

A docência colaborativa no PIBID e sua ressignificação para a formação de professores**Collaborative teaching in PIBID and its re-signification for teacher training**

Lucia ROTTAVA*

Jane NAUJORKS**

RESUMO: Este estudo objetiva apresentar uma reflexão relacionada à prática docente colaborativa vivenciada no PIBID e seu impacto na formação docente em Letras. Parte-se do pressuposto de que a colaboração na formação docente é caracterizada por papéis e responsabilidades equânimes entre os participantes envolvidos em tarefas comuns, incluindo aluno em formação, escola e universidade. A base teórica adotada é orientada pelo conceito de colaboração (CLARK, et al 1993) e de andamento (VYGOSTKY, 1988; ZEICKNER; DINIZ-PEREIRA, 2005). De natureza exploratória e interpretativa, o corpus provém de relatório anual de atividades desenvolvidas por alunos em formação no período de 2014 a 2017. Os resultados indicam que a visão de ensino exercida pelos bolsistas do PIBID transforma-se e transforma a prática docente de licenciandos e professores de escola pública.

PALAVRAS-CHAVE

Docência colaborativa. PIBID. Formação docente.

ABSTRACT: This study discusses collaborative teaching practice experienced within the PIBID program (government scholarship for initial teacher training) and its impact on teacher training in languages. It is based on the assumption that collaboration in teacher training is characterized by equal roles and responsibilities among participants involved in common tasks, including trainees, school and university. The article is oriented by collaboration (CLARK, et al 1993) and scaffolding notions (VYGOSTKY, 1988; ZEICKNER; DINIZ-PEREIRA, 2005). Of an exploratory and interpretive nature, the corpus derives from an annual report of activities completed by trainee students between 2014 and 2017. The results indicate that PIBID scholarship holders' view of teaching changes and transforms the teaching practice of undergraduates and state school teachers.

KEYWORDS

Collaborative teaching. PIBID. teacher practice.

1 Introdução

A docência colaborativa diz respeito a práticas de formação de professores por meio de ações que envolvem o próprio aluno em formação, a escola e a universidade em tarefas que requerem responsabilidades equânimes (CLARK, 1993; MATEUS, 2013) no processo de ensinar e de aprender línguas. Considerar práticas de formação docente que se propõem pensar a relação entre a universidade e a escola não tem sido recorrente, pois ensinar é

* Professora Associada do Instituto de Letras da UFRGS; Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3094-6270>; e-mail: luciarottava@gmail.com.

** Professora Associada do Instituto de Letras da UFRGS; Doutora em Letras pela UFRGS; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5001-7316>; e-mail: janenau59@gmail.com.

também compartilhar com os alunos diferentes saberes, incluindo sociais e linguísticos, uma vez que a construção do conhecimento é um processo contínuo – na formação docente e na atuação como professor em sala de aula. Esse processo tem representado desafios de natureza diversa, dentre os quais: (a) conjugar diferentes saberes para compreender o mundo e os problemas que o envolve; (b) reconhecer que a diversidade de pontos de vista envolvidos no processo ensino/aprendizagem que provoque reflexões nas diferentes áreas do conhecimento; (c) pensar o ensino como uma busca constante do que está faltando e do que precisa ser preenchido; (d) adotar o trabalho colaborativo como um procedimento pautado no compartilhamento entre os diferentes campos do saber e as práticas pedagógicas.

O PIBID¹ é um programa que contempla práticas de formação docente que articulam o tripé aluno/escola/universidade. Trata-se de um Programa de impacto positivo na formação docente, desde a sua criação, em diversas áreas do conhecimento, incluindo a interdisciplinaridade (TANCREDI, 2013; SILVA; UMINHO, 2015), letras (MATEUS, 2013; SILVESTRE, 2014; RORRATO, 2015) e matemática (CANTEIRO, 2015), dentre outras áreas que são contemplada neste Programa de formação docente. O PIBID busca uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas e com o contexto em que elas estão inseridas e, dentre seus objetivos, considera-se para fins desta reflexão, o incentivo à "formação de docentes em nível superior para a educação básica" (BRASIL, 2007). Com este Programa, o trabalho docente dos alunos de graduação, diferentemente dos estágios obrigatórios, tem mostrado que a construção da docência se constitui em permanente transformação e implica multiplicar e compartilhar a aprendizagem, tendo como foco os sujeitos envolvidos no processo, ou seja, alunos bolsistas, alunos da escola pública, professores do ensino básico e professores das universidades. Portanto, ser pibidiano/pibidiana é muito mais que ser bolsista, é constituir-se professor/a de forma singular, marcado/a por suas vivências, sua cultura e suas expectativas em relação ao futuro de sua atividade docente.

