato dos licenciandos com a Escola Estadual Friedrich Von Voith, pelo viés da Educação Física proposta na unidade. Na sua opinião, a concepção adotada pelo componente, por si só, representou uma experiência formativa relevante:

Falar sobre o currículo culturalmente orientado de Educação Física se torna um desafio, mesmo nos dias de hoje, visto que muitas práticas pedagógicas dos/as docentes ainda se alicerçam em currículos psicobiologizantes. E mais, a nossa própria experiência escolar nos remete a aulas centradas na melhora da aptidão física, do movimento ou da saúde. Por essa razão, ao tomarem conhecimento com as práticas desenvolvidas pelos/as professores/as que atuam sob tal égide, houve um estranhamento, porque a representação que muitos/as carregam sobre as práticas escolares – prova, comportamento, aula, Educação Física, escola, dentre outras – foram afrontadas. Quando colocamos como pano de fundo a escola, essa situação

gera ainda mais confusões, visto que o conhecimento escolar, considerado por muito tempo um conhecimento imaculado, encontra, agora, resistência. Retornar à escola e constatar que algo está em modificação, ou em mutação, não é fácil, porque envolve a forma como concebemos o mundo e suas coisas. “Desestruturar” algo tão consolidado é difícil e seus efeitos deixam marcas.

Dito isso, pode-se imaginar a reação das pessoas ao entrarem em um espaço que historicamente privilegiou o futebol, o vôlei, o handebol e o basquete, bem como os alunos e alunas habilidosas (analisando sob o ponto de vista das práticas corporais citadas), quando viram as crianças, jovens, adultos e idosos tematizando manifestações corporais como o funk, o sertanejo, o parkour, o minecraft, capoeira, salsa, skate, o videogame, dentre outras tantas. E mais, as orientações didáticas do currículo cultural, sempre que apoiadas em seus princípios medulares, proporcionam a desconstrução da representação de chegada dos discentes.

Esta análise da situação pode ser atribuída à reflexão que Alarcão (2005; 2007) propõe como processo de formação, seja para o professor-supervisor ou para os licenciandos. A perspectiva cultural da Educação Física opõe-se de forma radical àquela que marcou a trajetória escolar da maioria dos bolsistas. Ao conceber as práticas corporais (brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas) como textos da cultura, Neira (2018) explica que essa vertente promove situações didáticas baseadas em vivências, leitura, ressignificação, aprofundamento e ampliação de conhecimentos. Além disso, os docentes culturalmente orientados se deixam influenciar pelos princípios ético-políticos do reconhecimento da cultura corporal da comunidade, ancoragem social dos conhecimentos, justiça curricular, descolonização do currículo e rejeição do daltonismo cultural.

O professor-supervisor da escola EMEF Roberto Mange reforça a importância da perspectiva cultural da Educação Física perante a realidade escolar:

A prática pedagógica e sua colaboração na produção de relações mais justas e democráticas, de maneira a orientar nosso projeto e colocarmos o currículo cultural em ação, exercício esse que o grupo iniciou no planejamento dos projetos, no planejamento constante das aulas ao longo das diferentes tematizações desenvolvidas durante os quatro anos e no processo de vivencia-los e avalia-los constantemente, contribuíram na formação das/os PIBIDianas/os que fizeram parte dessa experiência curricular e de seus processos de mapeamento, vivências, ampliação, aprofundamento, ressignificação e avaliação. Acredito que o espaço de formação continuada organizado ao longo do projeto colaborou grandemente no reconhecimento e na compreensão de tais fundamentos e auxiliou no exercício constante das intervenções durante as práticas pedagógicas no campo escolar. Outro aspecto importante foi a receptividade e acolhimento que nosso grupo teve pelos/as studentxs que carinhosamente eram expressos durante as aulas, as outras turmas que não participaram do projeto perguntavam por que elas não participavam também nas suas salas? Acredito que essa afinidade nos aproximou bastante e favoreceu conhecer melhor nossos/as alunos/as, além da dinâmica e volume de possibilidades e caminhos propostos.

