

# **EMBATES ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NO PROJETO PIBID: HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO DO “PROFESSOR FORMADOR”**

Rozana Ap.Lopes Messias –FCL/UNESP/Assis/SP

romessias@assis.unesp.br

## **INTRODUÇÃO**

O projeto PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação à Docência), financiado pela CAPES, permite a alunos de cursos de licenciatura a realização de um estágio acompanhado por equipe composta por professores da Educação Básica e professores da universidade a que estejam vinculados. Essa junção dos dois seguimentos (escola e universidade) torna-se possível graças ao aporte financeiro que viabiliza o pagamento de bolsas de auxílio a todos os envolvidos no processo. Sendo assim, os professores da Educação Básica são responsáveis por receber e acompanhar os universitários que estagiam em suas salas, enquanto os alunos da graduação, por sua vez, devem desenvolver um “estágio” participativo, voltado à ações de intervenção na escola com vistas à melhoria do ensino e de sua própria formação. Os professores universitários, de sua parte, gerenciam esse processo como um todo, tanto no aspecto administrativo quanto nos quesitos pedagógicos.

Sendo assim, a UNESP possui, atualmente, uma média de mil alunos bolsistas PIBID distribuídos por vários campi. Na FCL- UNESP/Assis, campus em que atuo, os primeiros subprojetos PIBID foram implementados no ano de 2013. Atualmente, o referido campus administra cinco subprojetos PIBID de áreas diversas. O presente estudo focaliza o subprojeto Letras/Inglês, contexto em que observo as relações efetivas que se estabelecem entre os membros dos dois segmentos envolvidos, quais sejam, escola e universidade.

Dessa forma, a partir dos pressupostos que sustentam a concepção de professor como um profissional reflexivo, de espaços híbridos de formação docente (ZEICHNER, 2010), procuro compreender, mais detidamente, o processo de formação dos professores coordenadores, vinculados diretamente à universidade. Como forma de materializar esse trabalho ancora-me um

estudo de caso de cunho narrativo (CLANDININ e CONNELLY, 1995), baseado nas minhas próprias histórias de formadora em formação. Centralizo, assim, nas ações de uma professora coordenadora e em seu processo de formação no conjunto das atividades desenvolvidas com o grupo (graduandos e professores da Educação Básica). As questões a serem pontuadas e refletidas são (a) como um professor universitário, representante da “academia”, posiciona-se nas relações com os estagiários e os professores da Educação Básica no desenrolar das atividades cotidianas do projeto e (b) qual o impacto das ações do PIBID para a formação do professor universitário.

## **METODOLOGIA**

O estudo em questão centraliza-se em minha experiência como professora formadora, no papel de coordenadora de um subprojeto PIBID. Observo as narrativas produzidas no espaço do ambiente social Facebook, em um grupo virtual criado especificamente para os professores coordenadores e professores supervisores de estágio. Nos diálogos empreendidos na resolução de demandas cotidianas surgem as narrativas de onde emergem as ideologias que separam universidade e escola como espaços de produção e aplicação do conhecimento. De acordo com Clandinin e Connelly (1995), as narrativas produzidas por professores contêm a essência de sua vivência e demonstram os conflitos, as dúvidas, as influências morais e epistemológicas que constituem o seu conhecimento pessoal prático.

Ao visitar e revisitar as narrativas produzidas por mim, procuro construir os sentidos da minha própria constituição enquanto formadora em formação. Esse processo encontra ressonância nos pressupostos da pesquisa qualitativa crítica com vistas a criar um espaço facilitador da autocompreensão, da busca de ações que impactem na construção de um espaço verdadeiramente aberto e incentivador da formação plena dos docentes envolvidos (em formação inicial e continuada) e, principalmente, no desenvolvimento do formador de professores. Tal postura encontra ressonância no fato de que “a pesquisa qualitativa crítica é informada por uma teoria epistemológica e social que

esclarece a relação entre produção de conhecimento, ação, identidade humana, poder, liberdade e mudança social". (CARSPECKEM, 2011, p. 398).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O subprojeto PIBID Letras/Inglês da FCL- Assis congrega dois professores coordenadores, sendo uma representante do departamento de Educação, no caso, eu, e uma professora do departamento de Letras Modernas. Na escola em que ocorre a parceria há três professoras de língua inglesa que atuam como supervisoras de 22 estagiários bolsistas. Como forma de agilizar a comunicação entre os membros do grupo foram criadas duas salas no ambiente virtual Facebook, sendo uma de comunicação geral e outra específica para supervisão. A iniciativa da criação da sala virtual da supervisão partiu de uma das professoras supervisoras da escola parceira e, desde então, aquele tornou-se um espaço em que se é conversado sobre todas as demandas cotidianas, uma vez que as reuniões quinzenais não dão conta da resolução de todos os temas e problemas que surgem na prática.

