

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
MARCUS VINÍCIUS DE ARAÚJO

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: A Experiência Metodológica da FEF/UFG

GOIÂNIA
2011

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I – O PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO

- a) O PIBID como uma das ferramentas de estímulo à docência
- b) O PIBID e o processo de implantação na UFG
- c) O projeto PIBID apresentado pela FEF/UFG

CAPÍTULO II – A EXPERIÊNCIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DO PIBID/FEF

- a) O Trabalho Coletivo: em busca da unidade teoria-prática
- b) O método de trabalho

CAPÍTULO III – A EXPERIÊNCIA COLETIVA EM CONSTRUÇÃO

- a) Pintando Minha Escola Querida; A Escola e a Comunidade Sob os Olhares dos Alunos
- b) Memórias da Escola e de Minha Vida Docente
- c) Educação Física e a Docência na Escola
- d) A Comunidade com a Voz
- e) Gestão Escolar Democrática na Escola
- f) Os Ex-alunos Voltam à Cena Escolar
- g) Blogando o PIBID e as Escolas
- h) O Projeto Político-Pedagógico da Escola e seus Anúncios
- i) Formas de avaliação e auto-avaliação do processo

CONCLUSÃO

REFERÊNCIAS

ANEXOS

INTRODUÇÃO

A Educação no Brasil tem passado por crises históricas as quais, muitas vezes, são temas de questionamentos frente sua importância e relevância social, clima que favorece o surgimento de várias perguntas. Para quê? Para quem? Sobre o quê se ensina na educação e na educação física?

Na conjuntura histórica capitalista é possível verificar que a estruturação dos sistemas educacionais a escola cumpre um papel importante na reprodução do modelo de organização das classes sociais. Isso permite afirmar que a escola por agregar em seu interior representantes de classes distintas, torna-se também um palco de conflitos, interesses classes e de contradições referentes às condições objetivas e às possibilidades de funcionamento da escola no processo de reprodução social e cultural (SAVIANI, 2008). O sinais desta crise tem apontado, insistentemente, para o insucesso dos sistemas educacionais em face a persistência dos elementos afetam diretamente a estrutura social, como é o caso da qualidade da educação básica no Brasil. Mesmo que se esteja fazendo referências à situação de crise atual por qual passa a educação, diferentes estudos mostram que o problema não é recente (*idem*).

O presente estudo, preocupado com a crise que envolve a educação e outras questões diretamente ligadas ao espaço da escola, objetiva analisar os processos desenvolvidos por meio Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ora em desenvolvimento pela FEF/UFG, que se desdobra em duas formas de ação: melhorar a formação de professores de educação física; e, por outro lado, contribuir com a melhoria da qualidade da educação fundamental. A meta final do Pibid não é modificar a proposta da licenciatura em Educação Física oferecida pela Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, campus Goiânia (FEF/UFG), que evidencia uma concepção de formação de professores crítica e articulada com o mundo real, mas ampliar esta forma pedagógica curricular com ações mais qualificadas sob o ponto de vista da participação ativa dos próprios estudantes, os professores da educação básica e a comunidade no sentido de avaliar e introduzir ações de mudanças na realidade da escola pública.

Motivado pelas questões, políticas, pedagógicas e educacionais que perpassam o universo da escola, o projeto PIBID da FEF/UFG se apresenta como um espaço de luta com vistas a contribuir no desenvolvimento de ações superadoras. De início ao integrar ao grupo percebemos que cada vez mais existia a possibilidade de ser um participante ativo na elaboração e efetivação de atividades que buscavam promover mudanças concretas na realidade escolar, uma vez que o projeto explicitava contribuir para o estabelecimento de novas dinâmicas na relação entre Universidade e Escola e de articulação entre ensino e pesquisa no âmbito da formação inicial em Educação Física.

Pensando a formação de professores de Educação Física Vago (2005) nos alerta que é necessário que a Educação Física se legitime na Escola. Avançamos ao dizer que essa legitimação deve alcançar a sociedade como um todo e que nesse exercício necessitam-se de currículos preocupados em formar professores com qualidade, um contraponto no qual sejam contempladas a qualidade e a quantidade educacional na formação inicial.

A estruturação de um currículo crítico voltado para mudanças, mesmo frente aos engessamentos das políticas educacionais, deve estabelecer relações de tensão e contradição na busca de elaboração de propostas de intervenção que ocasionem avanços frente aos objetivos propostos pelos documentos que orientam a própria formação. Devem, portanto, estar explícitos qual o entendimento e a leitura de mundo apregoada pela instituição formadora, bem como a compreensão a respeito da intenção do fenômeno educativo.

Entendemos que a Educação Física é, *grosso modo*, uma prática social e pedagógica a qual apresenta importantes contribuições para a formação humana, uma vez que trata da cultura corporal enquanto conhecimento inalienável de todos os seres humanos.

Importante que esteja em pauta a discussão de currículos que não venham a minimizar a Educação Física, esvaziá-la de sua contribuição educacional e incorrer no equívoco de se desconsiderar o debate histórico acumulado. A intenção da instituição formadora se declara ao explicitar o projeto formativo e quais serão as potencialidades do professor que se almeja formar, ou seja, que o grau de comprometimento social, político e pedagógico estará desperto no seu egresso.

O PIBID é um programa que fornece condições objetivas para que a Instituição de Ensino Superior (IES) abarque projetos em diferentes áreas. Surge

uma problemática: é necessário então compreender o que é o PIBID, como ele é apropriado na FEF/UFG. Nessa direção o presente estudo busca fornecer elementos para se compreender qual a contribuição do PIBID na formação de professores, e mais especificamente, na FEF/UFG.

Ao articular universidade e escola o PIBID promoveu entre o nosso grupo, uma organização que visou contemplar uma leitura mais aproximada da realidade escolar a partir de sua totalidade. Assim sendo, as demandas advindas internamente, ou seja, do próprio grupo, surgiam ao passo em que as próprias escolas campo, em conversas e outras reuniões, pautavam outras problemáticas e demandas para estudos posteriores. Investigar o PIBID é importante para que seja explicitado a intenção do programa, o alcance, a própria justificativa para sua implantação e a relação com o panorama educacional atual.

Para compreender tais processos que permeiam o PIBID, esse estudo se estrutura em duas partes principais, sendo que na primeira desenvolve-se de modo expositivo a constituição do PIBID em três esferas: 1) CAPES – o que indica a legislação vigente, qual o contexto em que se justifica a criação do PIBID, quais os objetivos e as justificativas para a existência do programa, o que se alterou desde sua criação até o momento atual. Num segundo momento, em uma realidade mais próxima, expomos como se realiza a apropriação do PIBID pela 2) Universidade Federal de Goiás (UFG), qual o conteúdo do seu projeto institucional, quais as suas justificativas para adesão ao programa, quais os objetivos propostos e o que desenvolver para alcançá-los. Por fim, expomos o projeto institucional da 3) FEF/UFG no que diz respeito à justificativa à adesão ao programa, aos objetivos a se alcançar e à metodologia indicada para o desencadeamento das ações.

No capítulo subsequente buscou-se sistematizar a experiência da FEF/UFG a partir da sua adesão ao PIBID. Importante que se destaquem os princípios que norteiam as ações do grupo, a contribuição do trabalho coletivo enquanto princípio articulador na formação de professores, e a Pesquisa–Ação enquanto instrumento de intervenção-mediação na realidade, redefinição nas relações entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, e a necessidade da compreensão da realidade a partir de sua totalidade (DAVID, 1998; THIOLENT, 2005).

Nas reflexões finais buscou-se relacionar a definição do programa e da experiência desenvolvida pela FEF/UFG em seu caráter político-pedagógico no âmbito da formação de professores para a intervenção com qualidade na educação

básica. Para que se alcance alguns patamares de qualidade necessário que se respeitem certos princípios para orientar as ações do coletivo. São vários os fatores que necessitam de uma leitura crítica para que seja desenvolvido um trabalho educativo com compromisso e qualidade político-pedagógica e social.

CAPÍTULO I

O PIBID Como Política de Formação

O Governo Federal visando enfrentar a crise estrutural mundial instaura uma série de reformas nessas últimas décadas e, dentre as várias ações no campo da educação estabelece a partir de 2007 reformulações e reestruturações nos diferentes níveis do sistema básico e no ensino superior. São ações provenientes de um rol de políticas públicas visando à integração do Brasil no cenário econômico mundial e, particularmente, integrar o processo educacional no novo modelo de reestruturação produtiva no que se refere a qualidade total da educação.

O paradigma da qualidade da educação básica, bem como os debates ocorridos em diversos espaços de discussão, como as Conferências Nacionais que tem como pauta apresentar soluções viáveis para a elevação da qualidade da educação. Ambas tem apontado para relações cada vez mais próximas, em certos casos diretas, entre a formação de professores e a educação básica.

A relação entre educação básica e superior se concretiza nas premissas contidas no decreto 6.094/2007, o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, quando este documento

institui, em seu art. 2º, as diretrizes para a melhoria da qualidade da educação básica por meio da conjugação entre os esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, que deverão atuar em regime de colaboração entre si [...]. Dentre as diretrizes apontadas para a melhoria da qualidade [...], destaca-se a de “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007c, p.1).

A junção desses dois elementos, a formação de professores – tratados enquanto profissionais da educação nos termos legais – e a educação básica, segundo o próprio texto citado, refletem diretamente na qualidade da educação. Dentro dessa preocupação surge uma prerrogativa de que no âmbito da formação de professores seja instituído “um programa próprio ou em regime de colaboração”. Corre o debate e após evidenciados os dados referentes à política educacional brasileira, é promulgada a Lei 11.502/2007, voltada para uma instituição brasileira com destaque internacional no âmbito da produção de conhecimento, a CAPES. A

referida lei, que modifica as competências e a estrutura organizacional desta instituição, estabelece que

no âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério (BRASIL, 2007a, p. 1).

Dadas as responsabilidades facultadas a CAPES, resulta na elaboração e no desenvolvimento de um programa que contemplasse a integração entre a educação básica e o ensino superior com foco na elevação da qualidade da educação básica, tomando-se como parâmetros as avaliações nacionais como o IDEB e outras.

Dentro deste contexto legal e de necessidade da própria formação, cria-se o PIBID, programa que tem por definição articular a formação de professores e a educação básica por meio de bolsas de estímulo à docência. A finalidade do PIBID é de promover a elevação da qualidade da educação básica em detrimento de uma “sólida formação docente inicial” (BRASIL, 2009b).

a) O PIBID como uma das Ferramentas de Estímulo à Docência

Dentro do programa de apoio à formação de professores, a CAPES/MEC publicam portarias normativas antevendo possíveis ações visando a qualidade do ensino, a qualidade escola e a os indicadores de referência sobre a educação em todo o país. A publicação da CAPES antecede a nota ministerial, porém ambas manifestam a indicação de um percurso a ser seguido para solucionar tal problemática na demanda educacional.

O MEC reconhece a competência da CAPES para que ela possa gerir um programa que fomente o estímulo à iniciação à docência junto às Instituições Federais de Educação, buscando com isso aprimorar a qualidade da formação em cursos presenciais e fortalecendo a elevação do padrão de qualidade da educação básica (BRASIL, 2009b).

O programa instituído tem como foco as instituições públicas, ou seja incluindo instituições federais, estaduais, municipais e confessionais de educação superior, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério, assegurar a permanência dos licenciados no trabalho docente e produzir novas experiências na escola.

Além dos critérios pré-estabelecidos para a participação no programa, acima descritos, a entrada das universidades ocorrem por meio de editais e portarias normativas publicados pela CAPES e pelo MEC, sendo os detalhes da avaliação publicados pela CAPES em editais específicos.

A CAPES comunica formalmente nos editais e documentos normativos que a apreciação dos projetos institucionais enviados pelas IES elegíveis será realizada por uma comissão de especialistas ad hoc da CAPES.

Outra exigência prevista pela CAPES é a de que “somente serão apoiados pelo PIBID os projetos das instituições federais de educação superior que possuírem convênios ou acordos [...] com a redes de educação básica [...] contemplando a atuação dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2009b, p. 91), privilegiando no programa a participação de instituições que já demonstram articulações voltadas para a superação dos índices de qualidade educacional.