Desse modo, pode-se, em geral, dizer que o PIBID se transformou a cada novo edital, mostrando que é realmente um Programa de grande impacto na educação, direcionando um educador para uma nova visão da escola, dos alunos e, também, de sua formação

¹Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído por Portaria Normativa do Ministério de Educação - MEC – de número 38, em 12 de dezembro de 2007, tendo como uma de suas finalidades a de incentivar estudantes das licenciaturas a se tornarem melhores professores e a comprometerem-se com a própria formação profissional e com a melhoria do ensino na escola básica. Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 28 maio 2018.

(TANCREDI, 2013). Se, até então, o professor em formação, neste caso o/a pibidiano/a somente convivia na escola por um pequeno período de estágio, agora, como participante desse Programa, há uma nova perspectiva por poder vivenciar a prática pedagógica longitudinalmente durante a sua formação docente na graduação.

O PIBID/UFRGS, em consonância com o Artigo 3º do Decreto nº 7.219, de 24 de Junho de 2010, visa "promover a iniciação à docência entre alunos dos Cursos de Licenciatura desta Instituição. Os alunos são preparados para atuarem no âmbito da Educação Básica, de modo a articular teoria e prática em sua formação inicial" (p.3). Neste Programa, estão envolvidos três segmentos de participantes: professores formadores das universidades, professores da escola básica e professores em formação dos cursos de licenciatura (TANCREDI, 2014). A elaboração e o desenvolvimento de projetos para atuação em sala de aula são colaborativos, indicando que a formação se dá pela promoção e pelo compartilhamento das práticas teóricas e pedagógicas dos diferentes campos do saber (CLARK et al 1993), assim teoria e prática se enriquecem mutuamente e, no caso da docência, uma não subsiste sem a outra.

A operacionalização, na prática do PIBID língua portuguesa, incluiu reuniões de formação, minicursos, seminários internos, seminários interinstitucionais e a própria atuação do aluno em formação por meio de atividades em sala de aula ou em formato de oficinas. Tratou-se, portanto, de instâncias de formação de professores que ocorreram de modo colaborativo. É sobre essa dimensão que se assenta esta reflexão.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo relatar reverberações da docência colaborativa vivenciada no PIBID e na formação docente durante a graduação. Para tanto, organiza-se esta reflexão em seções, incluindo esta introdução, uma seção que aborda a formação do professor e a docência colaborativa; na sequência, reporta-se a constituição dos dados que são, na seção subsequente, o *corpus* de análise. Finaliza-se com as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

2 A formação do professor e a docência colaborativa

A formação de professores é um processo que envolve relações complexas e inclui o contexto de ensino e de aprendizagem, as experiências prévias dos sujeitos bem como suas crenças do que seja ser professor. Não se trata de um processo linear e simétrico, mas uma transformação dos envolvidos.

Há muito a formação profissional do professor tem sido tema de reflexões, representando um processo contínuo e carente de atualizações que, através da docência colaborativa, se revela nas práticas de ensino e de aprendizagem (CLARK et al. 1993). O desafio é construir conjuntamente o conhecimento em face às adversidades que se apresentam na escola. Assim, tem-se como pressuposto que a docência colaborativa inclui a compreensão da natureza e do papel da cooperação no desenvolvimento profissional do professor.

O papel da colaboração remete à Vygostky (1998) para quem o desenvolvimento se dá nas relações intrapessoais (a atividade cognitiva) e interpessoais (a atividade social). Com a possibilidade de estar envolvido nessas relações, o/a pibidiano/a, ao participar das atividades de formação docente, tem a seu dispor diferentes andaimes (scaffolding) para o desenvolvimento. A metáfora do andaime proposto por Vygostky (1998) pode ser visualizada na Figura 01.

Figura 01: metáfora do andaime de Vygostky (1998)



Fonte: imagem pública

O andaime proposto por Vygostky (1998) decorre de seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Na concepção de Vygostky (1998) a respeito de ZDP, a colaboração é central para que a interação seja vivenciada pelo/a pibidiano/a com o professor supervisor, aluno/a, material didático, planejamento, dentre outros, e permite que ele construa conhecimento. Portanto,

compreender as variáveis envolvidas na formação teórica e didático-pedagógica do professor requer andamento que se revela no processo colaborativo, construído na interação social.