Na EMEF Raimundo Correia, o quadro não é diferente, conforme destaca o seu professor-supervisor:



Ao conhecerem o ambiente escolar, a equipe de profissionais da educação e as turmas envolvidas, os/as bolsistas compreenderam a dinâmica de funcionamento e organização da escola e conheceram o trabalho administrativo da coordenação pedagógica e da direção escolar. Em alguns momentos, deram opiniões e sugeriram ideias, pautados por saberes que estavam acessando nas disciplinas da graduação. Isso, de certa forma, auxiliou os/as profissionais da escola a enxergar outras possibilidades de ação.

Segundo a professora-supervisora, o trabalho colaborativo também foi a tônica na EMEF Anexa ao Educandário Dom Duarte.

Uma das dificuldades dos professores de Educação Física é trabalhar em grupo, mas não por opção. Nas escolas onde trabalhei existiam dois professores, um no período da manhã e outro no período da tarde, dificultando o trabalho em conjunto. Nesse processo sempre trabalhei sozinha e no PIBID o objetivo era diferente. Nesse contexto tivemos que nos readaptar; os alunos da Feusp também tiveram as mesmas dificuldades. Pensavam e agiam como se estivessem apenas em um estágio onde não se envolviam o suficiente, o que fazer? Como fazer para que se sentissem parte das atividades, das aulas? Analisando, viemos a fazer com que se sentissem parte das atividades desenvolvidas, quando suas vozes eram escutadas no planejamento das atividades, lembrando que esses planejamentos eram o caminho a ser percorrido, mas poderia e quase sempre era desviado pelos alunos, formando assim outros caminhos, construindo conhecimentos inesperados.

Encerrando este bloco, o posicionamento de um dos professores-supervisores quanto ao contexto de realização das atividades, traduz o clima da chegada à escola: “Tudo novo, alunos que não conheciam o novo professor, alunos que não sabiam quem eram os jovens que estavam assistindo suas aulas, futuros professores frequentando a escola pública, participando dela. Foi assim que começou o PIBID e o ano letivo na EMEF Olavo Pezzotti, zona oeste de São Paulo”.

## **A REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO EM PROCESSO**

O franco envolvimento com a formação dos licenciandos se mistura à formação da própria professora-supervisora do Cieja Butantã:

Em diversas ocasiões garanti que eles participassem de outros momentos que compõem as ações docentes, como as reuniões de pais, conselhos de classe, reuniões pedagógicas, assembleias de estudantes, saídas pedagógicas (incluindo toda a preparação da atividade). Enfim, tentei oportunizar experiências que vão além da atuação direta com os estudantes. Muitos deles não imaginavam como se davam essas ações na escola, e ficaram surpresos com algumas discussões e com algumas dificuldades enfrentadas nesses momentos.

Além das formações que compõem diretamente o ato da docência, o programa nos proporcionou a possibilidade de participar em alguns eventos acadêmicos, com a possibilidade de apresentação dos nossos trabalhos. Aqui também esteve presente uma ação formativa no campo acadêmico tanto para os bolsistas de iniciação à docência como para a professora supervisora,

pois proporcionar as experiências da escrita de resumos, textos, artigos foi importante para alguns graduandos que, até aquele momento, não haviam realizado essas atividades.

Neste excerto encontram-se expostos os eixos da formação teórico-prática na universidade e a articulação dessa formação na organização das reflexões sobre a prática de forma crítica.

O professor-supervisor do Cieja Campo Limpo descreve a formação da seguinte maneira:

A formação continuada de professores e futuros docentes tem sido um desafio diante das condições que a escola atravessa no contemporâneo. Posso afirmar que a experiência formativa como supervisor foi muito importante para ambos os lados, no sentido de contribuir na formação de futuros docentes atuando na condição de supervisor do programa e de ter que lidar com todas as barreiras que enfrentamos no exercício da docência. Todos os supervisores estavam colocando em ação um currículo de Educação Física que ainda se apresenta na área como um alienígena em sala de aula. Nesse primeiro momento a formação se debruçou no entendimento sobre os campos teóricos que sustentam nosso trabalho, nesse caso, das teorias pós-críticas em educação. Também se debruçou sobre os procedimentos didáticos e os princípios que orientam o currículo cultural.