As atividades do PIBID

deverão ser cumpridas tanto em escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB abaixo da média da região/estado quanto naquelas que tenham experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico e de ensinoaprendizagem, de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. (*idem*)

E as atividades dos bolsistas previstas pelo projeto, segundo a CAPES, devem ser planejadas e acompanhadas de forma a integrar ações e compartilhar práticas, contribuindo com a formação curricular, melhoria das escolas públicas e dos processos e tecnologias de ensino e aprendizagem. Existem outras atividades que estão ligadas ao processo administrativo do PIBID, relacionados à declaração expressando interesse em atuar futuramente na educação básica pública.

Outras exigências relacionadas à participação das instituições públicas federais, estaduais, municipais, confessionais e comunitárias de educação superior participantes do PIBID referem-se à contrapartida financeira. Terão preferências as IES que assumam o compromisso de manter as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação e que participem de programas estratégicos do MEC como o ENADE, o REUNI e os de valorização do magistério, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o ProLind e o ProCampo e formação de docentes para comunidades quilombolas e para Educação de Jovens e Adultos, sendo o PIBID acompanhado e avaliado anualmente pela CAPES.

O MEC, reconhecendo a carência de professores licenciados que atuem na rede pública de ensino, orienta a inclusão de todas¹ licenciaturas no programa. A CAPES amplia as prioridades e inclui para o ensino médio, além das licenciaturas priorizadas em edital, filosofia, sociologia, letras-português e pedagogia, contemplando também as licenciaturas que atendam projetos interdisciplinares ou que visam novas formas de organização do ensino médio (BRASIL, 2010).

Para o ensino fundamental orienta que a prioridade se desloque para a pedagogia, destacando ações na alfabetização nas idades iniciais e na Educação de Jovens e Adultos, e, de forma complementar, as licenciaturas em Letras-Língua Estrangeira, Educação do Campo e para comunidades quilombolas, formação de professores para educação infantil, e demais licenciaturas (*idem*).

Dentre as licenciaturas que estão entre as prioridades do PIBID, a Educação Física não se fez presente nos primeiros editais publicados pela CAPES, mas após essa relação de tensão entre Universidades e CAPES, a Educação Física se incorpora entre as demais.

O financiamento do PIBID, segundo portaria de 2010, se distribui nas seguintes rubricas: 1) CAPES/MEC com o “Programa 1448 – Qualidade na Escola”, “Ação 009U – Concessão de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID” e 2) FNDE/MEC com o “Programa 1061 – Brasil Escolarizado”, “Ação 0A30 – Concessão de Bolsa de Incentivo à Formação de Professores para a educação Básica”.

¹ No lançamento do programa apenas as áreas exatas e biológicas no ensino médio, ciências e matemáticas. Posteriormente, foram incluídas as demais, Educação Física, Educação Musical e Artística, as Licenciaturas Interculturais, entre outras.

No caso específico do “Edital Conjunto Nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – PIBID Diversidade”, datado de 21/10/2010, existe uma terceira rubrica para o financiamento dos projetos, se trata do 3) "Programa 1377 – Educação para a Diversidade e Cidadania" – Ação 8741 – "Desenvolvimento de Projetos Educacionais Para Acesso e Permanência na Universidade de Estudantes de Baixa Renda e Grupos Socialmente Discriminados", redirecionados para a CAPES.

Vale a pena destacar , para melhor entendimento da questão da construção do PIBID, a existência de três momentos importantes para a definição dos objetivos através do MEC e CAPES, como se explicita abaixo.

OBJETIVOS DO PIBID

CAPES (16/09/2009)	MEC (23/12/2009)	CAPES (09/04/2010)
<p>I. incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; II. Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III. Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das <i>instituições públicas de educação superior</i> (grifo nosso); IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; V. proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; VI. Incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.</p>	<p>I. incentivar a formação de professores para a educação básica, <i>especialmente para o ensino médio</i> (grifo nosso); II. Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III. Promover a melhoria da qualidade da educação básica; IV. Promover a articulação integrada da <i>educação superior do sistema federal</i>(grifo nosso) com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; V. elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior.</p>	<p>I. incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente; valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; II. Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das <i>instituições de educação superior</i> (grifo nosso); III. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV. Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; V. incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes.</p>

Quadro 1 – Construção dos Objetivos para o PIBID

É possível notar que existe uma disparidade na redação dos objetivos de um mesmo programa. No primeiro item é possível verificar que o MEC orienta atenção especial para o ensino médio, algo que não se lê nos objetivos redigidos pela CAPES. Nota-se também a aglutinação dos elementos da primeira redação da CAPES com os dois primeiros objetivos propostos pelo MEC, dispensando a atenção especial a ser dedicada para o ensino médio.

Há também um entrave textual que diz respeito às IES elegíveis para aderir ao PIBID. Tratando dos documentos publicados em ordem cronológica, respectivamente, os itens “III, IV e II”, grifados acima, demonstram que o termo “pública” perde terreno enquanto a preocupação das redações se volta para a restrição do alcance do programa para as IES do sistema federal, orientação dada pelo MEC. A redação final da CAPES contempla o sistema federal e amplia o programa para as esferas estaduais, municipais e as instituições de educação superior comunitárias sem fins lucrativos.

Quanto ao objetivo “V”, publicado em dois mil e dez, nota-se a sugestão de um trabalho que seja realizado com vistas para uma metodologia participativa entre as instituições de ensino, Escola e Universidade. Tais sugestões para o método de trabalho se manifestam também no objetivo “IV” ao indicar que é objetivo do PIBID promover a participação dos futuros professores em ações com caráter de inovação para superar problemas que se manifestam de forma direta no sistema educacional (BRASIL, 2010).

Na organização pautada pela colaboração entre as partes, IES e escola pública, no âmbito do PIBID, definem-se as ações, funções e requisitos de quatro participantes no decorrer do programa. Abaixo se buscou sistematizar a identificação desse integrante e as orientações oriundas da CAPES/MEC.

O PIBID/CAPES determina a existência de um “Professor Coordenador Institucional” cuja responsabilidade é a coordenação geral do programa no âmbito da IES. Das tarefas de coordenação, se destacam: planejamento, organização, acompanhamento, e garantia da execução das atividades previstas no projeto institucional, contemplando também os “Seminários de Iniciação à Docência”², com foco na preservação da unidade e na qualidade das ações.

² Aconteceram simultaneamente na Universidade Federal de Goiás nos dias 28, 29 e 30 de novembro de 2011 o II Encontro Nacional das Licenciaturas e o I Seminário Nacional do PIBID aonde se discutiram as experiências, as produções e os resultados obtidos no decorrer do programa em diversas IES.

A definição dos objetivos dos integrantes do PIBID, vigente em portaria normativa publicada em 2010, apresentam as seguintes referências:

§ 1º Bolsistas de iniciação à docência são os estudantes dos cursos de licenciatura plena que integram o projeto institucional, com dedicação de uma carga horária mínima de 30h (trinta horas) mensais ao PIBID.

§ 2º Coordenador institucional é um professor da instituição federal, estadual, municipal ou comunitária de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no projeto de sua instituição, inclusive os Seminários de Iniciação à Docência, zelando por sua unidade e qualidade.

§ 3º Coordenadores de área são os professores da instituição federal, estadual, municipal ou comunitária responsáveis pelo planejamento, organização e execução das atividades previstas para a sua área, pelo acompanhamento dos alunos e pela articulação e diálogo com as escolas públicas onde os bolsistas exercem suas atividades, tendo em vista o compromisso do programa com a qualidade da educação.

§ 4º Professor supervisor é o docente das escolas das redes públicas participantes do projeto e é o responsável por supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência, contribuindo para facilitar a articulação entre teoria e prática e para tornar a escola pública protagonista na formação dos futuros docentes. (BRASIL, 2010b, p. 27)

Uma importante exigência para atuação dos bolsistas de iniciação deverá ser praticada exclusivamente em instituições de ensino das redes públicas de educação básica, estando proibida a alocação de estudantes bolsistas do PIBID em atividades de suporte administrativo ou operacional da escola.

Em editais anteriores, a CAPES estabelecia a duração de vinte e quatro meses para o PIBID, mas hoje, a partir de novas discussões acerca da duração do programa nas instituições, a CAPES informa que, a partir de 2012, por meio de editais, o PIBID será enquadrado dentro da lógica do fluxo contínuo, ou seja, todas instituições que estão atualmente no PIBID poderão continuar e/ou ampliar os seus projetos institucionais.

b) O PIBID e o processo de implantação na UFG

A Universidade Federal de Goiás compromissada com o fortalecimento das licenciaturas se integra ao PIBID desde a sua primeira edição. O documento oficial de adesão ao Programa foi redigido a partir de um referencial teórico onde são apresentados os objetivos, os problemas ligados as licenciaturas e a evasão dos

alunos no processo de graduação. A adesão da UFG ao “Edital MEC/CAPES/FNDE 2007”, para participar dos diferentes convênios junto à Secretaria Municipal de Goiânia no PIBID contemplava apenas as licenciaturas em Química, Física, Biologia e Matemática (BRASIL, 2007).

A justificativa para a escolha específica desses subprojetos deveu-se à restrição orçamentária da CAPES disponibilizada à UFG quando da adesão ao PIBID. Em dois mil e sete, em reunião com os coordenadores de curso da UFG, foi decidido que seriam retiradas do programa as licenciaturas em Educação Física e Artes Visuais. Tal ação leva a questionar sobre a prioridade de áreas para a formação de professores, tal e qual foi expresso nos documentos da CAPES e do MEC, a UFG demonstrou desconsiderar a importância pedagógica da Educação Física e das Artes Visuais, ainda que no Estado e região centro oeste evidenciassem um grande déficit de professor formados e uma enorme demanda de professores para assegurar o exercício da atividade docente. No edital subsequente, as demais licenciaturas como a Educação Física, Artes Visuais, Filosofia, Letras, Matemática e Pedagogia foram inclusas no programa.

Em 2009, agora com um edital mais ampliado, contemplando mais licenciaturas do que no primeiro edital, corroborando com as condições deficitárias de professores em atuação na rede básica, a UFG apresenta mais dados da realidade que reforçam a problemática relação entre a formação e o magistério na rede pública de ensino. São evidenciados no projeto institucional concorrente pelo Edital Nº 02/2009 – CAPES/DEB os baixos índices de procura por licenciaturas e os altos índices de evasão e exclusão constatados nos cursos superiores de formação. Vide quadro abaixo:

Quadro 1 – Quantitativo de matrículas, evasões e exclusões em alguns cursos de licenciatura da UFG
(2008-1, 2008-2 e 2009-1)

Curso / Campus	Total matrículas realizadas ⁽¹⁾	Total alunos evadidos ⁽²⁾	% de evasão no período	Total exclusões ⁽³⁾	% de exclusões no período
FILOSOFIA (Goiás)	14	3	17,65	3	21,43
FILOSOFIA (Goiânia)	583	60	9,33	91	15,61
LETRAS (Jatai)	521	54	9,39	75	14,40
PEDAGOGIA (Jatai)	777	33	4,07	45	5,79
LETRAS (Goiânia)	2.070	86	3,99	112	5,41
ARTES VISUAIS (Goiânia)	1.292	40	3,00	63	4,88
PEDAGOGIA (Catalão)	565	14	2,42	26	4,60
LETRAS (Catalão)	697	29	3,99	32	4,59
MÚSICA (Goiânia)	377	12	3,08	16	4,24
EDUCAÇÃO FÍSICA (Jatai)	440	14	3,08	15	3,41
EDUCAÇÃO FÍSICA (Goiânia)	1.012	30	2,88	34	3,36
EDUCAÇÃO FÍSICA (Catalão)	466	13	2,71	14	3,00
PEDAGOGIA (Goiânia)	1.662	24	1,42	38	2,29

Fonte: Sistema de Administração Acadêmica (SAG) da UFG.

(1) Os dados são referentes à somatória dos dois semestres de 2008 e primeiro semestre de 2009.

(2) Inclui as exclusões por não realizar matrícula ou por falta em todas as disciplinas no semestre de ingresso.

(3) Inclui, além das evasões, exclusões por reprovações e esgotamento do prazo para integralização curricular.

Compondo o “Arranjo Educativo do Estado de Goiás”, a UFG, a Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEE), a Secretaria de Ciência e Tecnologia de Goiás (SECTEC), o Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Goiás (IFG), a Universidade Estadual de Goiás (UEG), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) – Seção Goiás definem ações para superar os problemas na formação de professores.

A UFG explicita que, a adesão ao PIBID contempla às ações deliberadas por esse coletivo, uma vez que prima pela elevação da qualidade na formação inicial e aumento gradativo na oferta do número de vagas para as licenciaturas. São objetivos comuns que visam superar a carência de professores na rede básica pública de educação, bem como a permanência do egresso no exercício da docência.

