

AUTORIA DIDÁTICA: A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NAS PRÁTICAS DO PIBID

Rejane Amorim ¹

RESUMO

A pesquisa "Autoria didática e Profissionalização docente nas práticas do PIBID/UFRJ 2022/2024" tem por objetivo compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas nos subprojetos PIBID/UFRJ 2022/2024 são construídas coletivamente. A pesquisa de cunho qualitativo coletou informações por meio de formulário digital estruturado, que foi respondido pelos Coordenadores de Área do PIBID/UFRJ, que apresentaram algumas das práticas destaques e suas observações sobre todo processo de atividades que realizam. A análise foi construída por meio da criação de categorias que correspondem as a) impressões dos sujeitos, b) o relato de experiências práticas descritas e c) a teorizações do campo (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Como aporte teóricos dialogamos com Bakhtin (1998), Faraco (2005) e Demo (2015), no que se refere a autoria didática. Já em Roldão (2007), Libâneo (2013), Nóvoa (2002) destacamos a importância de a formação profissional dos professores se realizar na articulação entre universidade e escolas. Duas categorias emergiram na pesquisa: 1) A vivência coletiva e em especial tem um impacto positivo na construção da docência; 2) As demandas que aparecem no cotidiano da sala de aula potencializam e tencionam práticas autorais.

Palavras-chave: Formação de Professores, Escola, Planejamento, Autoria, Profissionalização Docente.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi disposto no âmbito do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, e regulamentado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de Junho de 2010. O programa concede bolsas para estudantes que estejam regularmente matriculados em cursos de licenciatura até a primeira metade do curso, como para coordenadores de área (CAs), que são professores da universidade e professores supervisores, responsáveis pelo desenvolvimento do projeto na escola, com a intenção de que esse contato com o campo durante o curso possibilite uma formação mais qualificada, por se fazer no chão da escola.

O PIBID/UFRJ está em sua sexta edição e conta hoje com 720 estudantes bolsistas, o que o torna a maior edição até aqui. Estes licenciandos estão divididos em 17 subprojetos que

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Coordenadora Institucional do PIBID 2022/2024 - rejane.ufrj@gmail.com.

atuam em 16 áreas do conhecimento. Temos a frente dos subprojetos, 30 professores da universidade que Coordenam as Áreas (CAs) e um total de 90 Professores Supervisores nas escolas públicas parceiras, distribuídos em sete municípios do estado Rio de Janeiro, incluindo a capital.

Portanto, realizar uma pesquisa sobre o aspecto que mais nos toca como formadores de professores, se mostra como uma justificativa importante para pesquisa, considerando os esforços de todos os sujeitos que participam dessa construção.

Muitas pesquisas sobre a formação de professores (Shulman, 2005; Nóvoa, 2002; Gatti, 2010; Tardif, 2002, entre outros) defendem que as experiências práticas na escola, em conjunto com os saberes científicos e acadêmicos, constroem os saberes docente. Essa interlocução entre teoria e prática na formação de professores é favorecida pelo PIBID, que objetiva articular a formação acadêmica dos licenciandos ao saber proveniente do conhecimento e da experiência dos professores das escolas. O PIBID é um espaço de formação para licenciandos, professores da educação básica e do ensino superior, além de aprimorar práticas e favorecer o aprendizado de crianças e jovens nas classes em que o programa se realiza.

A pesquisa realizada está ancorada no estudo em curso denominado: "Autoria e Didática: Profissionalização Docente em diferentes contextos educativos" (Aprovada em 13/12/2022 pela Colenda da Congregação da FE/UFRJ) que objetiva estudar a didática na articulação de saberes que operam na singularidade da prática educativa e nas estratégias desenvolvidas pelo professor e/ou estudante em formação. Para essa pesquisa, o recorte realizado pretende compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas nos subprojetos PIBID/UFRJ 2022/2024 são construídas coletivamente, o que nos remete ao que os licenciandos vem desenvolvendo e aprendendo em contato com o campo.