Assim, recorrendo ao pressuposto de Vygotsky (1998) no que diz respeito à colaboração, neste estudo, complementa-se o termo colaboração voltado à formação docente a partir do que se denomina pesquisa ação (ZEICKNER; DINIZ-PEREIRA, 2005). O processo de formação, assim como uma pesquisa, não requer apenas "uma abordagem destinada a gerar teoria e conhecimento, mas também a abordar os problemas cotidianos evidentes na prática escolar" (CLARK, et al 1993, p. 195) e, de modo sistemático, realizada por profissionais sobre as suas próprias práticas (ZEICKNER; DINIZ-PEREIRA, 2005). No entanto, é necessário cautela neste tipo de pesquisa sobre a prática, pois, por um lado, a presença de pessoas estranhas ao ambiente rotineiro de uma sala de aula pode revelar-se incômoda, bem como pode ser uma situação de cristalização de práticas pedagógicas, deixando de desvelar as características próprias de um determinado contexto de formação; porém, por outro lado, traz enriquecimento à formação do professor, desde que haja negociação de interesses (SILVA; GONÇALVES, 2014) e colaboração entre os envolvidos.

Portanto, na formação do professor, a colaboração por meio da experiência no PIBID envolve desenvolvimento profissional mútuo e mudança nas ações de professores e alunos, visto que não representa apenas partilhar experiências, mas compreender o trabalho do outro. Essa compreensão se dá, de acordo com Clark et al (1993), quando o diálogo torna-se o elemento principal da colaboração na formação dos professores. Diálogo e colaboração representam oportunidades para os/as pibidianos/as, por meio da articulação professor em formação, escola e universidade, ter acesso a conhecimentos variados e potencialmente enriquecedores aos envolvidos.

Colaboração é o conceito central nesta reflexão e não quer dizer apenas que todos façam o mesmo trabalho ou que o façam da mesma maneira, mas acima de tudo, seguindo Clark et al (1993)², colaboração é promover e compartilhar as práticas teóricas e pedagógicas de cada um, ou seja, não é a imposição de uma prática pedagógica como modelo, tampouco de uma perspectiva teórica. É descortinar múltiplas teorias e práticas diversas e relevantes aos envolvidos. Ressalta-se, no entanto, que considerar a colaboração não é assumir um modelo

²Tradução pelos autores deste artigo: Clark et al Collaboration, as we've defined it, was not aimed at having us all do the same research work or at having us all work in the same ways. Instead, it was aimed at furthering our understandings of one another's practices. Similarly, each of us came to this work with different theories guiding our practice. (p. 202).

de colaboração, mas pensar que as práticas são diferenciadas, como Clark et al (1993) ressaltam:

Embora nossas colaborações tenham ocorrido de maneira diferente em cada um dos locais do projeto, nossas metas de colaboração são, fundamentalmente, as mesmas - criar oportunidades que nos permitam refletir sobre nossas práticas, participar de ações críticas compartilhadas dessas práticas e apoiar-se mutuamente nas escolhas e mudanças profissionais. A colaboração bem-sucedida envolve o aumento de nossa compreensão dos mundos e papéis uns dos outros por meio do diálogo compartilhado, em oposição ao trabalho compartilhado. Aqui, professores e pesquisadores se unem e entram em diálogo para aumentar o desenvolvimento mútuo e melhorar a compreensão de uma questão ou situação. Assim, a colaboração não é definida pelo fato de que todos fazem tudo, mas sim pelo fato de que todos ganham com a interação. (CLARK et al, 1993, p. 227)³

Deslocando o argumento dos autores de que o desenvolvimento mútuo se dá nas trocas entre professor e pesquisador, pela interação, pode-se pensar que essa contribuição é produtiva também na colaboração efetiva que ocorre no processo de formação do graduando de modo paralelo na universidade e na escola. Esse desenvolvimento mútuo foi relatado em vários estudos que mostram o papel que o PIBID tem na formação do professor (RORRATO, 2014; SILVA; UMINHO, 2015). O estudo de Rorrato (2014) focalizou “excertos do diário de uma professora em formação, escritos durante sua participação no subprojeto de língua inglesa do PIBID” (p. 177) e indicou linhas centrais da importância do ensino colaborativo e da prática do PIBID. Por sua vez, o estudo de Silva e Uminho (2015), também com pibidianos envolvidos em ações em defesa do meio ambiente, com vistas a ações em defesa de uma sociedade sustentável, apontou a importância de ações colaborativas entre universidade e escolas para o desenvolvimento do trabalho.