Com esse entendimento, a UFG acredita que o PIBID pode implicar mudanças nessa realidade na medida em que permite ao professor em formação tomar contato não só com a realidade atual do ensino, mas também com novas práticas, ideias e metodologias que lhe permitam construir um perfil diferenciado de prática docente, capaz de transformar a situação educacional vigente.

O planejamento da UFG para o PIBID está articulado com sua realidade mais próxima. Verifica-se a preocupação com a qualidade da educação nas esferas municipais e estadual quando da elaboração seu projeto, considerando-se demandas apresentadas por essas secretarias. Uma demanda apresentada refere-se ao exercício da docência por profissionais sem curso superior, com licenciaturas e atuações em áreas distintas, e professores com formados em curso superior sem licenciatura.

Em crítica realizada a UFG aponta que as políticas educacionais com pouca eficiência – ou ineficientes, à baixa procura por cursos de licenciatura e ao quadro preocupante que diz respeito à titulação dos professores em exercício na rede pública, declara que o PIBID pode ser uma forma superadora de se “incentivar a assunção da carreira docente” (UFG, 2009, p. 12).

Frente aos problemas enunciados, e ao aderir ao PIBID, a UFG estabelece um eixo comum de ações a serem realizadas. Este eixo não pressupõe

1) o planejamento para o processo de inserção dos discentes de cursos de licenciatura da UFG na realidade das escolas-campo de atuação de suas respectivas áreas de conhecimento;

- 2) o envolvimento desses discentes com as atividades de docência no ensino básico e com os procedimentos e atitudes que são pertinentes a essa atividade profissional, com a supervisão do professor da escola-campo e a orientação do professor coordenador de área;
- 3) o desenvolvimento de atividades complementares e auxiliares ao ensino das disciplinas lecionadas na escola-campo, por parte dos alunos bolsistas;
- 4) a criação de condições para que o aluno elabore e vivencie projetos de ensino em parceria com a escola;
- 5) a promoção de um espaço de debates dentro do curso universitário, escola e secretarias de educação, sobre o ensino nas áreas de conhecimento envolvidas no projeto;
- 6) a realização de encontros periódicos entre os alunos bolsistas, professores supervisores e professores coordenadores, para a troca de experiências, para a discussão e avaliação dos procedimentos e resultados obtidos e para a definição de estratégias de ação;
- 7) o compartilhamento das experiências dos alunos bolsistas com a comunidade escolar e com a sociedade, por meio da apresentação de trabalhos em oficinas, feiras de ciências etc.;
- 8) e a divulgação anual dos resultados do projeto no âmbito acadêmico, com apresentação obrigatória no Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFG (CONPEEX) e, de forma opcional, em outros eventos similares, de caráter local, regional, nacional ou mesmo internacional. (UFG, 2009, p. 6)

Existe também na UFG uma preocupação para que o PIBID se constitua enquanto um espaço de discussão permanente, de experimentação e autonomia para o discente, e de que sejam reafirmadas e fomentadas relações de cooperação, colaboração e participação entre Escola e Universidade. Acrescido a essas ações, a UFG incentiva a promoção de debates acerca dos desdobramentos do projeto nas agendas das secretarias de educação, estadual e municipais.

A UFG também determina que seja oferecido suporte para a formação de professores dentro do PIBID, esperando-se do bolsista em formação que este seja formado com uma qualidade educacional diferenciada, e que venha a tomar consciência da contribuição que tem para a transformação da escola, do panorama educacional, e da sociedade.

Consoante aos objetivos matriciais do PIBID e dentro das ações previstas em seu projeto, é previsto que as escolas tenham seus indicadores educacionais sejam elevados, como o IDEB e o ENEM. Visa-se também a elevação da qualidade na formação continuada e tendo como premissa basilar da participação ativa de professores efetivos da rede pública de educação básica.

Para conferir consistência nas ações frente ao PIBID, a UFG elabora um cronograma de ações e atividades, organizado e sistematizado em fases, a serem desenvolvidas. São elas:

Fase I

- 1) divulgação ampla do projeto PIBID da UFG, entre alunos e professores dos cursos envolvidos no projeto, e no interior das redes públicas de ensino básico;
- 2) realização do processo de seleção dos alunos bolsistas, conforme os critérios estabelecidos no item 12 deste projeto (e complementados nos subprojetos);
- 3) realização do processo de seleção dos professores supervisores nas escolas indicadas para o projeto, conforme os critérios identificados no item 11 deste projeto (e complementados nos subprojetos);

Fase II

- 1) realização de encontros de planejamento, envolvendo a coordenação geral, os professores coordenadores, os professores supervisores e os alunos bolsistas, para articulação dos trabalhos e detalhamento de atividades e cronogramas;
- 2) inserção inicial dos alunos bolsistas nos ambientes escolares, com a realização do contato com as turmas de alunos do ensino básico que farão parte do projeto, além do conhecimento da infraestrutura e rotinas pedagógicas e administrativas das unidades escolares;

Fase III

- 1) início das atividades programadas para os alunos bolsistas nas escolas, conforme estipulado nos planos de trabalho de cada subprojeto;
- 2) realização de encontros periódicos, por área de conhecimento e em cada campus da UFG, separadamente, envolvendo os alunos bolsistas, professores supervisores e professor coordenador de área, para avaliação do andamento das atividades;
- 3) participação de todos os alunos bolsistas e coordenadores de área em eventos de ensino, pesquisa e extensão – como o *Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão* da UFG (CONPEEX) –, para divulgação dos resultados parciais, no primeiro ano do projeto e, dos resultados finais, no segundo ano do projeto PIBID;

Fase IV

- 1) realização de um seminário geral, ao final do primeiro ano, para análise e avaliação dos resultados do PIBID em cada área do conhecimento, envolvendo os três campi da UFG;
- 2) divulgação dos resultados gerais, com apresentação em congressos e seminários, por meio de publicações, na forma impressa e digital (em página própria, no sítio da PROGRAD/UFG), para compartilhamento da experiência;
- 3) planejamento do projeto, para o segundo ano, com as devidas alterações ou adequações que possam ser necessárias – o que envolverá novamente as fases II e III e, porventura, a nova seleção de alunos bolsistas e/ou professores supervisores. (UFG, 2009, pp. 7-8)

A distribuição das atividades em fases permite uma articulação flexível referente aos planejamentos, às ações, às avaliações, e aos novos planejamentos decorrentes das necessidades do projeto frente à realidade das escolas envolvidas.

Para os processos de seleção de professores supervisores e de bolsistas a UFG preserva a autonomia das unidades acadêmicas quanto à definição de critérios, além dos definidos em edital da CAPES. Para professor supervisor a UFG institui

- que seja profissional habilitado em licenciatura na área ou, ainda, em área afim, desde que justificada a impossibilidade de participação de um licenciado na área;
- que esteja em efetivo exercício do magistério há no mínimo 5 e no máximo 25 anos;
- que possua disponibilidade de tempo (mínimo de 8 horas semanais) para se dedicar ao projeto.
- que demonstre a busca pela formação continuada, observada na análise de seu currículo. (UFG, 2009, p. 9)

É definido que o bolsista deve estar regularmente matriculado no curso de Licenciatura da UFG de sua área de conhecimento e apresente a maior média global no histórico de notas, demonstrar interesse e possuir tempo disponível para se dedicar ao projeto. O aluno-bolsista, de preferência, deverá estar cursando ou já ter cursado disciplinas pedagógicas do curso conquanto vinculado ao PIBID.

c) O Projeto PIBID apresentado pela FEF/UFG

Buscando dar suporte à formação inicial de professores de educação física e reafirmando os compromissos com uma formação crítica e socialmente referenciada, no enfrentamento e superação da crise estrutural instaurada no sistema educacional superior e da própria organização social, a FEF não só declara interesse em participar do PIBID como elabora um projeto referente ao Edital Nº 02/2009 – CAPES/DEB.

Com um compromisso político-pedagógico diferenciado quanto aos aspectos conceituais, filosóficos e teóricos sobre a educação física, a FEF tem como objeto de estudo acadêmico e intervenção pedagógica em Educação Física, a

cultura corporal. Com estes compromissos, subentende-se que cabe à Educação Física o papel ou a função de promover uma nova qualidade na formação de professores com uma prática fundada na educação corporal nos diversos níveis de ensino e de escolarização.

Esta instituição ainda entende que é necessário avançar nos objetivos propostos pelo PIBID. De início, desloca da prioridade de ação e intervenção para o ensino fundamental em detrimento da ampliação do tempo de contribuição para a formação do alunado e dos professores. Nos documentos publicados pelo MEC, orientava-se a ênfase das ações decorrentes do PIBID no ensino médio.

A FEF/UFG postula dois objetivos buscando ampliar a visão acerca da realidade escolar. Considerados estratégicos dentro desse projeto de atuação conjunta, e com uma metodologia diferenciada, os objetivos visam

- Estimular a formação inicial de professores por meio da pesquisa participativa (planejamento-ação-reflexão-ação) oferecendo aos acadêmicos instrumentos de pesquisa e de intervenção que assegurem os processos efetivos de interação com as questões da realidade-escola-trabalho docente.
- Divulgar e publicar os resultados desta pesquisa/intervenção do trabalho escolar, os relatos de experiência em eventos científicos e, produzir artigos científicos pelos atores envolvidos (alunos-bolsistas, coordenadores e supervisores do projeto) a serem publicados em revistas especializadas da área (DAVID, 2009, p. 1).

No exercício de compreensão acerca da escola, a FEF/UFG reconhece que é na complexidade do lócus educacional que o conhecimento tratado pedagogicamente sofre tensões, estando ligadas às condições objetivas para a realização das atividades de ensino, as práticas educativas e as relações que são estabelecidas entre teoria e prática.

Em um movimento de sucessivas reflexões sobre a realidade na qual se desenvolve a intervenção, o professor, ao “planejar, aplicar metodologias, avaliar, refletir sobre o trabalho” (DAVID, 2009, p. 2), incorpora elementos importantes para agir pedagogicamente no sentido de mudar ou transformar a realidade.

A FEF/UFG definiu alguns critérios de seleção para o aluno-bolsista, para além dos definidos pela CAPES e pela UFG. A carga horária para o aluno-bolsista está articulada com as atividades que se desenvolvem em um dado momento. Se na escola estão sendo desenvolvidas atividades que requerem presença em mais de um turno, orienta-se que o bolsista desenvolva as ações nesses horários, com

dedicação e marcando sua presença com o coletivo ampliado (entenda *a priori* enquanto a totalidade dos atores envolvidos nos processos de intercenção-mediação). É concebido coletivamente também que o bolsista esteja presente em três dias da semana junto à escola-campo, em dois momentos distintos: um deles sendo junto ao professor de Educação Física durante as aulas e em horários extras no outro. Serão requeridas ainda, presenças em reuniões com o professor orientador – coordenador de área – e os professores supervisores, para acompanhamento, planejamento e avaliações das atividades do projeto.

São esperadas algumas contribuições para o aluno-bolsista em processo de formação inicial no sentido de

- Melhorar o compromisso com suas atividades acadêmicas;
- Estimular esses alunos a utilizar novas metodologias no processo de ensino-aprendizagem que permitam romper com a tradicional prática pedagógica;
- Vivenciar e entender a realidade escolar;
- Incentivar e valorizar o processo de formação inicial docente, bem como a permanência deste na docência;
- Estimular vínculos entre a Educação Básica e a Educação Superior. (*idem*)

O projeto tem como pressupostos o estabelecimento de diálogos com os professores do campo educacional com vistas a compartilhar dos problemas e, sobretudo, atuar junto buscando soluções objetivas no processo de superação teórico/prático de cada escola envolvida e da educação básica em sentido amplo.

Ao abordar a metodologia do trabalho – abordada a frente de forma mais detalhada – a ser desenvolvida, a FEF/UFG definiu que o trabalho coletivo é princípio articulador e deflagrador dos processos e ações que serão realizadas pelos integrantes do grupo de trabalho. O trabalho coletivo pressupõe a adoção de uma metodologia que contemple a participação ativa dos sujeitos envolvidos, sendo definido o instrumento de intervenção-mediação a pesquisa-ação crítica, conceitos estes mais desenvolvidos e articulados a frente.