CAMINHOS DA PESQUISA

A análise e a discussão das informações respaldam-se em estudos sobre a formação docente, e os relatos e ponderações que os Coordenadores de Área (CAs), que participam desse programa fazem sobre suas ações. Fica em destaque a formação e atuação dos pibidianos em conjunto com os professores supervisores da educação básica que acompanham o trabalho cotidiano,

As informações para organização da pesquisa foram obtidas por meio de formulário digital que foi enviado aos CAs do PIBID/UFRJ 2022/2024, dos 17 subprojetos que compõe

essa sexta edição. O formulário foi dividido em nove questões, com 5 temáticas distintas para que pudéssemos responder ao nosso objetivo.

1) Questões informativas – questões 1 e 2, estavam relacionadas ao subprojeto coordenado.

2) Questões que exploram a organização das atividades nas escolas, planejamento e avaliação - na questão 3 solicitamos que explicitassem como realizam o planejamento entre superiores (professores da escola) e pibidianos; e na questão 4 nos referimos em como a avaliação das práticas propostas são realizadas.

3) Questões que objetivavam coletar as impressões dos CAs sobre as práticas - questões 5 e 6 se referiam a participação dos pibidianos na construção de prática autorais e repertório dos licenciandos.

4) Nessa parte, focamos em experiências que pudessem revelar o que já haviam descrito - a questão 8 solicitava a exemplificação de uma prática destaque durante o tempo de coordenação do subprojeto.

5) Questão que poderia ser complementar: a questão 9 foi livre, caso julgassem necessário fazer alguma observação sobre pontos positivos ou a melhorar no que se refere a construção de práticas pedagógicas do PIBID/UFRJ 2022/2024.

A pesquisa qualitativa, obteve as informações por meio de formulário estruturado, que foi usada porque pretendíamos analisar um conteúdo objetivo para obtenção de resultados mais próximos entre os entrevistados, o que nos permitiria realizar uma análise mais imediata.

No detalhamento da pesquisa explicitamos o objetivo do estudo, solicitamos o consentimento de uso das informações fornecidas e salientamos que nenhum participante terá sua identidade revelada, assim como as escolas que por ventura pudessem citar.

Por questões éticas, os coordenadores de área serão denominados por um número que se refere a ordem que recebemos os formulários, CA1, CA2 e assim por diante.

Como estabelecemos um tempo limitado, consideramos apenas os relatos que chegaram até a data estabelecida, então durante duas semanas recebemos em resposta 14 formulários, de um total de 17 subprojetos do PIBID/UFRJ 2022/2024. A pesquisa foi realizada em agosto de 2023, a época da pesquisa oito CAs completavam dez meses no programa e dois completavam apenas três meses na coordenação, pois recebemos uma segunda chamada de bolsas em maio de 2023 e ampliamos os projetos já existentes. Recebemos em resposta, os formulários de coordenadores de área dos seguintes subprojetos: Artes Visuais, Pedagogia Anos Iniciais, Pedagogia Educação Infantil, Filosofia, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Francesa,

Geografia, Química, Interdisciplinar de Matemática e Pedagogia, Interdisciplinar de Sociologia e Educação Física.

As respostas dadas ao instrumento de pesquisa foram agrupadas por temáticas, lidas e relidas para que pudéssemos compreender as falas dos sujeitos. Após essa leitura aprofundada e recorrente já dentro de uma tabela analítica, duas categorias foram destacadas. Com a indicação do coletivo como um fator de muita descoberta e com potencial de formação, assim como a questão da prática da sala de aula que faz emergir a voz dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Essa voz, mobiliza processos autorais, uma vez que são demandas subjetivas que partem de um conteúdo, um diálogo, uma situação vivenciada pela classe, ou construída por um estudante a partir de vivências.

Consideramos que, tal como Bell (1997), que uma investigação é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos em um processo que tem por objetivo enriquecer o conhecimento já existente. Muitos dos CAs já atuam no PIBID há mais de três edições, já conhecemos parte de suas práticas e em várias oportunidades socializamos o trabalho no programa dentro da universidade, porém, nos interessa organizar essas informações em um momento e aprofundar o debate sobre como ocorrem tais dinâmicas já reconhecidas como promissoras.