Como produto dessa formação crítica, os licenciandos desenvolveram um olhar para a ação política, aspecto fundamental do trabalho docente. Essa contribuição do PIBID é especialmente importante, pois compreende uma dimensão da docência impossível de ser adquirida nos bancos universitários. Como afirma Giroux (1997), nenhum professor aprende a ser crítico distante da escola.

Ao término de cada ano letivo, percebemos o engajamento político que os bolsistas foram aos poucos apresentando em relação à escola pública. Ao terem contato com uma realidade diferente do que suas representações culturais a priori apresentaram, muitos já começaram a desejar exercer o cargo nessas instituições, que antes eram narradas com discursos de inferiorização e medo.

Constata-se nas falas dos docentes o componente crítico que acompanha a formação profissional. O professor-supervisor da EE Friedrich Von Voith, por exemplo, enxerga na relação travada com os bolsistas um momento profícuo de intercâmbio e diálogo, bem diferente da verticalização que costuma caracterizar a formação para a docência em outros espaços.

As trocas entre os bolsistas e eu eram constantes. Esse encontro de ideias e de posicionamentos adversos produziu significações, produziu cultura. Da mesma forma que eu mostrava as orientações didáticas do currículo cultural e toda a sua fundamentação teórica, pensando, assim, estar formando os bolsistas para a docência – pelo menos no que se referia à Educação Física cultural – eu era bombardeado com informações e posicionamentos diferentes dos meus. Por muitas vezes, as vozes discentes que eu não consegui ouvir, foram captadas pelos bolsistas. E essas vozes, mesmo que em menor quantidade e quase inaudíveis, foram prontamente defendidas, exatamente como preconizam os princípios medulares do currículo cultural.

A presença dos licenciandos com suas representações sobre a escola, a docência e a Educação Física desencadearam momentos importantes de escuta e reflexão crítica para todo o

grupo, o que se tornou viável diante da disponibilidade de saberes teóricos acerca dos assuntos tratados. A formação para a docência, ou sobre a docência, implica necessariamente a discussão a partir ou com o conhecimento sistematizado. Algo bem diferente de discutir apenas a partir de impressões e sentimentos pessoais.

O professor-supervisor da EMEF Raimundo Correia estabelece claramente as contribuições do PIBID à formação dos participantes:

O programa contribuiu positivamente à formação dos/as futuros professores/as, pois proporcionou momentos em que enfrentaram e assumiram situações didáticas de intervenção na prática pedagógica, sempre com o apoio e observação do professor-supervisor. Momentos como esses são relevantes para a formação docente, porque ainda há o problema de distanciamento entre a formação inicial de professores e a prática pedagógica realizada no “chão” da escola.

A professora-supervisora da EMEF Anexa ao Educandário Dom Duarte salienta que as ações formativas em contexto complementaram as atividades realizadas na universidade:

As reuniões de formação fortaleciam e geravam novas ideias, novos caminhos, entrelaçando a teoria com a prática, um fator importantíssimo no PIBID. Afinal, são poucos os momentos onde os alunos da Feusp ou de qualquer instituição de ensino superior podem colocar em prática a teoria e fazer esse processo de construção de conhecimento, teoria e prática, prática e teoria, fazendo o entrelaçamento. A partir de dificuldades e experiências nas aulas, procuraram na teoria a base para pensar novas atividades didáticas.

A análise dos registros produzidos pelos professores-supervisores corrobora a noção de reconfiguração produtiva de Diniz-Pereira (2014), quando se refere ao docente que questiona a teoria diante da realidade escolar, o que não a anula ou diminui, mas exige sua reelaboração constante.