A partir da incorporação do princípio do trabalho coletivo e do método da pesquisa-ação (DAVID, 1998; THIOLENT, 1985) são estabelecidas condições para que no grupo existam a diversificação dos papéis presente no projeto da FEF/UFG e as sucessivas tematizações para se compreender a realidade escolar. Dentro da perspectiva do trabalho coletivo sob a lógica de sucessivas tematizações, são definidas as seguintes atividades:

- a) definir as demanda/necessidades da área de Educação Física Escolar em comum acordo com o grupo de professores da escola;
- b) elaborar e/ou selecionar o referencial teórico que auxiliará no processo de capacitação teórica e de reflexão coletiva dos envolvidos;
- c) participar da definição da unidade temática específica e dos eixos geradores de ação-reflexão;
- d) participar da estruturação/preparação do coletivo de alunos na divisão das tarefas/atividades junto à escola;
- e) contribuir com o estudo-diagnóstico da realidade educativa e social da Educação Física Escolar na rede pública;
- f) implementar o processo de avaliação como instrumento constitutivo permanente no planejamento de ações. (DAVID, 2009, p. 3)

Entendida enquanto elemento permanente dos processos a avaliação volta-se para o processo reflexivo sobre a própria prática coletiva, fazendo-se presente em todos os momentos e em todas atividades desenvolvidas pelo coletivo.

No projeto PIBID da FEF/UFG para avaliar ações e estratégias, são levantados questionamentos para verificar: se atividades estão atingindo os seus objetivos; o que estão indicando os resultados parciais no processo; se as atividades estão gerando formas superiores de organização coletivo; que sugestões estão contribuindo para melhorar a prática; quais os principais erros metodológicos e suas necessárias correções; quais instrumentos ou procedimentos devem ser incorporados na nova ação; e por fim, que tipo de conhecimento está sendo produzido (DAVID, 2009).

A conscientização por parte dos sujeitos envolvidos com o projeto PIBID da FEF/UFG, com vistas ao trabalho coletivo, visa fortalecer da identidade do professor e a licenciatura em Educação Física. Trata-se de um processo educativo no qual a troca de experiência, o convívio coletivo e o diálogo fornecem subsídios para ampliar a visão acerca da totalidade que é o mundo social. A FEF/UFG tem no PIBID mais um espaço para as experimentações curriculares e para consolidar o projeto formativo da instituição, ampliando as contribuições para a formação de um profissional que realize uma intervenção de qualidade na escola pública.

A metodologia do trabalho fundamenta-se na abordagem participativa, ancorada no trabalho coletivo, e no “conhecer para intervir”. Uma das características do trabalho pedagógico é de que as propostas de mudanças respeitem os limites e possibilidades do próprio grupo, frente as competências pedagógicas e na inserção de elementos crítico-reflexivos para capacitar o coletivo numa perspectiva de mudar a qualidade da escola (*idem*).

Isto colocado, pode-se perceber que não haverá soluções colocadas *a priori* e nem esquemas pré-concebidos de ações a serem executadas para responder a uma realidade (abstrata) escolar. Trata-se, isto sim, de uma proposta construída coletivamente a ser implementada através de sucessivas sistematizações em que a atividade investigativa e a ação propositiva se entrelaçam em um tipo diferenciado de formação educativa dos licenciados. (DAVID, 2009, p. 6)

As ações e atividades são desenvolvidas de modo a alcançar um objetivo mais amplo. Portanto, existem entre estas nexos coerentes, que visam uma unidade, para que sejam criadas condições reais de materialização deste objetivo maior. Para a dinamização da unidade metodológica a FEF/UFG define que:

1. o tema central/temática geradora, onde se relacionará o assunto/eixo gerador de toda a pesquisa-ação como referência de análise, reflexão e diagnóstico preliminar para o processo de aprofundamento do coletivo de professores;
2. a ação do coletivo de professores/alunos, de onde extrairão as características, as experiências, as inquietações, os compromissos e perspectivas;
3. o tempo disponível para as atividades do grupo, o horário de trabalho, as definições de tarefas, as etapas diagnósticas e de pesquisas, estudos, entre outros (*idem*).

Estas preocupações visam ampliar o conhecimento dos bolsistas acerca da vida escolar, entendendo as contradições e os conflitos que estão presentes nesta instituição social. A superação de uma leitura descuidada ou ingênua decorre da apropriação de conhecimentos e dos debates realizados pelo grupo e a partir de leituras com referenciais críticos para a leitura da conjuntura histórica e social.

Pautados os princípios e métodos considerados para a adesão ao PIBID, o próximo capítulo irá abordar as questões relativas à experiência metodológica desenvolvida a partir da aprovação da FEF/UFG no Edital Nº 02/2009 – CAPES/DEB. As novidades estarão, além dos elementos diferenciais e superadores, apresentados no projeto concorrente da própria FEF/UFG, elencar princípios e métodos a partir de uma concepção dialética da educação e de metodologias de trabalho que privilegiam a coletividade, na ênfase por um trabalho que engloba ensino e pesquisa a partir de princípios educativos e pela preocupação com a relação entre os pares desse processo.

CAPÍTULO II

A experiência teórico-metodológica do PIBID/FEF

A base metodológica do programa PIBID na FEF se orienta pelo Trabalho Coletivo. Para que se compreenda o que vem a ser o Trabalho Coletivo torna-se necessário esclarecer alguns pressupostos básicos que se fazem presentes na proposta de ação-intervenção deste grupo.

Esta organização visa construir ações pautadas por decisões político-pedagógicas a partir dos participantes do projeto e dos demais atores nas atividades ampliadas com vistas a assegurar a participação ativa dos sujeitos na leitura da realidade, no planejamento de ações, na avaliação dos processos e na elaboração de ações visando compreender e transformar a realidade da escola.

A vinculação institucional do projeto PIBID à unidade acadêmica em estudo – Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, *campi* Goiânia – repercute a afirmação e consolidação, expressa formalmente, de sua proposta político-pedagógica.

Os princípios que norteiam atual proposta de formação de professores desta instituição são o/a

1. - desenvolvimento pleno do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;
2. - compromisso social e político com a docência enquanto eixo da formação profissional;
3. - formação teórica consistente que permita ao licenciado compreender, de forma crítica, a sociedade, a educação e a cultura;
4. - pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática pedagógica e social;
5. - indissociabilidade entre teoria e prática;
6. - tratamento interdisciplinar do saber entendido como articulação dos conhecimentos específicos da área da Educação Física aos demais saberes políticos, científicos, filosóficos, artísticos, pedagógicos e técnicos necessários para a formação de professores;
7. - articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
8. - desenvolvimento de autonomia intelectual e profissional;
9. - Formação contínua articulada com a formação inicial. (UFG-FEF, 2011, p. 23)

A FEF/UFG é uma instituição pioneira em vincular a Educação Física no âmbito das Ciências Humanas e suprimir a aptidão física do processo seletivo. Esta instituição organiza seu currículo a partir de campos de conhecimento multidisciplinares, e define eixo epistemológico que articula a motricidade humana, o trabalho e a práxis pedagógica, propicia o aprofundamento de estudos em áreas temáticas no sentido que seja alcançada uma formação ampliada (UFG-FEF, 2011).

Portanto, é com essa identidade institucional em que o grupo da FEF/UFG vinculado ao PIBID desenvolve o seu trabalho junto aos seus pares – alunos-bolsistas, professores da FEF/UFG e professores das escolas, bem como as escolas municipais parceiras nessa iniciativa de incentivo à formação. Os conceitos aqui utilizados ao se referirem aos grupos, são assim esclarecidos: 1) Coletivo Restrito – é formado por bolsistas e coordenadores da FEF/UFG; 2) Coletivo Ampliado - constituído por bolsistas, coordenadores, professores supervisores, e a escola em sua totalidade – corpo docente, servidores, alunos e comunidade.

O coletivo restrito foi formado de modo intencional. Na expectativa de se construir um grupo com inquietações similares frente à atual situação da Educação e da Educação Física. Buscou-se por candidatos interessados e dispostos em novos estímulos no processo de formação, comprometidos em atuar na educação básica após a formação inicial. Trata-se de um elemento central, pois trata de um grupo de bolsistas com afinidades entre si e com adesão à proposta de currículo de formação da FEF/UFG, contribuindo para a unidade metodológica.

A seleção dos professores das escolas-campo teve como intenção contemplar professores formados pela FEF/UFG e que estivessem em atuação em escolas no entorno da UFG. Foi objetivo selecionar professores com uma concepção crítica de Educação e de Educação Física, engajados em uma prática pedagógica transformadora.

Tanto o projeto apresentado ao edital Nº 02/2009 – CAPES/DEB quanto os referenciais apontados pelo grupo, direcionam para uma leitura pautada a partir de uma concepção dialética de conhecimento. Neste ponto nota-se que existe uma preocupação para com a visão de mundo, sociedade, educação, escola e de Educação Física a partir das quais a categoria “trabalho pedagógico” adquire centralidade.

Não distante, ao eleger um referencial crítico o grupo almeja 1) compreender a totalidade complexa da escola e 2) se apropriar de elementos que

possibilitem auto-avaliação e auto-crítica no decorrer das ações e processos referentes práxis pedagógica. Para isso, são determinados alguns princípios norteadores e o método de pesquisa.

a) O Trabalho Coletivo: em busca da unidade teoria-prática

O homem é um ser social e, por isso mesmo, toda sua essência pertence fundamentalmente ao mundo coletivo, se volta para ele e sofre todas as conseqüências desta condição relacional essencialmente humana. Portanto, trata-se de um tipo de relação que está em processo constante de dependência e de interdependência, de trocas e de cooperação constante entre as pessoas, portanto, envolvendo diferentes práticas sociais humanas. Viver o mundo é viver junto com os outros, estar com os outros e muitas das vezes contra ou a favor deles.

Cabe destacar que, mesmo o próprio trabalho, ainda que na fase artesanal, e mesmo que tenha sido produzido por um único sujeito, só passa a ter sentido se a produção estiver ligada ao uso, as trocas e aos interesses sociais, portanto aos interesses coletivos.

A própria ideia de vida social já está implicando que o homem vive e se realiza em sociedade e para a sociedade e, só se torna homem-singular em relação aos demais na relação com os distintos sujeitos sociais. Enfim, o homem só se torna homem na coletividade.

Há verdades quando se diz que o trabalho compartilhado ou realizado em equipe é mais interessante, mais produtivo, mais motivador, porém todos sabem que é também mais problemático, uma vez que as ações devem se dar por cooperação e por consensos entre os diferentes atores. Tal atividade pressupõe-se também a existência de trocas de informações e papéis claramente definidos no desenvolvimento de qualquer ação intencionalmente produzidas para uma determinada finalidade ainda que seja específica.

Na perspectiva do Trabalho Coletivo, segundo DAVID (1998), esta pressupõe a participação ativa dos sujeitos envolvidos no projeto, compromisso para com os processos do trabalho desenvolvido. Deve ser sempre o resultado efetivo das decisões coletivas sobre a prática e sobre as condições materiais da realidade na qual se desenvolvem as intervenções.

Neste sentido, ao se optar por um tipo de metodologia de intervenção educacional que privilegia a participação coletiva dos professores no processo de sua formação, estar-se-á procurando, ao mesmo tempo, compreender a realidade educacional contextualizada historicamente numa dada sociedade e como produzir ações que possam ser desencadeadas a partir da própria prática educativa e pedagógica dos sujeitos concretos, que resultem mudanças significativas no campo educacional e no interior da própria ordem social estabelecida (DAVID, 1998, p. 61)

Diante de tais afirmações, lançar mão da organização do trabalho coletivo na área da educação significa entender que existem vantagens e desvantagens no âmbito pedagógico, político e social - pois o que está em jogo são questões concretas a serem refletidas, enfrentadas e superadas e que envolvem direta ou indiretamente grupos, classes sociais e a sociedade como um todo.

Diante dos vários argumentos positivos acerca da importância do trabalho coletivo, efetivamente compartilhado ou em cooperação entre vários sujeitos, um aspecto deve ser levado em conta, qual seja: como serão construídos o pensar-crítico e a ação-transformadora sobre uma dada realidade, por meio de diferentes pessoas e distintas possibilidades de avançar numa ação de mudança sobre esta mesma realidade?

O Trabalho Coletivo tem como preocupação a prática pedagógica, a decisão política e conscientização dos sujeitos acerca da realidade a ser modificada. Mesmo que se esteja abordando de forma mais direta a formação de professores para compreender e intervir na realidade, os processos educativos que decorrem das ações pautadas pelo Trabalho Coletivo tem seu alcance potencializado para todos os atores envolvidos.