Percorrendo nosso caminho metodológico, retomamos das respostas as a) impressões dos sujeitos, b) o relato de experiências práticas descritas como potentes e destaques, além de construir uma análise baseada nas c) teorizações do campo. Conseguimos organizar nessa triangulação, buscar convergência e corroboração entre o que se fala do processo, a exemplificação e as teorizações que iluminam todo processo investigativo.

Na triangulação combinamos os pontos de vista, exemplificações e abordagens teóricas para que fosse possível obter como resultado final um retrato condizente com a realidade e que pudesse alargar nossa compreensão sobre o fenômeno.

Considerando o aspecto temporal para construção dessa análise, temos que as duas categorias que emergiram da pesquisa são de muita importância para profissionalização docente e de interesse aos que pensam e se dedicam a formação de professores. São elas: 1) A vivência coletiva e em especial tem um impacto positivo na construção da docência; 2) As demandas que aparecem no cotidiano da sala de aula potencializam e tencionam práticas autorais.

AUTORIA E FORMAÇÃO DOCENTE: LEITURA POSSÍVEL

O ponto de partida do estudo da Autoria e Didática, está alicerçado em aportes teóricos de Bakhtin (1998), Faraco (2005) e Demo (2015). Com base nestes autores definimos em nossos estudos um conceito de autoria que consiste em configurar de forma singular o que o sujeito faz a partir de sua história de vida, dos seus valores, desejos, trajetórias educacionais e especialmente de sua relação com o saber. Portanto, no nosso entendimento a autoria é o resultado do que se constitui nas relações entre o indivíduo e o mundo e que de forma única ficam registradas em um trabalho que desenvolve.

Bakhtin (1998) distingue a figura do autor em duas categorias: o autor-pessoa e o autor-criador. O autor-pessoa corresponde ao artista ou à pessoa que escreve a obra ou a produz. O autor-criador atribuiu a função estético-formal da obra, elabora críticas por meio do seu fazer. Tendo a definição de Bakhtin (1998) como referência conceitual, temos que as marcas de autoria em todas as propostas e desdobramentos da prática educativa se apoiam na construção histórica do sujeito.

Faraco (2005) nos diz que autor-criador é quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida. A autoria se coloca em um espaço distinto em que o sujeito se sente livre para ser ele mesmo e usar das diversas vozes que o constitui para elaborar algo que é fruto da trama de sua história.

Para Demo (2015) ‘ser autor’ tem o mesmo sentido de ‘ser autônomo’, construída a partir de um processo direcionado pela reflexão crítica e autocrítica. O autor defende que a aprendizagem é resultado de um processo cognitivo que é elementarmente ‘autoral’. Nesta direção, Demo (2015) busca enfatizar a noção do que ele entende como sendo ‘aprender como autor’.

A Autoria em Demo (2015) ao processo ensino-aprendizagem no Ensino Superior, ancora-se na condição de que seja abandonada totalmente a lógica da ‘ensinagem’ e que se já assumida a lógica da ‘aprendizagem’. A proposta de educação deve sair de um sistema de ensino, para um ‘sistema de aprendizagens’ (DEMO, 2015, p. 6). Nesse sentido, os pilares nos quais estão ancorados o PIBID respondem a esse ideal, na medida em que os licenciandos são confrontados com situações concretas e vivenciam no espaço educativo o que estão estudando na universidade, temos uma ruptura de um modelo que só coloca o licenciando na prática em momentos de estágios, ou que prioriza a teorização.

Para fundamentar a nossa pesquisa em relação aos conhecimentos próprios da área da didática autores como Roldão (2007) e Libanêo (2013) que ressaltam em suas obras a importância da Didática na formação profissional do professor.

Libâneo (2013, p. 39) reconhece a didática como um campo epistemológico que “articula a lógica dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de aprender (dimensão psicopedagógica) e as lógicas das relações entre práticas socioculturais e ensino (dimensão sociocultural e institucional)”.

Assim como Roldão (2007, p. 1146), acreditamos na didática “[...] como o coração do conhecimento profissional do professor, que agrega ao seu redor e mobiliza no seu agir as restantes dimensões”, que incluem nesse novo contexto as questões sanitárias além das sociológicas, históricas, psicológicas, filosóficas, linguísticas e técnicas faz parte da nossa ancoragem teórica e conceitual.