## **A PRÁTICA PEDAGÓGICA CULTURALMENTE ORIENTADA**

Os docentes da Educação Básica participantes do projeto destacaram o envolvimento dos licenciandos na construção e desenvolvimento das ações educativas culturalmente orientadas, indícios de um pensar certo, tal como proposto por Freire (1996). É o que se pode extrair da avaliação elaborada pela professora-supervisora do Cieja Butantã:

Foi importante garantir que eles não acompanhassem apenas as aulas, mas também todas as ações que envolvem o ato docente. Isso quer dizer que, além do assistir e contribuir nas atividades das aulas, durante o horário das turmas, realizávamos reuniões no espaço escolar para o planejamento, avaliação, discussão, preparação de materiais para as próximas aulas, assistência de vídeos, construção de registros, organização das atividades nos portfólios dos estudantes, entre outras coisas que são importantes no ato docente. Isso era feito durante a minha hora atividade – espaço destinado ao planejamento das aulas que compõem a carga horária do professor. Os PIBIDianos também realizavam um trabalho de registro das aulas através de vídeos, fotos e escritas das aulas.

Muitas vezes, os registros dos bolsistas ainda eram descritivos, mostrando

apenas o que aconteceu na aula, enquanto o meu se preocupava mais com as falas dos estudantes, as subjetivações feitas por eles, as relações entre as pessoas, o que permitiu que os bolsistas pudessem ampliar o olhar sobre mais aspectos trazidos pelas turmas nas aulas. Essa reflexão foi socializada com eles, de forma a ajudá-los na construção das suas práticas docentes pois, em muitos momentos, nessas subjetivações é que estão implícitos os preconceitos existentes.

O professor-supervisor da EMEF Raimundo Correia articula a formação dos licenciandos com a pedagogia culturalmente orientada da Educação Física.

Ao vivenciar o programa na escola, os/as bolsistas do PIBID contribuíram com o planejamento e a organização das aulas de uma maneira geral, com as situações didáticas de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos e problematização das práticas corporais, com a socialização de pesquisas concernentes à prática corporal tematizada, com o auxílio aos/às estudantes nos momentos das vivências e das atividades de registro em sala de aula e com as avaliações dos trabalhos à medida que eles eram finalizados.

Aos poucos, eles/as foram compreendendo aquela proposta de Educação Física que estava em ação. Certamente, isso provocou uma maior aproximação deles/as com as turmas e com as tematizações desenvolvidas no sentido de investigarem, junto a elas, as práticas corporais. Assim, passaram a observar mais detalhadamente as crianças e jovens, interviram de maneira mais específica em algumas situações didáticas, ressignificaram o ambiente escolar e olharam mais atentamente para as práticas corporais e para as aulas de educação física e sua função na escola.

O professor-supervisor da EMEF Roberto Mange seguiu a mesma linha de raciocínio, ao relacionar os procedimentos que singularizam a proposta com as ações dos bolsistas. Sua manifestação não deixa dúvidas sobre a cumplicidade requisitada pela perspectiva cultural da Educação Física. Parece simplesmente impossível permanecer observando em situação passiva. Os traços que distinguem essa vertente de ensino serviram simultaneamente para envolver a todos que ali estavam.

Não se trata somente de realizar a vivência prática de manifestações corporais excluídas historicamente, mas, principalmente, de oferecer oportunidades para que as pessoas possam analisar criticamente o percurso dessas práticas, possibilitando a compreensão do por que umas são preferidas e outras preteridas. Falando do início dos trabalhos, a primeira ação foi realizar, juntamente com os bolsistas, um mapeamento da escola e do entorno escolar. Coletar dados para que o trabalho pedagógico pudesse ser proposto para as crianças nunca foi uma tarefa complicada, pelo menos em relação aos bolsistas que frequentaram a unidade escolar que estava lotado. Acredito que a comunicação da escola com seu entorno e com a comunidade que ali está já seja algo considerado como ponto irrevogável pelos bolsistas.