Todavia, ter como norte a colaboração não significa que este seja um processo livre de tensões e de conflitos (RORRATO, 2014), pois se torna um desafio que requer negociação e adequação no modo de agir na sociedade, na formação e no desenvolvimento de tarefas no

³Tradução pelos autores deste artigo: While our collaborations have occurred differently at each of the project sites, our goals for collaboration are, fundamentally, the same - to create opportunities that allow all of us to reflect on our practices, engage in shared critique of those practices, and support one another in making professional choices and change. Successful collaboration involves increasing our understandings of one another's worlds and roles through shared dialogue, as opposed to shared work. Here, teachers and researchers come together and engage in dialogue in order to increase their mutual development and to enhance their understanding of a question or situation. Thus, collaboration is not defined by the fact that everyone does everything but rather by the fact that everyone gains from the interaction. (p. 227).

processo de ensino e de aprendizagem. Dentre as tensões mencionadas por Rorrato (2014), destacam-se: reorganização de práticas, visto que o desenvolvimento de uma aula nunca é completamente previsto (precisa saber lidar com imprevistos), planejamento colaborativo e/ou em duplas requer mais frequência e intensidade de interações entre os/as pibidianos/as, crenças e modos de agir distintos se afloram quando se desenvolve trabalho em grupo e em colaboração; embora denote crescimento, desenvolvimento de atividades em sala de aula de modo não hierárquico entre professor supervisor e pibidiano/a nem sempre é uma prática simples de acontecer.

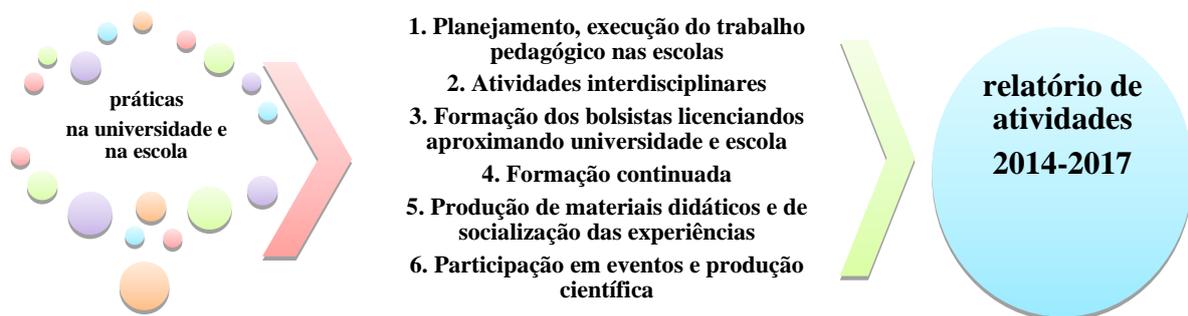
A formação do professor na prática também tem se revelado desafiadora independente do fato de as atividades serem desenvolvidas com ou sem a presença de colaboração. Apesar de ter clareza do impacto que a colaboração exige em termos de tempo de negociação, acredita-se que, dada a heterogeneidade do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula e da complexidade do processo de formação do professor e, neste estudo em particular, do professor de Letras – português, a colaboração tem-se revelado um pilar importante para a atuação do graduando em suas experiências iniciais no PIBID nas escolas públicas.

3 Natureza do estudo

Este estudo é de natureza qualitativa e interpretativa (DÖRNYEI, 2007), cujos dados buscam compreender como determinadas instâncias colaborativas de formação de professores de Letras, licenciatura em língua portuguesa, podem se constituir em distintas oportunidades de interação entre colegas, supervisores escolares e coordenadores de área. Trata-se de um contexto de formação de graduandos em Letras-Português no Programa PIBID/UFRGS, envolvendo oito diferentes escolas públicas, num período de quatro anos, totalizando a participação de mais de 100 graduandos que vivenciaram a experiência no PIBID.

O *corpus* de análise para este estudo foi gerado no período de 2014 a 2017 e organizado em formato de relatórios anuais de atividades que reportam seis variáveis envolvidas no processo de formação de docente e prática no PIBID:

Figura 02 – Corpus de estudo.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Pelo período que abrange este estudo, as práticas na universidade e na escola foram diversas e com intensidade de envolvimento e de colaboração diferenciados entre professor formador, escola, professor supervisor, aluno/a e pibidiano/a constituíram-se oportunidades de formação teórico-prática.

Todos os relatórios foram elaborados pelos alunos em formação e pelos professores supervisores das escolas públicas. Os dados foram gerados longitudinalmente, ou seja, na sequência de cada reunião de formação, minicursos, seminários internos, seminários interinstitucionais e a própria atuação do aluno em formação – sala de aula e oficinas. Os envolvidos produziam um breve relato do que foi desenvolvido, salientando pontos positivos e negativos e destacando suas percepções do que poderia ser (re)considerado em ações futuras. Ao final de cada ano, todas essas informações eram agrupadas conjuntamente por todos os envolvidos (pibidianos/as, supervisores) a partir de uma planilha elaborada pela coordenação institucional da UFRGS, e resultavam no relatório anual das atividades.

As variáveis indicadas vão se constituir critérios de análise, incluindo planejamento e execução do trabalho pedagógico nas escolas, momentos de formação inicial e continuada, envolvendo o tripé: aluno/escola/universidade, produção de materiais didáticos e de socialização das experiências teórico-práticas (cf. Figura 02).