Nesse sentido, partir de um estudo que considere todos sujeitos do seu processo de aprendizagem é imprescindível que nosso olhar recaia sobre os vários aspectos da prática nas suas múltiplas configurações e subjetividades. "A didática estuda o processo de ensino, em cujo desenvolvimento tem lugar a assimilação dos conhecimentos sistematizados, o domínio dos procedimentos para aplicar ditos conhecimentos a prática, e o desenvolvimento das forças cognoscitivas dos educandos". (DANILOV, 1984, p. 34). Coompreender as estratégias que o professor utiliza para ensinar possibilita reconstruir as várias dimensões do conhecimento didático.

Finalizamos essa pequena reflexão teórica trazendo Nóvoa (2013), que anuncia a necessidade de uma revolução no campo da formação de professores, o que para o autor “É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar nosso esforço de renovação da formação de professores” (NÓVOA, 2013, p. 204). Destacando caminhos a serem percorridos na formação de professores, o autor recomenda que a revolução aconteça: 1) por uma formação de professores a partir de dentro – aponta a necessidade de os professores participarem da formação a partir da profissão; 2) por uma valorização do conhecimento docente - valorização do seu próprio conhecimento profissional, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e teorização da experiência; 3) pela criação de uma nova realidade organizacional – com destaque para a necessidade de emergência do professor como coletivo, sendo uma das principais realidades do século XXI, em práticas colaborativas; 4) pelo reforço do espaço público de educação - propõe a construção de um espaço público no qual a escola tenha o seu lugar, exclusivo mas não hegemônico, na educação das crianças e jovens, o que tenciona para o reforço na comunicação dos professores. Nesse sentido, a formação de professores, assim como nos movimentos gerados por meio do PIBID precisa ser articulada com políticas públicas, ampliando iniciativas para a definição desses passos revolucionários na formação profissional da docência.

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A pesquisa revelou duas categorias em que podemos fazer o percurso analítico, são elas:
1) A vivência coletiva tem um impacto positivo na construção da docência; 2) As demandas que aparecem no cotidiano da sala de aula potencializam e tencionam práticas autorais.

Em relação a categoria que denominamos, 1) A vivência coletiva tem um impacto positivo na construção da docência, evidenciamos o quanto os CAs consideram as práticas promissoras do PIBID como resultantes da construção coletiva dentro do que Nóvoa (2017) vai chamar de “a casa Comum”, ou seja, a escola.

A frase do CA6, “A atuação das professoras supervisoras na escola tem sido impactante para a formação inicial”, contribuiu para que pudessemos nomear essa categoria e solidificar a escolha por meio das demais reflexões trazidas pelos CAs.

Algo muito colocado pelos coordenadores de área, foi as vivências em espaços de educação não formal, como museus, praças, jardins, bem como seminários que discutem teoria e prática, como momentos ímpares para construção de repertório e de novas possibilidades de ser professor.

O PIBID reforça as práticas coletivas, uma vez que coloca no centro do processo todos os seus atores. Lemos abaixo alguns registros dos CAs que dizem respeito ao planejamento didático e a avaliação de práticas dentro de cada Subprojeto de forma coletiva:

Do ponto de vista do planejamento, os momentos de avaliação coletiva nas reuniões são os que parecem mobilizar mais aprendizado por parte da equipe, com a possibilidade de identificar dificuldades e possibilidades inexploradas de atuação. (CA7)

A avaliação é feita no coletivo logo após a apresentação do seminário, verificando especialmente a associação com a experiência escolar, a profissionalização discente e a profundidade da pesquisa realizada. (CA1)

Planejamos e avaliamos sempre em roda de conversa, primeiramente fazendo o pibiano ter consciência dos efeitos de sua ação docente. (CA10)

Fazemos visita a espaços culturais, seminários com temas escolhidos pelos pibidianos, que atravessam o ensino de Artes e à docência na atualidade, para apresentação em grupo e formulação de proposta de atividade prática. (CA1)