A professora-supervisora da EMEF Anexa ao Educandário Dom Duarte sinaliza o intuito do trabalho pedagógico realizado conjuntamente:

Quando pensamos na diversidade de culturas existentes em uma sala de aula ou em uma escola, percebemos que a todo momento estamos incluindo uns



e excluindo outros. O papel do professor é fazer com que todos sejam incluídos, às vezes não ao mesmo tempo. Mas propiciando diversas ações didáticas, onde facilite momentos onde os alunos tenham suas vozes ouvidas, ressignificadas, sentidas, percebidas. Já que estamos falando da Educação Física, pensamos nas práticas corporais; um dos princípios que nos movem é a justiça curricular, onde escolhemos a prática corporal a ser tematizada, potencializando as vozes de todos. Para isso fazemos o mapeamento para identificar quais as práticas corporais existentes na comunidade escolar. Questionários, conversas, o que foi já estudado, o que a comunidade mais tem preconceito, onde nossos alunos frequentam. Mesmo dizendo “vou ao baile Funk, mas não gosto”, algo está errado; nesse caso a educanda não quis se identificar como frequentadora de baile funk, afinal “quem vai no baile Funk é puta”, falas ditas pela comunidade escolar. Nessas falas vamos identificando preconceito. Para uma sociedade mais democrática, onde os alunos sejam escutados, precisamos ressignificar, transformar esses preconceitos, para que possamos ter educandos que sejam transformadores da sociedade e não apenas reprodutores.

Por sua vez, o professor-supervisor da EMEF Olavo Pezzotti marca a posição político-pedagógica que assume no trato das diferenças em sala de aula, um dos elementos que caracteriza a perspectiva cultural da Educação Física, distinguindo-a das demais propostas de ensino do componente. Obviamente, trata-se de uma experiência riquíssima à formação dos futuros professores participantes do PIBID.

Em todas as turmas, recebemos pessoas com deficiências. Em média, umas duas a três. São pessoas que tiveram paralisia cerebral, com traqueostomia, que têm hidrocefalia, comportamentos do espectro autista, deficiência visual, deficiência física, entre outras. Sem dúvida, a participação destas pessoas durante as aulas é algo importante. Para elas e para um ideal de escola crítica e democrática. No entanto, as dificuldades, sobretudo em relação aos cuidados com machucados e acidentes que podem acontecer nas atividades são coisas que precisamos pensar muito. Como incluir sem expor? Como defender o direito à prática sem colocar ninguém em condições de risco? Como lidar com desejo, dificuldade, solidariedade e competição? Difícil...

Fugindo de estereótipos e diagnósticos estandardizados e fixadores das capacidades das pessoas, tentamos no primeiro momento conhecer as pessoas, suas características, potencialidades, vontades, etc. Começamos conhecendo suas pequenas expressões, suas dificuldades e vontades. Por exemplo, vimos que o estudante cego também tem deficiência intelectual. Gosta de falar da “mamãe” e do “papai”, faz uns sons que parecem reclamações, mas não são. Conhecemos o estudante com hidrocefalia, que é corajoso, tem muita vontade de fazer as práticas corporais, mas repete a todo momento que não pode cair e bater a cabeça que ele morre.

Conhecemos uma estudante que, por consequências de uma paralisia cerebral, possui deficiência intelectual e física. Não recusa nenhum desafio. É corajosa e quer fazer absolutamente tudo como os demais. Aprendemos, aprendemos e aprendemos...

O ambiente de construção das práticas pedagógicas culturalmente orientado permitiu o movimento de consolidação, tanto para os professores-supervisores quanto para os licenciandos. Concebido como espaço produtivo para a discussão do currículo cultural da Educação Física articulada aos conhecimentos da Educação Inclusiva, impulsionou a reflexão crítica sobre práticas aceitas e multiplicadas por formações que têm como subsídio a racionalidade teórica e prática, que podem ser reconfiguradas por modelos de formação da racionalidade crítica, que permita uma aproximação das práticas com postura cuidadosa e responsável, mas também respeitosa em relação à história e à cultura presentes em cada unidade escolar. Para pensar certo, Freire (1996) parte do olhar perscrutador que enxerga além da superficialidade e busca compreender os processos para daí propor caminhos ou possibilidades. A inconclusão freiriana surge como conceito para estes professores-supervisores e para os licenciandos, criando possibilidades de compreenderem seu compromisso político social.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos registros elaborados pelos professores e professoras que supervisionaram a iniciação à docência dos licenciandos que participaram do programa nos autoriza a afirmar a relevância dessa experiência formativa para todos os envolvidos.