C. Olá meninas, assim como temos alguns subgrupos com nossos "pibiders", acredito ser importante termos um canal mais prático para otimização do nosso trabalho como supervisoras do PIBID-Inglês, contando com o apoio das nossas coordenadoras. 24 de abril às 08:47 · Curtir · 1

Observo que no primeiro semestre do projeto, período observado, o que se sobrepôs foram questões de relacionamentos pessoais, sobretudo entre alunos estagiários e professores supervisores. Ao observar as narrativas criadas pelos diálogos efetivados no ambiente Facebook é notório que o fato de poder-se “conversar” a qualquer momento, expor dúvidas, buscar soluções para questões emergenciais, fez com que houvesse a sensação de que nos configurávamos, efetivamente, como um grupo.

O fato de os diálogos ficarem gravados e poderem ser visitados e revisitados em diversas etapas do projeto levou-me a refletir acerca de meu próprio posicionamento frente às professoras da educação básica, de maneira mais profunda. Essa ação serviu como esteio para a elucidação da questão referente à minha postura nas relações com os estagiários e, sobretudo, com as professoras supervisoras.

**Rozana Aparecida Lopes Messias** Quanto a professora que vai substituir a S., C., vc poderia, por favor, explicar para ela o que é o projeto e como funciona e nos passar contato dela. D. e eu entramos em contato com ela, assim que soubermos quem é. A ideia é as meninas permanecerem na sala, uma vez que já foi feito todo um trabalho de observação no primeiro semestre. Ademais, as bolsistas poderão colaborar com a nova docente.

No início, eu pressupunha que minha posição diante da construção do conhecimento era a de quem, realmente, deseja construir conjuntamente os saberes. No entanto, por vários momentos, temi impor-me sobre as professoras supervisoras com o rótulo da ‘arrogância de representante do conhecimento científico’ Nesse sentido, retomo o posicionamento de Alarcão (2003) ao defender a ideia da formação do professor reflexivo e da valorização da experiência. De acordo com a autora, para a efetivação de um processo reflexivo, realmente significativo, a reflexão “precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes” (ALARCÃO, 2003, p.46). Por configurar-se como uma ação contínua, tenho buscado mergulhar no meu próprio fazer em busca da construção de um contexto verdadeiramente deflagrador de reflexão e da procura por uma interpretação da prática.

Zeichner (2010), ao discorrer sobre os contextos de inclusão dos alunos de graduação em espaços de formação docente, ressalta que a inserção em contextos híbridos é significativa para a formação plena do profissional, pois os licenciandos podem conviver e dialogar com diversos personagens do cenário educacional (alunos, professores mais experientes, funcionários, pais, diretores etc.). Entendo que o PIBID permitiu, sob esse pressuposto, também, no nosso caso, a entrada dos professores supervisores e coordenadores em espaços que extrapolam o dia a dia de seu fazer pedagógico. Coordenadores, pois, vão à escola com frequência e supervisores participam ativamente dos encontros quinzenais, na universidade. Ademais, os espaços conjuntos de diálogo permitem a esses personagens expor questões e compreender demandas recíprocas.

**C.** 23 de julho

**Rozana Aparecida Lopes Messias D.**, semana que vem começa o segundo semestre e temos algumas pendências : 1- ver quem e o substituto da S. e se ele topa continuar no projeto. A escola está em reforma, um pouquinho transtorno, eu diria.

Observo que a gestão do projeto toma um contorno, verdadeiramente, participativo, uma vez que os professores supervisores agem no sentido de buscar soluções para questões de ordem administrativa e pedagógica. As decisões não permanecem centralizadas na figura do coordenador, professor da universidade, e aos poucos todos vão encontrando seu espaço. De certa forma, estamos todos vivenciando novas demandas, fora da nossa “zona de conforto”.

## **CONCLUSÃO**

Finalmente, retomo Alarcão (2003) em seu posicionamento de que somente a interpretação e a compreensão das informações poderão gerar um conhecimento capaz de melhorar a qualidade do ensino. Como parte de um grupo composto por segmentos que representam papéis diferentes (aluno, professor supervisor e professor coordenador) é premente a busca da compreensão de si. Nesse sentido, ressalto que a busca pela compreensão de minhas ações como coordenadora devem configurar-se como um processo cíclico de idas e vindas que levam a reformulações necessárias para a evolução do projeto em que atuo. Não se cria um espírito reflexivo em um grupo quando não se reflete sobre sua ação como gestor. Nesse sentido, o impacto das atividades do PIBID na prática dos coordenadores deve surtir transformações e essas devem ser refletidas, formuladas e reformuladas em um movimento que gere novos insumos positivos para o grupo.

## **REFERÊNCIAS**

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

CARSPECKEN, P. F. **Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos**. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p.395-424, mai-ago, 2011.

CLANDININ J. & CONNELLY, M. **Teachers' professional knowledge landscapes**. New York: Teachers College Press, 1995.

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