Este princípio suscita a crítica e a reflexão no decorrer das atividades e dos processos formativos e, no que diz respeito à adesão, não se diz de uma prática hermeticamente instituída, mas que preserva o caráter intencionalmente declarado e tem por fim manter um canal de diálogo permanente entre os pares.

No caso da educação, dos processos de ensino e do aprendizado dos futuros professores na universidade, torna-se consenso que seria melhor construir experiências baseadas em ações por coletivos de estudantes em contrapartida aos trabalhos individuais que ocorrem fragmentadamente dentro das tradicionais salas de aula.

As atividades desenvolvidas pelo PIBID da FEF/UFG, tem como base metodológica a implementação de princípios do trabalho coletivo como forma estratégica de pensar e agir sobre a realidade da formação superior e da própria educação básica, por meio de instrumentos de pesquisas, ou processos mediadores que se aproxima da pesquisa-ação. Na pesquisa-ação, as atividades são construídas por processos de mediação e tematização, cujos objetivos estão sempre articulados diretamente com a produção de conhecimentos, planejamento e sistematização e a intervenção educativa e pedagógica na educação básica em sintonia com a reflexão crítica implementada na formação de professores.

No PIBID, a construção diagnóstica da realidade da escola se calca, de um lado, na

ação investigativa dos sujeitos que atuam no campo tendo, como ponto de partida, a vida cotidiana da escola, as práticas pedagógicas, as práticas formativas (curriculares) dos alunos na licenciatura e as experiências dos coordenadores, supervisores e professores de Educação Física dentro da dinâmica da ação coletiva e nos fatores potenciais de mudanças. (2011, p.3)

E, por outro lado,

se prendem na dinâmica interna (limites e possibilidades) do grupo, nas suas competências pedagógicas e nas ferramentas crítico-reflexivas introduzidas pelos orientadores do programa no sentido de capacitá-los para agir no sentido de mudar a qualidade da escola e do meio onde ela se insere socialmente. (*idem*)

Os pressupostos para a formação e a capacitação de professores baseiam-se em conhecer-intervir junto ao real no sentido de constituir-se num instrumento de “ação-reflexão – nova ação”, com vistas à transformação e à superação significativa desta mesma realidade. Fala-se de um modelo em que a opção metodológica e os compromissos políticos de intervenção estão explicitamente definidos no âmbito do fazer pedagógico, no cotidiano dos professores de Educação Física na escola e nas relações desta com o mundo social (DAVID, 1998).

Coletivizando as ações dentro do processo de intervenção-mediação no ambiente escolar, o problema central está em como desenvolver todo um processo de conhecimento que permita ao coletivo ampliado concomitantemente ter uma

apropriação crítica da realidade e agir sobre a mesma, explicando-a e transformando-a (*idem*).

O mesmo autor nos alerta que

é importante observar permanentemente – durante toda a caminhada desenvolvida pelo coletivo para a coerência global explícita nos objetivos do programa de capacitação – a articulação dos elementos básicos dos conteúdos e a forma de ação desencadeadora de possibilidades de mudança e/ou superação da realidade. Sem esta estratégia todo o trabalho poderá tomar rumos imprevisíveis ou espontaneístas perdendo de vez toda a capacidade de construir tarefas concretas ou mesmo de avaliar as próprias finalidades instituídas para o processo de mudança, podendo, até mesmo, criar desânimo e apatia no grupo por não serem percebidos a direção, os possíveis caminhos e os resultados conquistados. Não estamos com isto defendendo a camisa-de-força instituída através dos objetivos iniciais, mas admitindo que a construção dos objetivos iniciais emergiu das necessidades concretas do grupo – como um dado extraído deste e objetivada por este mesmo grupo social – e que estas devem ser preservadas enquanto referencial de trabalho (*idem*, 65).

Com a ressalva de que, dentro da perspectiva do Trabalho Coletivo o diálogo assume centralidade nas relações entre os envolvidos nos processos, entende-se que os direcionamentos das ações bem como as tomadas de decisão necessitam ser coletivas. Quando existe identificação entre o indivíduo ativo e o processo, rompe-se com a divisão do trabalho que preza pelo particionamento das ações, segundo o pensamento que entende o todo como sendo a soma das partes. Em contraste, os processos dialógicos fortalecem a compreensão da totalidade da realidade e das relações entre os indivíduos envolvidos de forma direta com a situação social na qual se desenvolve o Trabalho Coletivo, visando para superar ou transformar a situação atual.

Nessa ação metodológica, os conhecimentos teóricos não poderão servir apenas para explicar uma dada realidade, mas para se converterem em crítica e em instrumento (guia) de uma atividade transformadora. Deste modo, a teoria não estaria respondendo apenas às necessidades exclusivas do grupo, mas formulando um projeto alternativo de ações práticas ainda inexistentes, redimensionando, com mais concretude, um novo projeto educativo dos professores a ser desenvolvido na escola (DAVID, 1998, p. 62).

O significado final de se centrarem ações pautadas pelo Trabalho Coletivo é o de pensar a realidade a partir do concreto e agir sobre ele no sentido de que sejam promovidas mudanças ou transformações dessa mesma realidade,

privilegiando a elevação da consciência dos atores envolvidos nos processos educativos, políticos e sociais.

b) O método de trabalho

De acordo com os pressupostos do trabalho coletivo, tanto o método como os instrumentos devem assegurar a participação efetiva dos atores sociais na definição, no planejamento, nas reflexões e na ação de intervenção. Em tal forma de trabalho a Pesquisa-Ação, com as devidas adequações, passa a se constituir o modelo a ser utilizado pelo grupo. Cabe observar que não se trata de qualquer tipo de pesquisa-ação, mas do modelo baseado nas concepções desenvolvidas por Michel Thiollent, ajustada a perspectiva crítico-social.

Segundo esse autor a pesquisa-ação pode ser definida *a priori* como um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2009).

Trata-se de um método e uma estratégia de pesquisa na qual são agregados vários métodos ou técnicas de pesquisa estabelecendo uma estrutura coletiva, participativa e ativa na captação de informações. Este modelo de investigação não é só de teorização sobre a realidade, mas é também uma estratégia de ação para modificar essa mesma realidade. Como forma de ação metodológica sua estratégia pressupõe organização, planejamento, construção de caminhos e base científica.

Mesmo quando são respeitados os princípios de cientificidade, as técnicas de pesquisa, dadas suas limitações em captar o movimento complexo da realidade social, podem falsear ou suprimir processos importantes. Com essa preocupação metodológica a evidenciação da existência de distorções introduzidas

pelo uso das técnicas já constitui um aspecto positivo, contribuindo desta maneira na avaliação qualitativa do grau de objetividade alcançado (*idem*).

A pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação, com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão e fazer avançar o debate. Assim sendo, parte da informação é divulgada e outra parte é estruturada na forma de conhecimentos. A pesquisa com base empírica pode ser concebida, em vez de separação, por co-participação entre os envolvidos com o problema investigado (*idem*).

As relações serão participativas entre os envolvidos, não se chegando a substituir a atividade própria do grupo e suas iniciativas. Com a pesquisa-ação pretende-se que seja desempenhado um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Sobretudo, na participação com os atores da situação social, é preciso que haja ação e que seja uma ação não-trivial.

No processo de via dupla que é a pesquisa-ação, ponderar os saberes informais - presentes nos pesquisados - e os saberes formais - referente aos pesquisadores - é uma premissa ímpar. As relações entre os envolvidos, dados os tensionamentos entre os conhecimentos dos pesquisadores e dos atores da situação social, pode apresentar alguns conflitos. Na busca por consensos possíveis, adequando-se as discussões e os debates aos objetivos e aos problemas de pesquisa, busca-se avançar nas leituras de ambas partes: a realidade apresentando dados de cunho mais empírico e os pesquisadores articulando conhecimentos teóricos na prática social.

Na pesquisa-ação enunciada por Thiollent (2009) faz-se importante que sejam esclarecidas as seguintes indagações: "qual é a ação? Quais são seus agentes, objetivos e obstáculos? Qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas na ação ou entre os atores?" O autor ainda afirma que as ações podem ser classificadas em três tipos: reivindicatório, caráter prático, resolução de problemas; ambos estão intimamente relacionados aos condicionantes sociais.

A pesquisa-ação é uma estratégia metodológica na qual

- a) há uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;

- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 2009, p. 19)

Intrínsecos às ações estão os objetivos. Estabelecidos para um prazo não imediato, os mesmos podem ser definidos para que o grupo desenvolva consciência coletiva nos planos político ou cultural. Isso significa evidenciar a origem e a complexidade dos problemas. Uma vez bem conduzida e com amadurecimento metodológico, a ênfase da pesquisa ação pode vir a alcançar três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência e produção de conhecimento (THIOLLENT, 2009).

Quanto aos objetivos na pesquisa-ação destaca-se que eles podem se manifestar em dois momentos, não implicando que sejam necessariamente divergentes, mas que podem prevalecer em certas ações

- Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente na sua atividade transformadora da situação [...].
- Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (THIOLLENT, 2009, p. 20).

Durante o processo são necessárias intervenções e ajustes para que a pesquisa-ação desenvolvida não se desvie dos objetivos ou perca o foco da sua objetividade. Assim sendo algumas soluções mais imediatas auxiliam na condução das atividades, como: acompanhar ações correspondentes; fazer progredir a consciência dos participantes quando articuladas à existência de soluções de obstáculos. Tais critérios estão ancorados nos interesses da coletividade em função dos problemas.

A pesquisa-ação não opera no tradicional esquema: formulação de hipóteses/coleta de dados/comprovação ou refutação de hipóteses. Entretanto, é viável recorrer à inferências sobre a realidade que se investiga e de raciocínio

hipotético diferenciado. Na pesquisa-ação a hipótese é uma suposição capaz de direcionar a pesquisa nos seus aspectos qualitativos (THIOLLENT, 2009).

O procedimento hipotético não está excluído dos processos da pesquisa-ação. A hipótese orienta a seleção de dados e informações necessárias, a focalização de determinados segmentos do campo, na tentativa de resposta à questão contida no objeto. Deve ser formulada em termos claros e concisos, evitando-se ambiguidades e falta de especificidade. Quando definida a hipótese principal, e esta, articulada a hipóteses acessórias, são estabelecidos os instrumentos que melhor contemplam os problemas (*idem*).

Segundo Thiollent (2009) o qualitativo e o dialógico não são anti-científicos. Pode-se captar informações geradas pela mobilização coletiva em torno de ações concretas que não seriam alcançadas nas circunstâncias da observação passiva. Atribuindo papéis ativos aos sujeitos da realidade na qual se intervem, os saberes problematizados culminam em um conhecimento descritivo e crítico. Essa informação, quando divulgada para os mesmos sujeitos, ocasionam um processo de aprendizagem entre os envolvidos com a ação transformadora, resultando em informações significativas acerca dos processos.

Frente aos objetivos específicos e ao seu conteúdo social

a proposta de pesquisa-ação está distante das preocupações metodológicas relacionadas com a formalização, embora algumas questões subsistam, porém, parece-nos evidente que a lógica formal clássica, com suas formulações binárias clássicas é de pouca valia para dar conta de conhecimentos cujas características são principalmente obtidas em situações comunicacionais (ou interativa) (THIOLLENT, 2009, p. 30).

Para interferir no mundo, o método requer conceitos, hipóteses, estratégias, comprovações, avaliações e outros aspectos de uma atividade intelectual. Resguardados esses quesitos e respeitada sua cientificidade a pesquisa-ação não se constitui em mera vivência, sentimento ou experimentação subjetiva (THIOLLENT, 2009).

Frente à predominância qualitativa da pesquisa-ação, fica evidente que a argumentação é elemento imprescindível para a compreensão daquilo que é aparente e do que está imbricado, mesmo que de forma implícita, no fenômeno. Os processos de argumentação se fundam em processos dialógicos e se encontram na colocação de problemas a serem estudados conjuntamente pelos participantes, nas

explicações ou soluções apresentadas e que são submetidas à discussão entre os participantes, nas deliberações quanto à escolha dos meios de ação a se implementar, nas avaliações dos resultados e da ação desencadeada.