4 As ações colaborativas

A docência colaborativa não é simples para ser colocada em prática, nem para inferir como essas práticas se concretizam. Para tanto, olhar para as diferentes práticas reportadas nos relatórios, sob análise, permite que se compreenda: (a) a teoria subjacente ao trabalho desenvolvido, (b) a metodologia orientadora no planejamento e na implementação das

atividades nas aulas e nas oficinas; (c) a percepção do que representou docência colaborativa inferida pelo relato dos projetos implementados nas aulas e nas oficinas, pelos seminários, pelos encontros e pelas reuniões, (d) a observação de que crenças foram modificadas (o que achava que era necessário e o que representou mudança, desafio ou tensão na prática), (e) o impacto na docência com a experiência de formação no PIBID.

O planejamento das atividades representou um primeiro passo na docência. Ele foi realizado subsequente à observação no contexto escolar e configurou-se nas instâncias colaborativas entre professor/aluno/escola e sala de aula. O primeiro desafio foi familiarizar-se com as características do contexto em que a docência tomou lugar, conforme excerto que segue:

Excerto 01

[...] os bolsistas de iniciação à docência avaliaram as necessidades e as potencialidades das turmas onde atuavam e, a partir disso, realizaram reuniões semanais de planejamento, visando aos aspectos que norteariam os objetivos de ensino e de que forma eles poderiam ser alcançados a partir da elaboração e execução de tarefas de aprendizagem (Relatório 2014).

Observa-se que o olhar para o contexto, tanto em termos de necessidade, quanto de potencialidades, requereu como primeiro passo para a colaboração: o planejamento. Esse movimento inicial denotou que os/as pibidianos/as em formação precisaram considerar que não havia uma abordagem teórica ou didático-pedagógica previamente estabelecida sem que não fosse considerado o contexto de atuação, de uma turma ou escola em particular. Por sua vez, o planejamento permitiu que os/as pibidianos/as percebessem que a prática não se deu em um único momento e de maneira isolada, como se infere no excerto 02:

Excerto 02

O projeto foi dividido em etapas que confluíram para a realização do produto final, em um processo de ensino-aprendizagem. Na primeira etapa do trabalho, fizemos um debate e uma chuva de ideias com problemas da escola apontados pelos alunos. Na segunda etapa, fizemos a leitura de textos acerca do protagonismo dos estudantes no cenário da educação atual do país, enfocando a luta dos alunos pelo direito à educação de qualidade. Na terceira etapa, lemos textos referentes a problemas específicos do sistema educacional (como a falta de infraestrutura das escolas e a falta de professores), dividindo grupos de trabalho com cada tema, para a primeira produção escrita. Na quarta etapa, trabalhamos com a reflexão sobre a escrita e o aprofundamento de estratégias argumentativas. Na quinta etapa, produzimos as escritas finais, uma carta aberta e cartazes que retratam os problemas da escola. (Relatório 2015)

A confluência de instâncias postas em práticas resultou da problematização entre as distintas crenças e as experiências prévias dos alunos, os documentos educacionais orientadores e as dificuldades reais do ambiente escolar. A partir dessa problematização é que as atividades em sala de aula foram articuladas ao conhecimento da língua (pela leitura, pela escrita e pela sistematização linguística) e à realidade escolar. Foi necessário pensar em projetos interdisciplinares que envolvessem não apenas o conhecimento de uma área específica do conhecimento, mas que pudessem dar conta da realidade e das possibilidades de interação com outras áreas do conhecimento de modo interdisciplinar (KLEIMAN; MORAES, 2001). Como resultado do trabalho pedagógico, o desenvolvimento da leitura de mundo dos envolvidos foi aliado à leitura da palavra (FREIRE, 1988), ao desenvolvimento da produção escrita e à organização textual, decorrente da análise e da sistematização linguística, conforme excerto 03:

Excerto 03

Percebemos o alcance dos seguintes resultados: 1) capacidade dos alunos de debater e refletir sobre os problemas da escola e os problemas da educação no contexto brasileiro. 2) Capacidade de reflexão sobre tipos de argumentos e língua falada, língua escrita e contexto formal e informal. 3) Desenvolvimento de habilidades de escrita e de expressão adequadas aos contextos de produção e circulação textual. (Relatório 2015).