Sobre o assunto, Alessandro Marques da Cruz assim se posicionou: “enquanto professor-supervisor, tive o privilégio de contemplar, acompanhar e dividir com todos/as aqueles/as que fizeram parte da formação desse grupo na universidade, o seu voo na escola pública, onde o aprendizado foi mútuo”.

Arthur Müller chamou a atenção para os efeitos do programa sobre sua própria formação docente e pessoal: “a marca mais forte que o PIBID deixa na minha prática e na minha conduta ético-política é acreditar que nas relações entre as pessoas, através de um dialogismo entre as diferentes culturas, sem que haja hierarquias, é possível ressignificar as representações de chegada, criando outras tantas novas, quantas vezes forem necessárias”.

Dayane Maria de Oliveira seguiu a mesma linha de raciocínio: “nesse caminho do projeto do PIBID reconstruí, desconstruí, ressignifiquei a minha prática. Através do convívio com o diferente, onde ideias, pensamentos, leituras, vídeos modificavam ou não os meus pensamentos, os dos alunos e os dos alunos bolsistas”.

Para além da sua própria formação, Jacqueline Cristina Jesus Martins considerou a importância do programa na constituição da unidade em que trabalha: “a construção da Educação Física no Cieja Butantã está diretamente ligada à minha participação no PIBID Feusp, que tem um pouco de cada um dos bolsistas que por lá passaram, dos demais professores-supervisores e dos coordenadores do programa, pois, de uma forma ou de outra, todos contribuíram para a minha formação enquanto docente naquele espaço diferente”.

Jorge Luiz de Oliveira Júnior também frisou o quanto o programa contribuiu para sua própria formação, destacando o aspecto colaborativo do subprojeto: “o PIBID também provocou importantes impactos na formação continuada do próprio professor-supervisor, pois ele orientou os passos do trabalho desenvolvido nas aulas ao mesmo tempo em que esteve aberto às sugestões e ideias dos/as bolsistas. O trabalho em parceria é uma ótima forma de alcançar resultados mais qualificados no campo pedagógico.”

Marcos Ribeiro das Neves ecoou as vozes dos colegas: “posso afirmar que ser supervisor do PIBID Feusp foi uma experiência que influenciou fortemente, e de maneira positiva, minha trajetória enquanto professor e profissional na área da educação”.

Finalmente, Pedro Xavier Russo Bonetto completou afirmando o papel que os PIBIDianos desempenharam na formação do professor-supervisor: “ao longo do ano, percebemos o quanto a experiência do PIBID com os estudantes da Pedagogia, participando ativamente das atividades da

escola, nos possibilitou experiências e afetos bastante positivos.”

Percebe-se, pelos registros, a complexidade do processo formativo, para o qual é necessário um olhar crítico. Isso se estende aos contextos e práticas que buscam construir o pensar certo no grupo e pelo grupo, por meio de uma abordagem colaborativa, imbricada na compreensão e delimitação dos problemas e na construção de ações pedagógicas que busquem cumprir seu papel político e crítico junto aos estudantes.

Os registros elaborados pelos professores-supervisores que participaram do subprojeto do PIBID “O trabalho colaborativo para a construção de práticas corporais inclusivas em escolas de educação infantil e ensino fundamental I”, entre 2014 e 2018, evidenciam a relevância dessa política institucional na formação de professores. Também revelam que a docência baseada na perspectiva cultural da Educação Física está ao alcance de professores com ampla formação pedagógica, não sendo restrita a licenciados no componente.

Essa constatação ajuda a desconstruir o discurso propagado, principalmente pelos órgãos de classe, de que apenas o licenciado em Educação Física poderia assumir as aulas do componente. A experiência acumulada nos últimos três anos indica que uma formação profissional crítica, enraizada na escola e que não abre mão do aprofundamento teórico-metodológico, é uma possibilidade que não deveria ser desprezada.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical: education, knowledge and action research**. London: Falmer Press, 1986.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 109-125, 1999.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- NEIRA, M. G. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí: Paco, 2018.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANDIN ESTEBAN, M. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed. 2010.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.