Os processos argumentativos fornecem subsídios para a produção de conhecimentos que podem ser alcançados, como:

- a) coleta de informação original acerca de situações ou de atores em movimento;
- b) a concretização de conhecimentos teóricos, obtida de modo dialogado na relação entre pesquisadores e membros representativos;
- c) a comparação das representações próprias aos vários interlocutores, com aspecto de cotejo entre saber formal e saber informal acerca da resolução de diversas categorias de problemas;
- d) a produção de guias ou de regras práticas para resolver os problemas e planejar as correspondentes ações;
- e) os ensinamentos positivos ou negativos quanto à conduta da ação e suas condições de êxito [e];
- f) possíveis generalizações estabelecidas a partir de várias pesquisas semelhantes e com o aprimoramento da experiência dos pesquisadores (THIOLLENT, 2009, p. 45).

A respeito do alcance das transformações, cabe evidenciar os níveis em que as mesmas alcança. Em níveis mais restritos e localizados estão os grupos de indivíduos e instituições intermediárias, e de modo mais amplo fala-se da sociedade global. Não estão desconsideradas as inter-conexões entre esses níveis, entretanto adverte-se para que as expectativas idealistas não assumam centralidade no trabalho.

Outros importantes fatores decorrentes da pesquisa-ação são a tomada de consciência e a conscientização. A primeira é entendida como uma aproximação espontânea e limitada por parte dos pares acerca da realidade na qual se realiza a intervenção, enquanto a conscientização pode ser entendida como o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, o que permite desvelar a realidade, em nível epistemológico e que contém elementos de utopia³. Estes componentes suscitam avaliação concreta (THIOLLENT, 2009).

Portanto a pesquisa-ação, enquanto método que confere cientificidade para as atividades de apreensão da realidade que se investiga também apresenta inovação e função política (*idem*)

³ O sentido de "utopia" atribuído pelo autor faz alusão à expectativa de mudanças e transformações no campo social. Ver as obras "Conscientização" e "Ação Cultural Para a Liberdade", em Freire (1980; 1982).

A pesquisa-ação é inovadora do ponto de vista científico somente quando é inovadora do ponto de vista sócio-político, isto quer dizer, quando tenta colocar o controle do saber nas mãos dos grupos e das coletividades que expressam uma aprendizagem coletiva tanto na sua tomada de consciência como no seu comprometimento com a ação coletiva (ZUÑIGA apud THIOLENT, 2009, p. 50).

O processo de teorização acerca da pesquisa-ação aglutina elementos de crítica metodológica e de inovação. Na perspectiva de Thiollent (2009) pressupõe-se que alguns aspectos tais como concepção teórico e política, organização da pesquisa e participação ativa se façam presentes. Esses pressupostos visam um maior alcance dentro dos princípios e definições do método, bem como fornecem subsídios teórico/práticos para compreender as "fases" da ação conjunta/coletiva.

O início da pesquisa-ação consiste que sejam definidos, de forma clara e concisa, o tema da pesquisa e o plano de ação. O tema da pesquisa é a designação do problema e da área de conhecimento que serão abordados, com delimitações empírica e conceitual mais precisas possível. A definição do tema pressupõe de consenso possível entre os pares da ação conjunta, tendo em vista possíveis conflitos de interesse de ambas partes. É orientado que prevaleça o consenso entre os pares no momento em que são decididas as prioridades de investigação, de acordo com as primeiras avaliações (THIOLENT, 2009).

Na pesquisa-ação o "plano de ação", consiste em uma exigência metodológica. Quando são abordadas as qualidades formais/científicas e as informais/senso comum, advindas da realidade investigada, a elaboração e efetivação de um plano de ação participativo visa concretizar a ação planejada, os objetos em análise, os encaminhamentos e as deliberações, e a avaliação.

O plano de ação deve estar munido das seguintes informações: 1) quem são os atores; 2) como se relacionam com a situação; 3) quem toma as decisões; 4) quais são os objetivos e os critérios de sua avaliação; 5) como superar as dificuldades e prosseguir com a ação; 6) como assegurar a participação de todos assegurando suas sugestões; e 7) como controlar o conjunto do processo, avaliando os resultados obtidos (*idem*)

Com o plano de ação materializado, centram-se os esforços em se realizar o primeiro levantamento da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações. Fala-se do diagnóstico, o qual deve ter como referência o processo

e o produto, na perspectiva de revelar as fragilidades ao passo em que se propõem alternativas de superação, e evidenciar e potencializar os pontos positivos dos atores sociais. Após essa fase, são estabelecidos os principais objetivos.

Na perspectiva dialógica, a definição do tema faculta aos pesquisadores importante contribuição devido as suas formações anteriores, o que requer pesquisa bibliográfica prévia. A intenção é de que a intervenção do pesquisador seja de qualidade, uma vez que a apropriação de conhecimentos relacionados à situação investigada contribui para elevar a qualidade da mediação teórico-conceitual, sendo que essa mediação deve permear todos os processos da pesquisa.

Articulada com a referência teórico-conceitual adotada, os problemas podem ser assim colocados:

- a) análise e delimitação da situação inicial;
- b) delineamento da situação final, em função dos critérios de desejabilidade e de factibilidade;
- c) identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem de "a" para "b";
- d) planejamento das ações correspondentes; e) execução e avaliação das ações (THIOLLENT, 2009, p. 58)

É necessário que, periodicamente, seja avaliada e discutida a relevância científica das ações que estão sendo desenvolvidas no processo de apreensão da realidade social, podendo incorrer em redirecionamentos ou suspensão das ações.

Na pesquisa-ação há a preocupação em se romper com a dicotomia na relação teoria/prática. Assim sendo o papel da teoria consiste fundamentar a geração de ideias hipóteses ou diretrizes para orientar a intervenção e as interpretações que dela decorrem. Ela tem que ser compreendida pelos atores da situação social, suscitando mediação para que exista avanços quantitativo e qualitativo frente ao conhecimento oferecido (THIOLLENT, 2009).

Ao voltar a atenção para o campo de observação e amostragem, na pesquisa ação a definição da representatividade qualitativa se dá por critérios quantitativos e qualitativos. Na pesquisa-ação destacam-se as “amostras intencionais”, que são grupos ou pessoas escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação na qual será desenvolvida a intervenção.

A partir dessa diretriz a informação obtida não é generalizável, haja vista a compreensão de que na realidade em estudo existem sujeitos mais/menos

esclarecidos acerca de sua situação social. “A representatividade [qualitativa] é dada por uma avaliação da relevância política dos grupos e das idéias (*sic!*) que veiculam dentro de uma certa conjuntura ou movimento” (*idem*, p. 69)

No que se refere a divulgar interna ou externamente os resultados parciais/finais, as informações coletadas, a reflexões realizadas acerca da realidade na qual se intervem, as reuniões entre os pares são de extrema relevância dentro da pesquisa-ação. O seminário centraliza as informações coletadas e discute as reflexões. O material proveniente dessa reunião é constituído de uma parte teórica e de uma parte empírica, uma vez que coteja conhecimentos, saberes e fatos importantes da realidade.

Uma outra parte, de suma importância para o processo, é a qualidade didática ou informativa do seminário, a qual contempla os problemas e seus equacionamentos, acompanhamento dos processos da pesquisa, elaboração de interpretações acerca da situação e divulgação os resultados. O autor adverte que durante o seminário a presença física dos participantes exerce efeitos argumentativos sobre o que se discute e sobre as conclusões que são alcançadas. Logo fazem-se necessárias mediações, com competências pedagógica e teórico-metodológica, frente a essas relações de modo a não subestimar ou superestimar as posições dos participantes (THIOLLENT, 2009).

Na pesquisa-ação importante destacar que, fazendo jus ao caráter preponderantemente qualitativo, a argumentação e a explicação deve se fazer presente na coleta dos dados. Isso remete o pesquisador a elaborar instrumentos de pesquisa que privilegiem a explicação enquanto corpo centrar da resposta almejada, evitando-se respostas simplistas ou superficiais (*idem*).

Em certas situações urge a necessidade de divisão de tarefas para angariar dados com mais especificidade. A coleta dos dados está relacionada aos problemas definidos, aos critérios de organização e com as técnicas definidas para a ação. Nessa situação o seminário é o espaço para a coletivização dos dados coletados em tarefas especializadas, realizadas por sub-grupos.

A elaboração de uma metodologia da pesquisa-ação por Thiollent (2009) é a que mais apresenta elementos de convergência. A adesão à proposta metodológica é estratégica, pois, para se alcançar os objetivos, solucionar problemas, capacitar para e pelo método, incentivar os processos formativos de professores, e promover mudanças e/ou transformações na realidade escolar, faz-se

mister que lancemos mãos de instrumentos de intervenção e mediação os quais privilegiam as ações participativas.

CAPÍTULO III

A experiência coletiva em construção

O Trabalho Coletivo em desenvolvimento se divide em duas dimensões: a dimensão restrita, formado por alunos-bolsistas e professor orientador; e a dimensão ampliada constituída por todos os bolsistas, orientadores, professores supervisores das escolas, e, dependendo de cada ação, do envolvimento da comunidade escolar. Toda a preocupação das ações estão voltadas dialeticamente para a centralidade da formação docente e, conseqüentemente, para a melhoria da educação básica.

Na concepção dialética do conhecimento pensar a prática a partir do coletivo significa entender que:

- a prática social é fonte fundamental dos conhecimentos – como tal é o critério de verdade e o fim último em todo processo de conhecimento;
- a teoria está em função do conhecimento científico da prática e serve de instrumento orientador para uma ação transformadora;
- toda produção do conhecimento se dá por processos de mediação entre os homens no interior das relações sociais. (DAVID, 1998, p. 60)

Dentro desta concepção, o olhar que se volta para o universo escolar deve ser orientado para e pelo princípio de totalidade, para que se garanta uma formação ampliada de professores no contato com a conjuntura escolar. São levadas em consideração as múltiplas relações que se desenvolvem no interior da escola e suas particularidades, e as suas relações com o mundo social, em sua complexa totalidade de relações, ao qual esta instituição está inserida e é social e historicamente princípio de totalidade determinada.

Para facilitar o estabelecimento das relações entre os coletivos, a prática refletida orienta que o projeto que considere as demandas estabelecidas pelo campo, respeitando as possibilidades e limites do grupo; estabelecendo

aproximações na busca por estabelecer consensos possíveis; declarando-se a intenção de colaborar no sentido de “agir com” os pares.

O projeto PIBID da FEF/UFG prevê, a partir das necessidades advindas da prática pedagógica, o estabelecimento de uma carga horária dependente da demanda colocada pelas escolas parceiras. A presença do bolsista em atividades desenvolvidas em diversos momentos é de suma importância, pois contribui para ampliar a formação profissional e o entendimento que o professor em formação tem sobre a escola. O que significa desenvolver atividades nas escolas campo em diferentes horários, como por exemplo, em fins de semana.

O grupo da FEF/UFG entende o coletivo não apenas enquanto um grupo de pessoas aglutinadas para solucionar uma demanda identificada, mas sim um grupo que seja estabelecido a partir de ações colaborativas e solidárias, capacitado e instrumentalizado teórica e metodologicamente para agir na realidade educacional através de sucessivas tematizações no sentido de se provocarem mudança (DAVID, 1998). Merece destaque a presença dos alunos-bolsistas durante o movimento grevista dos professores do município – que mesmo inviabilizando as ações do projeto na escola, possibilitou a participação de alunos-bolsistas nesse espaço, e de acordo com esta perspectiva crítica, também é entendida enquanto espaço de formação.

As relações interpessoais que prevalecem entre os sujeitos da ação coletiva pressupõem capacitação para e pelo método e consciência de grupo e de internalização dos processos dialógicos. Após o processo de seleção e definição dos alunos-bolsistas, foram realizadas a apresentação e as primeiras reflexões sobre o compromisso do projeto PIBID da FEF/UFG. O ponto de partida foi definir rupturas com o estágio.

Com o objetivo e função de articular e aproximar os bolsistas com o cotidiano escolar, o coordenador de área organizou reuniões de apresentação do projeto PIBID da FEF/UFG nas duas escolas. Nestas reuniões ficou destacado o caráter de aproximação diferenciado com a qual o grupo teria para com as escolas parceiras, uma vez que o grupo se colocou à disposição para enfrentar as demandas apresentadas por elas, respeitados os limites e as possibilidades do grupo, e a prevalência de uma atuação cooperativa entre os pares. Esta etapa foi de fundamental importância para que fossem estabelecidas as primeiras relações de

aproximação e também quanto à adesão voluntária por parte das escolas à proposta do projeto PIBID do grupo da FEF/UFG.