O diário de bordo foi uma proposição significativa e tem sido tópico de conversa entre coordenadores e pibidianos. Há a proposta de que esse caderno seja exposto ao final do PIBID. (CA2)

As oficinas feitas pelos próprios pibidianos para os outros participantes do grupo trouxe situações significativas, em que se refletiu sobre objetivos e conteúdos das aulas de arte. São também momentos de integração entre prática e teoria. (CA1)

Além destes trechos destacamos que todos os coordenadores de área relataram que o planejamento didático e a avaliação é realizada de modo coletivo, com as mais diversas configurações. Alguns se reúnem com os supervisores e pibidianos quinzenalmente, outros

semanalmente e outros grupos realizam dois tipos de reuniões, uma com toda equipe, incluindo o professor supervisor e outra somente com pibidianos e coordenadores de área em semanas alternadas. A forma de registro é variada, por meio de diários de bordo, diários de campo, registros reflexivos, relatos coletivos, apresentações avaliativas e cadernos de narrativas, foram os mais citados.

Conforme CA3, “Como as pibidianas frequentam a escola em duplas, geralmente, uma das componentes fica mais responsável pelas fotografias, pequenos vídeos e escritos. Algumas dessas experiências, a partir da organização dos registros, tornam-se apresentações em *PowerPoint*, para todo o grupo. Outras, tornam-se textos reflexivos.”

Ponderamos que a forma diversa com que se organizam corresponde em partes com a área do projeto e as práticas mais comuns entre eles. Esses encontros e registros constroem de forma singular os passos trilhados pelos subprojetos e pelos pibidianos. De acordo com CA14, do subprojeto Interdisciplinar de Matemática e Pedagogia, percebemos a potência da coordenação de área em antever o que poderá ser gerado ao longo do PIBID.

O planejamento de práticas se dá a partir da orientação dos supervisores, de modo que os pibidianos têm construído seu repertório para a autoria de forma coletiva, nas trocas de experiências, estudos que têm sido realizados e das vivências que se acumulam. A autoria docente é assim um horizonte dessa formação. (CA14)

Notamos um processo de (auto)formação docente, quando o contato com diferentes aspectos da docência são debatidos e experienciados. Compreendemos ser imprescindível termos referências nas teorias existentes, materiais que nos possibilitem pensar e repensar o nosso papel como docente, conforme destacou o CA10. Como afirma Demo (p. 141):

Nesse sentido, estudam-se teorias com o objetivo não de buscar refúgio subalterno e sossegado, mas de montar a própria tenda aberta. Para montar tenda própria, convém usar o arsenal teórico disponível, o que já afasta autoria acabada, indicando-se que bom autor é quem aprende de outros autores, complementando e divergindo. (DEMO, 2016, p.141)

Na categoria intitulada, 2) As demandas que aparecem no cotidiano da sala de aula potencializam e tencionam práticas autorais, reunimos as experiências na qual puderam exemplificar nas trocas entre os licenciandos e os alunos da escola a definição de percursos e marcas do que podem trabalhar na escola.

Em um ambiente real de aprendizagem, torna-se mais fácil estudar situações do ponto de vista teórico e ampliar o repertório prático dos futuros professores. Sobretudo, conforme salienta Demo (2016, p. 274): “[...] não se aprende escutando alguém falar; isso é motivação externa, também útil. Aprende-se pesquisando e elaborando, transformando a informação de fora em elaboração própria ou autoral”.

Separamos alguns trechos destaques, em que os CAs apontam a singularidade da prática como propulsoras de autoria.