Assim, a docência colaborativa foi iniciada pelo planejamento e então direcionada ao conhecimento específico do graduando em Letras-Português, ou seja, como planejar práticas ou aulas que vão além do conhecimento da língua. Esse movimento partiu da prática, percorreu a teoria e as distintas áreas do conhecimento e apontou para capacidades que precisavam ser desenvolvidas. Esse processo pedagógico foi continuamente reiterado nos relatórios, conforme excerto 04:

Excerto 04

Os projetos realizados no ano de 2017 buscaram proporcionar aos alunos o desenvolvimento da escrita e da oralidade em Língua Portuguesa através de debates, produção de textos, pesquisas, interação com os colegas (atividades em grupo), a partir de eixos temáticos escolhidos previamente. (Relatório 2017).

Neste caso, a Língua Portuguesa, além de ser uma disciplina do currículo, com vista ao ensino de uso da língua materna, também foi um caminho para a aprendizagem de outras disciplinas. Conseqüentemente, a metodologia adotada e o planejamento foram direcionados para habilidades de ler, escrever e analisar os elementos que constituem o texto. Estes

objetivos levaram a eleger o texto de qualquer área de conhecimento de modo que fizesse o aluno perceber as diversas situações de uso da língua. Foi, portanto, neste contexto, que se fez importante a colaboração estabelecida entre professores das diversas áreas de ensino e representou o andaimento (VYGOSTKY, 1998) para que os/as pibidianos/as pudessem aliar o conhecimento intrapessoal ao conhecimento interpessoal de seus interlocutores e, assim, fazer a diferença na sua formação docente.

O/a aluno/a pibidiano/a foi o agente central no planejamento e na implementação de projetos de ensino, requerendo-lhe, a partir do estabelecimento de critérios de interação, vivenciar a docência colaborativa como uma prática além de uma mera nomenclatura para o ensino. Neste caminho, foi primaz a operacionalização de atividades que priorizassem o texto com vista à desmistificação da ideia de que ensinar Língua Portuguesa é desenvolver uma lista de conteúdos previamente estabelecidos.

Nesse caminho, visualizou-se que os projetos desenvolvidos pelos/as pibidianos/as foram planejados de modo que todas as disciplinas pudessem estar integradas, mostrando haver sintonia das atividades entre alunos, professores e escola.

Excerto 05

Para isso, inicialmente, os bolsistas apresentaram temáticas possíveis a ser(sic) desenvolvidas especificamente com cada turma em que atuariam, de modo a sondar o conhecimento prévio dos alunos e, a partir do tema definido, seriam selecionados os textos a serem trabalhados. Posteriormente, lançando mão de debates sobre tópicos acerca do tema, os bolsistas trabalharam aspectos da Língua Portuguesa e suas competências linguísticas a partir da leitura, da escrita e da reescrita, da interpretação e compreensão dos textos e imagens apresentados, das atividades em grupo e das apresentações orais. (Relatório 2017).

No que diz respeito à formação dos/as bolsistas licenciandos, ela se constitui de momentos em que os/as pibidianos/as puderam estabelecer elos mais consistentes e reais entre a universidade e a escola, conforme excerto 06:

Excerto 06

(...) reunimos para discutir algumas leituras teóricas (...)
(...) planejamos os projetos por escolas e apresentamos as propostas aos colegas.
(...) seminário interno do Subprojeto Língua Portuguesa voltado para a temática da leitura. No encontro, foi estudado e debatido textos de autores selecionados em conjunto por bolsistas e coordenadoras, com o intuito de orientar o trabalho prático feito nas escolas.
(...) Seminário Institucional de Inverno promovido pelo PIBID/UFRGS, apresentando os projetos desenvolvidos nas escolas na Feira de Ideias (...)
(...) Quinzenalmente, coordenadoras e bolsistas do Subprojeto Língua Portuguesa reúnem-se para o compartilhamento das experiências e do

andamento dos projetos em cada escola, além da discussão de textos-base para a prática (...)

(...) O PIBID Língua Portuguesa também esteve presente no II ENLICSUL, apresentando trabalhos sobre as temáticas leitura e docência colaborativa, que foram resultado das discussões, dos planejamentos e dos projetos desenvolvidos até o momento.

(...) As formações se moldaram em torno das apresentações por duplas de cada escola e teve duração de dois dias, juntamente com a defesa de TCC de um dos alunos pibidianos, relatando suas experiências interdisciplinares através do PIBID. (Relatório 2017)

As diversas ações com vistas à formação, portanto, objetivaram qualificar a formação e a prática docente, propiciando um espaço de reflexão entre a teoria com a qual o aluno tem contato no seu curso e a prática dentro das salas de aula; em outras palavras, tratou-se da criação de um espaço de trocas de saberes pelos grupos do subprojeto, incluindo a compreensão teórica e a aplicação prática das perspectivas educacionais para o ensino de Língua Portuguesa com possibilidades de repensar as práticas docentes na (re) atualização de abordagens didático-pedagógicas. Além disso, o contínuo repensar a prática, proporcionou experiência frente aos impasses e aos imprevistos da sala de aula, importante para a formação como futuros docentes.