Capacitação é uma atividade complexa que envolve instrumentalização técnica, o domínio teórico-metodológico, avaliação política das decisões e mesmo redefinição pedagógica. No processo de capacitação teórico-metodológica do grupo foram realizadas leituras de artigos, textos e apreciação de filmes e vídeos sobre temáticas ligadas aos problemas da escola, da teoria do conhecimento e das práticas transformadoras. As principais temáticas foram: *a) O que é a Escola?* Com posição de autores nacionais e internacionais demonstrando qual a situação da educação, dos currículos, da formação e da escola aqui e em outras partes do mundo. Foram utilizados também vários filmes e vídeos, dentre os quais: *Entre-os-Muros-da-Escola*, *Ponto de Mutação*, *TED: A escola mata a criatividade*; *Os perigos da visão única*, *A Onda*. Videoconferências sobre as *Pedagogias Marxistas*, entre outros. Na introdução ao pensar científico foram utilizados artigos, texto expositivo, filmes e vídeos sobre a construção do pensamento e sua relação com a educação-escola-sociedade.

Na capacitação metodológica em pesquisas qualitativas, a ênfase foi dada ao método de pesquisa-ação (artigos, textos, debates, reflexões, entre outros). Realizou-se 15 reuniões no período noturno (4ª feiras) das 18 as 22:00 e 6 reuniões aos sábados das 8:30 às 11:30 horas. Além das várias visitas de trabalho nas duas escolas e junto aos demais atores por meio de pesquisas-diagnósticas sobre a realidade da escola. O trabalho se estendeu excepcionalmente junto ao movimento dos professores municipais no período de greve, resultando de relatórios feitos a partir das observações, relatos e debates em grupos. No Banco de Dados estão sendo armazenados todos os artigos (30), filmes (2), vídeos (2), diapositivos/transparências e atas/relatórios de todas as reuniões, levantamentos de dados diagnósticos e diários de campo e, grande parte do material de apoio está disponível no SITE do PIBID.

Dentro de uma perspectiva mais aberta de formação continuada de professores, este método de capacitação coletiva rompe radicalmente com modelos tradicionais de capacitação de recursos humanos, pois, com a implementação desta metodologia dialógica – de natureza eminentemente qualitativa –, estar-se-á desenvolvendo uma ação verdadeiramente nova em contraposição aos modelos arcaicos que historicamente mantiveram sua hegemonia através das concepções dominantes da ciência positivista, dos pressupostos funcionalistas da atividade humana ou, o que é mais comum,

de modelos comportamentalistas de treinamento de professores que se estruturam em dados meramente idealizados ou exclusivamente quantificados, extraídos de uma realidade observada (DAVID, 1998, p. 62).

O grupo da FEF/UFG vinculado ao PIBID tem como instrumento de intervenção/mediação a Pesquisa-Ação crítica, uma vez que para a formação dos professores envolvidas no projeto, visa-se o alargamento da consciência coletiva e a mudança da realidade. Tais ações também contribuem para o fortalecimento da autonomia dos sujeitos através de intervenções educativas, dado o processo de via dupla.

De acordo com uma estratégia global, estabelecida para o coletivo ampliado, não se concebem esquemas de ação prévios, mas sim sucessivas tematizações articuladas a um eixo que oriente as atividades e os resultados a serem alcançados rumo aos objetivos comuns deste mesmo coletivo. Como desdobramentos decorrentes, ter-se-á a formação de sujeitos ativos que se apropriem de saberes mais elaborados, e que assumam coletivamente as responsabilidades individual e coletivas para a superação dos problemas das práticas educativa e social (*idem*).

Dentro desse processo, em que se evidenciam as contribuições advindas das duas partes, universidade e escola, a escola apresenta algumas problemáticas de investigação. Uma delas diz respeito à manutenção da “Educação de Jovens e Adultos” e os entraves na hierarquia educacional, dentre estes, a possibilidades de exclusão de turmas sob a justificativa dos elevados índices de repetência e evasão.

Outra demanda levantada por uma das escolas foi o caso da “Educação Infantil”. A preocupação volta-se para o grupo de crianças em uma faixa etária, por volta dos cinco anos, que se encontram na transição entre a educação infantil e o início da escolarização.

Ambas temáticas ocasionaram desdobramentos que, além do compromisso e desafios intelectuais e políticos em se formular respostas para a superação para os problemas apontados, mobilizaram estudos monográficos de alguns alunos-bolsistas para abordar de forma mais específica e aprofundada esses problemas.

Foram evidenciados pelas escolas parceiras, outros problemas relacionados às condições objetivas para o desenvolvimento e viabilização das propostas político-pedagógicas destas escolas. Entre elas, merecem atenção a

demanda crescente de alunos e os impasses estruturais não suportam o quantitativo de alunos, ocasionando mais entraves com a hierarquia do sistema educacional; a criminalidade nos arredores das escolas, o trato pedagógico referente à sexualidade, ora negligenciada, ora negada; a desistência pedagógica por parte de alguns professores; as dificuldades em se efetivar espaços de discussão coletiva; entre outras.

Outra referência que se faz é a avaliação constante das ações/estratégias e atividades em desenvolvimento, visando sempre em avançar nas contribuições a serem oferecidas pelos pares envolvidos no projeto educativo proposto e construído coletivamente. Assim sendo, após a identificação e debate a respeito do lócus da ação pedagógica, a escola, o grupo focou suas ações para entender quais os aspectos que contribuem para a formação das instituições escolares parceiras da FEF/UFG dentro do projeto PIBID.

Durante o movimento de greve dos professores da rede municipal (2010), os bolsistas do PIBID estiveram presentes acompanhando os debates, as assembléias e trazendo informes para avaliação do Grupo, inclusive com depoimentos presenciais dos supervisores de campo acerca dos caminhos e dos dilemas do movimento.

Quando definida a estratégia de aproximação das escolas com a sistematização de atividades para sistematização de dados sobre as escolas no sentido de que as contribuições da Educação Física, e dos demais componentes curriculares, são potencializadas quando a escola é entendida segundo o princípio da totalidade. Necessário que se compreenda, portanto, as múltiplas relações dos elementos que interferem de modo direto e indireto na vida escolar.

Ora entendemos que a escola é uma instituição na qual as relações de contradição, tensões, e conflitos estão reunidas. Para ampliar a leitura da vida escolar e compreender a complexidade desta instituição social, o coletivo restrito planejou e sistematizou temáticas de investigação dentro de uma perspectiva de totalidade.

Para se compreender a escola em sua totalidade as ações do grupo PIBID/FEF não se restringem às atividades de estudo. Ao passo em que se desenvolvem reflexões e os estudos a partir de bibliografia especializada da temática geradora, há a preocupação em se constituir espaços coletivos para a discussão do conhecimento apreendido, tanto nas escolas quanto no grupo restrito

para tratar das questões pertinentes à avaliação das ações, os enfoques e pontos importantes a serem evidenciados, dentre outros aspectos relevantes para uma intervenção com qualidade educacional.

As escolas organizaram reuniões que tinham como pauta a discussão de atividades realizadas pelo coletivo restrito. As atividades que mais mobilizam interesses por parte das escolas são os estudos sobre o PPP (Projeto Político-Pedagógico) e sobre a gestão escolar, melhor sistematizadas abaixo. Em uma das reuniões o objetivo central foi fortalecer as relações entre a escola, a comunidade e a universidade. Nesta reunião foram reafirmados os compromissos educacionais e as ações realizadas pela escola para com a formação do aluno e o coletivo restrito da FEF/UFG foi convidado a se apresentar para a comunidade e expor algumas reflexões parciais acerca das atividades de estudo realizadas nesta mesma escola. Um representante da Secretaria Municipal da Educação de Goiânia esteve presente nesta reunião, demonstrando interesse manifesto em conhecer a atuação conjunta, entre escola e universidade, no âmbito do PIBID.

O coletivo da FEF/UFG também esteve presente nas semanas pedagógicas das escolas e, em contribuição, organizou a construção de murais de fotos e desenhos realizados pelos alunos das próprias escolas, decorrente de uma das atividades de estudo. Em uma das escolas, uma aluna-bolsista realizou intervenção artística com uma coreografia de dança.

Em uma das escolas parceiras, além de participar de reuniões para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas na semana da criança, o coletivo da FEF/UFG realizou oficinas temáticas contemplando diversos dos temas da cultura corporal, entendida enquanto objeto de estudo e intervenção pedagógica no âmbito da Educação Física. Estas oficinas foram planejadas e realizadas pelos alunos-bolsistas.

Abordadas abaixo, as atividades tematizadoras⁴, frutos de pesquisa e intervenção dos bolsistas, foram utilizadas como pontos de reflexão e interlocução entre os diversos setores e educadores de duas escolas da rede municipal de Goiânia buscando ampliar a percepção de realidade segundo a visão de totalidade do espaço da escola, analisando os elementos constitutivos da educação e da

⁴ Estas atividades foram apresentadas no “II Encontro Nacional das Licenciaturas/I Seminário Nacional do PIBID” sob a forma de pôsteres apresentando uma síntese dos objetivos, das estratégias de ação, e das reflexões acerca dos resultados parciais.

sociedade, levantados a partir de instrumentos e metodologias que permitissem pensar a prática a partir de seus problemas e possibilidades concretas.

Estas atividades de estudo, organizadas por temáticas geradoras as quais mais tardiamente serão “detonadoras da ação” (DAVID, 1998), além de ampliar a leitura sobre a realidade escolar em sua totalidade, pautam-se sobre orientações metodológicas referentes à pesquisa-ação no que se refere ao “conhecer para intervir” (THIOLLENT, 1985) e sobre o princípio do trabalho coletivo, entendendo-se que é intrínseca a contribuição dos atores sociais em suas complexas relações sociais e enquanto indivíduos ativos na construção da sua história.

a) Pintando Minha Escola Querida; A Escola e a Comunidade Sob os Olhares dos Alunos

Com vistas a compreensão da realidade escolar a partir de uma visão de totalidade, buscou-se desenvolver uma série de atividades investigativas sobre as práticas cotidianas e perspectivas dos sujeitos que constituem e constroem as duas escolas envolvidas no projeto: Escola Professora Cleonice Monteiro Wolney e Escola Professor Aristoclides Teixeira (Goiânia). Buscando identificar a forma como os alunos enxergam a escola em que estudam, foram desenvolvidas duas atividades intituladas:

- A escola e a comunidade sob os olhares dos alunos: essa atividade consistiu na produção de imagens (fotografias) acerca de lugares da escola e da vida do aluno na comunidade. Nessa atividade foram disponibilizadas 4 câmeras fotográficas para dez alunos (meninos e meninas) de cada escola com idades entre nove e dez anos para que, livremente, fotografassem sua escola e os lugares que identifique mais a sua vida na comunidade.

- Pintando minha escola querida: essa atividade se baseou na produção de desenhos que representassem a escola. Foi solicitado aos alunos participantes (todos os alunos dos agrupamentos A, B, C e D da Escola Cleonice e os alunos do agrupamento A da Escola Aristoclides) que produzissem dois desenhos, um com o tema “a escola que temos” e o outro com o tema “a escola que queremos”.

Objetivos:

A escola e a comunidade sob os olhares dos alunos:

- Identificar a visão que os alunos têm da escola, o que eles gostam e o que não gostam nesse espaço;

- Identificar a visão desses alunos sobre a comunidade, a relação que eles apresentam com o lugar, os espaços preferidos e, mesmo, os seus problemas.

Pintando minha escola querida:

- Identificar a representação que os alunos têm acerca da sua escola e como eles gostariam que ela fosse.

As atividades de estudo tem indicado que analisar a realidade a partir do olhar do outro é sempre importante para se aproximar da realidade que se quer modificar, neste sentido, o olhar é sempre linguagem comunicativa e expressão de algum significado. Ao fotografar ou desenhar algum objeto as crianças estão representando algo que apreciam ou denunciando alguma coisa que não gostariam de ter ou vivenciar. Por isso a escola deve ser mais criativa no uso de todas as linguagens, pois pode capturar informações preciosas acerca do que querem os alunos e de como se pode mudar algo nessa parceria de co-responsabilidade de mudanças. O exemplo disto pode ser assim constatado:

- Escola Professora Cleonice Monteiro Wolney: as fotos da escola, as mais destacadas como as coisas boas da escola foram: a Mangueira que fica próximo ao pátio, a quadra de vôlei, o campo de futebol e o lanche. O fundo da escola, o campo de futebol e a quadra de vôlei foram apontadas como o que eles não gostam devido à má conservação desses espaços. Em nenhuma fotografia apareceu o prédio da escola ou a sala de aula. Nas fotos acerca da comunidade, a maior parte dos alunos fotografou suas casas. Foram recorrentes também várias imagens de matas, plantas, árvores e do clube que fica próximo a escola. Nas fotografias os alunos apontaram os problemas estruturais dessa comunidade, como a falta de asfalto, os buracos e poças de lama nas ruas, as pichações, o lixo espalhado nas ruas.