Uma das pibidianas, de pele muito branca, foi confrontada pelas crianças, majoritariamente negras, que estranhavam seu tom alvo. Ao mesmo tempo, essas crianças desenhavam-se com lápis amarelo ou rosa. Houve um trabalho de apresentação/apreciação de artistas que produziram autorretratos, observação de cada um no espelho e produção de autorretratos pelas crianças. (CA3)

Para nós, esse relato do subprojeto de Pedagogia Educação Infantil é muito tocante no que se refere a escuta dos pibidianos ao que se passa na sala de aula. A referida situação tensionou uma prática que promoveu o debate e levantou questões muito importantes de serem construídas na escola. O que vemos nesse relato está na direção do que expressa Roldão (2007),

A formação inicial só será eficaz se transformar-se em formação em imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os jardins de infâncias, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vão atuar, em outras tantas unidades de formação que conosco, ensino superior e investigadores, construam parcerias de formação/investigação, desenvolvidas dentro da ação cotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente. (ROLDÃO, 2007, p.40)

Outro destaque que trazemos se refere ao Subprojeto de Pedagogia Anos Iniciais que acontece em uma escola do campo:

Uma pibidiana montou um projeto de robótica com a turma de quinto ano de escolaridade. O trabalho foi um sucesso, especialmente porque a escola do campo tem pouco acesso a um repertório amplo de conteúdos e materiais. As demais turmas agora estão interessadas na proposta. (CA4)

O trabalho com robótica mobiliza a escola, abre um caminho diferente e curioso, nesse sentido, vemos o cotidiano sendo compreendido de uma forma distinta e de muito cuidado e atenção. Os pibidianos atentos ao que vivenciam os estudantes oferecem novos mundos, incluem novos ingredientes que acabam interessando outras turmas não atendidas pelo PIBID. No relato abaixo vemos uma questão ainda diversa das demais de construir espaços que propiciem ao aluno da escola momentos diversificados:

Os bolsistas estão desenvolvendo um clube de leitura, que iniciou com obras de Carolina Maria de Jesus. O clube de leitura foi proposto pelos bolsistas a partir da participação nas aulas de Geografia, quando perceberam uma demanda por leitura e escrita. É uma iniciativa que ultrapassou o sentido estrito do trabalho com o conteúdo de Geografia nas salas de aula e significa uma busca de sentidos para a docência, de maneira ampliada. (CA9)

A riqueza desse relato nos ajuda a compreender que essa categoria é ainda mais ampliada do que a que propomos, no sentido que as vivências proporcionam o desdobramento de práticas que vão muito além do conteúdo disciplinar. Gatti et al. (2014, p. 58), avaliam a atuação do PIBID e destacam o que podemos verificar nos relatos dos Cas. Para as autoras,

A possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles são características dos projetos Pibid ressaltadas como valorosas para a formação inicial de professores. Certa autonomia dada aos Licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre. (GATTI et al. 2014, p. 58).

No subprojeto de Língua Espanhola, o CA6 relata uma atividade destaque: “Proposições sobre o tema do nosso primeiro plano de atividades sobre a resistência indígena ao hispanismo e as contribuições desses povos originários ao universo da língua espanhola.” A atuação ressignificada de uma docência comprometida com temas históricos, construções de espaços de reflexão é uma marca das muitas experiências relatadas.

Uma atividade que foi encaminhada pelos supervisores, em conjunto com os coordenadores de área, e que vale a pena relatar foi a oficina "Saberes docentes, matemática problematizada, ensino de números naturais, suas representações, significados das operações e estratégias operatórias". Essa oficina focou no trabalho com conteúdos da matemática visando à formação do pedagogo e do professor de matemática na interface anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. (CA14)

As formas de ser do PIBID nos instigam a continuar socializando e pesquisando o que se passa na singularidade de cada subprojeto, que tem reforçado a importância de a formação docente se dar na articulação entre escola e universidade. Esse compasso tem sido promissor e reforçado práticas autorais e de grande impacto na formação dos pibidianos e de todos os sujeitos envolvidos no processo.

Para Shulman (2005), o saber sobre aquilo o que se ensina, sobre os seus alunos e sobre o modo de ensinar, é constituído como um todo que constrói a profissionalização, e não como um somatório de partes cujos pesos se adicionariam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas realizadas no âmbito do PIBID realçam a importância desse programa na formação dos professores de nosso país. O contato com a escola logo no início das licenciaturas amplia a visão da docência. Mesmo dentro de um quadro restrito, analisando o que coube dentro do objetivo traçado que foi de compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas nos subprojetos PIBID/UFRJ 2022/2024 são construídas coletivamente, percebemos a riqueza das práticas e o quanto ainda podemos pesquisar dentro do que é realizado e gerado de conhecimento dentro da escola.