A imprevisibilidade do fazer docente é o elemento essencial para a formação continuada do professor. Nas diferentes atividades que o/a pibidiano/a se envolveu, ilustrado pelo excerto 06, ele percebeu que o processo de ensino requer o retorno à teoria com um distinto olhar, agora daquele que precisa operacionalizar um determinado constructo teórico, para que o mesmo oriente a prática e permita aliar teoria e prática no conhecimento de sua área específica, a Língua Portuguesa, conforme excerto 07:

Excerto 07

Através do tema “suspense e terror”, procuramos evidenciar aos alunos o quanto a Língua Portuguesa, o letramento e a escrita estão presentes nas atividades de lazer deles como filmes, jogos e contos. A partir desse tema, como professoras em formação, encontramos dificuldades para trabalhar com algumas alunas que não se apresentavam aptas para lidar com algumas situações de horror, esse fato acrescentou muito na nossa formação, pois proporcionou aprendizado prático frente às dificuldades cotidianas da sala de aula. (Relatório 2016).

Diante desta perspectiva, o aprofundamento dos estudos entrelaçados entre teoria e prática levou professores, bolsistas e alunos a uma nova perspectiva de atualização das práticas pedagógicas. É neste entrelaçamento de atitudes e habilidades que se constitui uma visão sempre renovada do que é ensinar Língua Portuguesa.

A variável produção de material, nos quatro anos do PIBID, revelou-se nas principais instâncias de articulação teórico-prática e resultaram da docência colaborativa que foi sendo vivenciada nas oficinas, nas aulas e nos encontros periódicos com professor supervisor. O excerto 08 resume um pouco do que representou essa produção:

Excerto 08

Para cada aula foram produzidos materiais específicos que serviram como base teórica para o desenvolvimento do projeto, dialogando com o conteúdo de Língua Portuguesa, abordado pelo professor supervisor (Relatório 2017).

Os materiais produzidos se configuraram em instâncias de uso das quais todos participaram: professores de diversas disciplinas, alunos/as e bolsistas, num movimento de discussão de propostas e de concretização da temática apresentada. Foram e continuam sendo sempre renováveis e adaptados aos interesses dos alunos, às expectativas da escola e à interlocução com as distintas instâncias envolvidas no trabalho docente, visando a um maior aprofundamento e a um debate sobre as práticas propostas.

Com relação aos eventos, os participantes demonstraram interesse em colaborar, considerando o envolvimento de cada um na organização dos projetos. Dos debates e discussões estabelecidos, resultaram trabalhos e experiências muito ilustrativos, por isso, importantes, de acordo com os dados dos relatórios, de serem apresentados em seminários, palestras, painéis, contemplando as atividades de formação docente continuada.

Excerto 09

Compartilhar experiências por meio de seminários institucionais e demais eventos que possibilitem trocas qualificadas quer de experiências, quer de perspectivas teóricas que subsidiem o trabalho docente. (Relatório 2016)

Cabe ressaltar que a discussão das práticas estabelecidas em cada projeto levado a efeito em sala de aula, resultou sempre em uma reflexão teórica e prática de todas as atividades desenvolvidas. Assim, os/as alunos/as pibidianos/as, supervisores e coordenadores do PIBID conseguiram, a partir de uma prática colaborativa, um entrelaçamento entre todas as variáveis, que os conduziu a uma prática renovada de ensino e pesquisa.

Nesse sentido, é significativo salientar que o caminho percorrido no processo colaborativo de ensino apontou que as variáveis estabelecidas proporcionaram um olhar de continuidade e de fechamento do processo de ensino e de aprendizagem. Continuidade quando há um projeto a ser desenvolvido e que prevê, a partir de determinada temática, atividades contínuas com objetivos específicos e organizados com os alunos. Fechamento, quando o aluno consegue refletir sobre as atividades desenvolvidas por ele, quando reconhece

a integração entre as disciplinas que ele cursa e, por fim, que há um produto final integrado. Compartilhar é, portanto, assumir um compromisso com a diversidade que deve permear as diferentes formas de um programa educacional, criando oportunidades para que todos os envolvidos participem de todas as etapas do planejamento, da execução e das discussões críticas que advêm desta experiência.

5 Considerações finais

O desafio de desenvolver uma prática docente colaborativa no PIBID teve como intuito a necessidade de um ensino voltado para o conhecimento global, para a cultura, para as relações sociais, o que só poderia ocorrer no entrelaçamento de atividades de todas as disciplinas escolares, os professores, a escola e a universidade. Assim, nesse processo de integração, há uma visão de que o ensino se transforma e transforma a prática docente. Com essa visão, os/as pibidianos/as procuraram desenvolver projetos que tratassem de temas diversificados e que pudessem ser abordados por todos os envolvidos no processo colaborativo que, predominantemente, priorizou a produção contínua e integrada de conhecimento e promoveu a qualidade do ensino na perspectiva de formação docente mais abrangente.

A importância da colaboração na formação contínua e colaborativa, na relação entre a teoria, vista na licenciatura, e na prática, pela atuação na escola, fizeram com que bolsista, escola e universidade pudessem, então, reconhecer que o planejamento, a operacionalização e a implementação das atividades podem e devem envolver todo o contexto escolar. No caso do ensino de línguas, em particular a língua materna, o pressuposto é de que a linguagem perpassa todas as áreas de conhecimento (KLEIMAN; MORAES, 2001), e por isso não pode ser pensada sem estar em uso efetivo e em funcionamento em distintos contextos, uma vez que é um fato social e faz parte de um meio social. Essa dimensão social na prática colaborativa é também situada por que se relaciona às experiências dos envolvidos (GEE, 2001), visto que dificilmente diferentes práticas levam ao mesmo resultado por que há sempre o olhar do outro: do/a pibidiano/a, da escola e da universidade que estabelece representações diversas, heterogêneas. Em suma, a formação do professor é também resultante das vivências com outras práticas plenas de perspectivas e de valores.

Portanto, neste espaço de formação docente, os diferentes saberes, a diversidade de pontos de vista no processo de ensino e de aprendizagem, as reflexões nas diferentes áreas do

conhecimento e o compartilhamento das práticas pedagógicas apontaram para a constituição de currículos plurais e interdisciplinares. Em todo esse processo de integração, diversas práticas sociais foram se estabelecendo de modo que o licenciando, bolsista, pudesse perceber que o fazer pedagógico vai muito além de uma simples lista de conteúdos e é com o outro – professor, aluno, escola, instituição – que o desenvolvimento e a formação acontecem. É, sobretudo, este o impacto que o PIBID tem tido na formação docente.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Portaria Normativa** no 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 28 maio 2018.

CANTEIRO, Danielle C. dos S. **Impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial dos professores de Matemática**. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2016.

CLARK, Caroline, et al. **Collaboration as Dialogue: Teachers and Researchers Engaged in Conversation and Professional Development**. American Educational Research Journal Spring, v. 33, n. 1, p. 193-231, DOI.

DÖRNYEI, Zoltan. **Research Methods in Applied Linguistics**. New York: Oxford University Press, 2007.

FERREIRA, Vinícius V.; LEAL, Telma. **Produção de textos na escola: conhecimento em ação**. In: SILVEIRA, Everaldo; et. all.(Org.). Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais. Florianópolis: UFSC/CED/NU, 2016. v. 1. p. 195-217.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GEE, James Paul. **Reading as situated language: A sociocognitive perspective**. Journal of Adolescent & Adult Literacy. vol. 44, n. 8, pp. 714-725, 2001.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. (Org.) **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos para a escola**. 1ª, Reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MATEUS, Elaine. **Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. [online]. vol. 13, n.4, pp. 1107-1130, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013005000027>. Acesso em: 19 jul. 2017.

RORRATO, Déborah Caroline Cardoso Pereira. **O ensino colaborativo e a prática do PIBID**. Revista Intercâmbio, São Paulo: LAEL/PUCSP. v. XXIX: p. 169-185, 2014.

SILVA, Silvana do N.; UMINHO, Graça C. **Educação Ambiental no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência:** trabalho colaborativo entre universidade e escola pública no interior da Bahia. *Saberes em Perspectiva*, Jequié, v.5, n.12, p. 7-26, maio/ago. 2015.

SILVA, Wagner R; GONÇALVES, Adair V. **Pesquisas a serem lembradas na Linguística Aplicada:** participante e pesquisa ação. In: GONÇALVES, Adair V; SILVA, Wagner R; GÓIS, Marcos L. de S. (Org.). *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 53-79.

SILVESTRE, Viviane P. V. **Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola:** a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 61-84, 2014

TANCREDI, Regina M. S. P. **Políticas públicas de formação de professores:** o PIBID em foco. *Revista Exitus*, v. 3, n. 1, p. 13-31, jan./jun. 2013.

UFRGS. Docência Colaborativa e Interdisciplinariedade - Seminário Internacional Prodocência UFRGS e X Seminário Institucional do PIBID/UFRGS. 2014, Porto Alegre. UFRGS. 127 p. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/docenciacolaborativa/>. Acesso em: 19 jul. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semënovič. **A formação social da mente**. 6a.ed. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

Artigo recebido em: 15.01.2022 Artigo aprovado em: 18.03.2022 Artigo publicado em: 26.04.2022