Também observamos uma diversidade muito grande de ações e infelizmente alguns subprojetos mais restritos em planejar e construir materiais e menos em focar no trabalho com os alunos da escola. Isso foi justificado por uma greve na rede estadual e também pelo pouco tempo de alguns subprojetos que ampliaram com a segunda chamada de bolsas ocorrida em maio de 2023.

A relação de professores com os estudantes, a forma de interagir no cotidiano é vista como um momento potente de formação. Situações experienciadas e difíceis de abordarmos na universidade são destaques e promovem o debate, até porque os supervisores selecionados desenvolvem práticas planejadas e alinhadas com teorizações estudadas e coordenadas nos subprojetos.

Assim como aprendem os pibidianos deixam suas marcas, como lemos no relato a seguir: “o domínio de tecnologias digitais é um potencializador do repertório que trabalhamos junto a eles/as.” (CA6). Aqui situamos a troca existente entre escola e pibidianos e percebemos que as práticas se situam entre a produção coletiva, onde todos contribuem e acessam novos saberes a partir de demandas e soluções de problemas.

No relato de coordenadores sobre a autoria de práticas e o repertório dos pibidianos, temos que:

O repertório é heterogêneo e isso influi nas práticas autorais. O grupo do PIBID inclui estudantes que estão em períodos diferentes - havendo alguns que estão, no momento, no segundo período e outros que já cursaram disciplinas pedagógicas. (CA2)

Minha avaliação é que eles são, em sua maioria, muito inseguros e não se sentem à vontade ou preparados para propor qualquer coisa — exceção daqueles que já estão mais para a metade do curso. (CA7)

Preciso dizer que a autonomia que a escola proporciona para os pibidianos contribui muito para a construção dessas práticas. (CA4)

Falta reflexão e autonomia de pensamento, normal para estudantes no início do curso. (CA5)

O que podemos inferir sobre essa questão é a valorização que é gerada nessa relação entre escola e universidade. Tardif (2002) afirma que o relacionamento dos jovens professores - ou, neste caso particular, de pibidianos - com professores experientes é uma situação que permite objetivar os saberes da experiência. O professor experiente é levado a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais a fim de que se torne não apenas um prático, mas, também, um formador.

Portanto o desenvolvimento de práticas autorais se constrói nessa articulação e nesse movimento que vai encontrando maneiras de agir, reagir, criar e desafiar possibilidades para assim construir um ensino que seja na avaliação da equipe e dos alunos da escola, de excelência. Conforme lemos, temos estudantes em diferentes níveis e possibilidades de propor, mas essa

forma heterogenea de organizar os grupos, possibilita que todos cresçam. Essa busca, reforça o que para nós é o mais importante, a formação de nossos professores.

Muito já caminhamos, e muito ainda temos que investir em pesquisas e ampliação de bolsas para que a qualificação profissional se materialize na realidade educacional do Brasil. Longe de indicarmos certezas, podemos apenas inferir que o caminho do PIBID tem sido promissor e que temos em mãos uma experiência formativa brasileira de muita potencia.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BELL, Judith. **Como Realizar um Projeto de Investigação**. 3ª edição. Lisboa: Gradiva.1997.

DANILOV, Mikhail A. La didáctica como teoría de la enseñanza. In: M.A. DANILOV; M.N. SKATKIN (ed.), **Didáctica de la escuela media**. La Habana, Pueblo y Educación, p. 7-39, 1984.

DEMO, Pedro. **Aprender como Autor**. São Paulo: Atlas. 2015.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GATTI, B; ANDRÉ, M.; GIMENES, N; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2013.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002

NÓVOA, António. Um novo modelo institucional para a formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2017a, 30p. **Relatório final da missão acadêmica**. Complexo de Formação de Professores, nov, 2017.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **EDUCAÇÃO & LINGUAGEM**. Ano 10. nº 15 . p. 18-42. jan./jun. 2007.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**. v.9, n.2, Granada, España, 2005, pp.1-30.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.