- Escola Aristoclides Teixeira: as fotografias escolhidas para ilustrar as coisas boas da escola mostravam a sala de aula, os colegas, o pátio, a quadra, a aula de Educação Física. Como as coisas que não gostam, apareceram problemas estruturais, lixo espalhado e a sala da Diretoria (fotografada por todas as crianças). Acerca da comunidade, os alunos fotografaram mais as suas casas que espaços

fora dela. Várias imagens aparecem animais de estimação, televisão, computador, brinquedos. Alguns registraram os momentos de estudo e de afazeres domésticos e também imagens de pessoas trabalhando nas ruas, estabelecimentos comerciais, ruas asfaltadas, automóveis. No conjunto das fotos, existem menos imagens de espaços verdes (plantas, matas e árvores), o que esteve mais presente nas fotos da outra escola.

As duas atividades resultaram em 794 fotografias e 306 desenhos que fizeram parte das exposições acerca da história das instituições nas semanas culturais das duas escolas no mês de setembro de 2011.

b) Memórias da Escola e de Minha Vida Docente

Esta atividade de estudo foi realizada para auxiliar na construção da imagem da escola a partir das experiências que os professores mais antigos vivenciaram acerca da escola em que atuaram. O intuito é compreender a memória dos avaliando a história vivida por estes professores a partir de caminhos percorridos, dos conflitos, dos sentidos e das expectativas por eles vividas.

Este estudo prescindiu de diálogos com os professores de outras áreas do conhecimento, que não a Educação Física. Portanto, este estudo não se prende apenas a observar o que se passou e as experiências de vida, mas em melhor compreender as dinâmicas de passado, presente e as expectativas para o futuro no sentido de se elaborarem críticas propositivas para a superação de eventuais fragilidades e incentivar e fomentar os pontos positivos da docência escolar.

Objetivos

- Compreender a história da escola e dos próprios docentes a partir de suas memórias;
- Compreender suas práticas pedagógicas, suas limitações, e suas dificuldades no processo educativo;

Sabemos que o exercício da docência se torna uma referência na qual as histórias dos diversos docentes convergem em um mesmo espaço e ampliam a complexa relação no ambiente escolar. Buscar informações acerca da vida docente

dos professores mais antigos da escola e/ou que já não estejam mais atuantes é de extrema importância para compreender o processo histórico pelo qual passou a docência nas instituições escolares parceiras.

A ideia básica desta ação foi de assegurar aos docentes a possibilidade de olhar para o passado, mas, também, de compreender o presente e apontar caminhos para o futuro. As atividades realizadas com os professores apontam para dados interessantes sobre o momento presente de cada escola, dentre os quais, constatamos que ainda continua o predomínio do sexo feminino no ensino fundamental; grande parte dos educadores se mostra desmotivado com a docência e com o trabalho realizado e avaliam de forma pessimista o seu trabalho pedagógico na escola.

Quanto ao passado, as suas lembranças são em sua maioria positivas, se baseiam sempre em convívios interpessoais com colegas de profissão, destaque-se, porém, que pouco foi dito acerca de suas vivências interpessoais com os alunos. Quanto ao futuro da escola, a maioria aposta que a escola será melhor graças ao desenvolvimento tecnológico que avançará no campo escolar, e, conseqüentemente, produzirá modificações na organização do trabalho pedagógico. Estas e outras questões estão sendo tratadas e debatidas nos momentos de reflexão em seminários com as escolas envolvidas.

c) A Educação Física e a Docência na Escola

Esta atividade de estudo se estruturou por meio de uma série de diálogos com roteiros semi-estruturados com (7) professores das escolas. A finalidade destes diálogos foi de colher subsídios para melhor compreender a relação existente entre os professores e a sua prática docente, sua relação com a escola e com as teorias do conhecimento da área da Educação Física e procurar extrair contribuições destes professores para a escola que se tem e/ou se quer ter para o futuro.

Objetivos:

- Resgatar da memória dos professores o que os motivou a fazerem o curso de Educação Física;

- Averiguar a formação acadêmica superior dos docentes das escolas-campo;
- Compreender como está sendo seu tempo de trabalho pedagógico;
- Identificar o que entendem por escola e suas perspectivas futuras.

O professor é um dos atores mais importantes do processo educacional e, embora isso seja verdade, pouco é consultado na construção de políticas educacionais e, menos ainda, quando se trata de avaliações da qualidade da escola e das condições de trabalho.

Neste estudo de duas escolas da rede municipal de ensino, o currículo é organizado em ciclos de formação e uma das condições exigidas é o trabalho conjunto entre os professores. De acordo com os dados retirados do estudo, se percebe que embora os professores admitam esse sistema, não fica claro o modelo curricular utilizado por eles, o mesmo acontece com os conteúdos, a metodologia de ensino e objetivos educacionais. Percebe-se, sobretudo, que desenvolvem o seu trabalho de forma desarticulada e com pouca comunicação entre si. É notório um forte empenho dos professores em melhorar a qualidade de ensino na escola, inclusive, denunciando o comprometimento de suas práticas pedagógicas e dificuldade em razão das péssimas condições de trabalho.

Quanto aos conteúdos de ensino, não fica claro entre os entrevistados quais seriam os saberes a serem tratados na escola, variando da cultura corporal, valores, saúde e esporte, deixando em evidência que o problema está mais no campo metodológico e na integração com as demais áreas de conhecimento da cultura escolar.

Para o futuro da escola, os professores esperam que o ensino público seja mais valorizado, apresente melhores condições de trabalho e uma participação ativa da comunidade. Este estudo está em andamento e servirá de pontos problematizadores nos seminários a serem debatidos junto aos educadores e escolas envolvidas.

d) A Comunidade com a Voz

Esta atividade de estudo visou investigar a realidade a partir da voz da comunidade para que ela se manifestasse sobre a escola, suas expectativas, suas críticas, suas contribuições e esperanças.

A estratégia de desenvolvimento da atividade se deu por meio de dez entrevistas (semi-estruturadas) com membros da comunidade (pais/mães e lideranças do bairro) ligados as escolas, procurando dialogar sobre diferentes questões acerca da importância da instituição escolar, o seu trato com o ensino, o trabalho dos professores, seus alunos e a participação dos pais e da comunidade na vida escolar.

Objetivos:

- Identificar o que a comunidade pensa acerca da escola de seus filhos;
- Evidenciar as suas sugestões para a melhoria do ensino;
- Refletir sobre a participação da comunidade na vida da escola.

Com base nos depoimentos obtidos nesta atividade, ficou evidenciado um real distanciamento existente entre as instituições educacionais e a família; divergências de papéis e de focos relacionais entre escola-família, e, dificuldades objetivas de participação da família na vida da escola. A participação dos pais fica mais evidente quando questionados sobre essa relação. Apesar de muitos dos entrevistados se afirmarem presentes na vida da escola em que seus filhos estudam, eles acreditam que o coletivo se mantém passivo. Mesmo quando convocados para as reuniões da escola, as suas contribuições se mostram distantes dos compromissos da instituição.

É de extrema importância a criação de estratégias para que a família se torne um membro participativo, de elementos que possam orientar e mostrar a comunidade o sentido da presença da família na escola; elementos que além de proporcionar acesso a informações, tratem também sobre a materialidade da escola.

A atividade está em processo de desenvolvimento e, num segundo momento, por meio de reflexões com o coletivo ampliado, serão discutidas estas e outras questões não destacadas aqui, e as novas ações que possam ser construídas para modificar estas relações entre a educação, escola e a família.

e) A Gestão Escolar Democrática na Escola

Esta atividade de estudo visou angariar dados para que se pudesse compreender como se estabeleceu a gestão democrática em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, por meio de uma estratégia de ação pautada em dialogar com os ex-diretores e os atuais utilizando-se de um roteiro de questões semi-estruturadas abordando os temas que envolvem a gestão escolar.

A construção dos dados se deu a partir dos depoimentos dos atores envolvidos na gestão (passado/presente) no cotidiano da escola. Para avaliar os dados coletados foram catalogados/agrupados diferentes questões que envolviam os diversos processos democráticos da gestão

Objetivos:

- Avaliar os pontos negativos e positivos que envolvem a gestão pública educacional nas duas escolas;
- Evidenciar os conflitos, entraves e os estrangulamentos administrativos entre a gestão e suas instâncias superiores dentro do sistema educacional;
- Verificar a participação democrática da comunidade escolar nos processos decisórios.

Os diretores são elementos constitutivos de relevância na vida da escola. Dentro de um projeto educativo humanizador a educação escolar deve contemplar a socialização do conhecimento a todos e fortalecer a formação política, humana e científica tendo como referência um outro projeto social.

Nesta perspectiva o diretor se torna peça distinta na condução da instituição, principalmente no que se refere à participação, democratização e gestão. Mais do que isso, deve aliar ações educativas pautadas em descortinar os conflitos decorrentes de um sistema que desconsidera o senso de coletividade e enaltece a individualidade e a competição.

Entre várias questões detectadas no estudo, destacam-se:

- os atuais gestores dirigem suas escolas praticamente em cima de questões mais imediatas e emergenciais;
- as ações de planejamento de médio e longo prazo se mostram fragilizadas, e em certos casos ausentes;
- a autonomia dos gestores está restrita e limitada dentro do sistema educacional.

O processo de democratização das ações e decisões deve ser o ponto de partida e o fundamento para a construção de uma escola guiada pela relação escola-sociedade, por isso, devem-se criar espaços efetivos de reflexão e discussões coletivas por diferentes mediações no processo de gestão escolar. Uma grande contribuição do diretor da escola diz respeito a proporcionar ações compartilhadas no sentido da produção e materialização de relações político e pedagógicas no ambiente educacional.

O resultado deste estudo está sendo utilizado pelo PIBID/Escola como temáticas problematizadoras no sentido de se construir novas ações junto à comunidade escolar. Embora não pareça haver relação entre esta temática e a Educação Física, o que se constata hoje é que uma má gestão pode interferir profundamente na prática da Educação Física Escolar, e, também, que boa parte dos diretores, hoje em exercício, são professores de Educação Física.

f) Os Ex-alunos Voltam à Cena Escolar

Buscando estudar a relação construída e/ou vivenciada pelos alunos da escola durante o seu processo de formação educativa básica, foram realizadas entrevistas com ex-alunos na intenção de dialogar, estabelecer informações e catalogar os dados acerca de suas experiências escolares. Para a definição dos sujeitos (ex-alunos) tomou-se como limite de tempo a saída da escola até o ano 2000, recorte estabelecido para contemplar ex-alunos que estejam em exercício profissional ou cursando ou finalizado o ensino superior, nos tempos atuais.

Objetivos

- Levantar informações acerca da vida dos ex- alunos quando de suas passagens e experiências adquiridas no convívio escolar em tempos passados.
- Contribuir com informações e experiências positivas dos ex-alunos para a construção de temáticas problematizadoras no projeto coletivo.
- Compreender a história da escola a partir da avaliação dos alunos que ali passaram no processo de formação fundamental.

O professor tem um papel de destaque na educação e na escola, porém jamais existiria escola e pedagogia sem a presença dos alunos. Por isso, e em razão desta relação de reciprocidade, todo e qualquer projeto de avaliação e mudanças do ensino, da aprendizagem, das metodologias, ou seja, a escola em sua totalidade, precisa contemplar o que os alunos e/ou ex-alunos tem a dizer sobre a escola.

Em nosso estudo, foi possível perceber que, em termos gerais, grande parte dos alunos frequentaram as escolas devido a maior proximidade com suas residências e isto é um dado importante, pois pode estar indicando diferentes questões: necessidade familiar, comodidade pessoal, oportunidade social e, talvez, qualidade do ensino, entre outros.

Ao analisar as suas lembranças, foi possível perceber tanto o relato de bons quanto maus momentos, assim como também foi percebida a falta de lembranças sobre este período da vida por parte de alguns alunos, fato este que também apresenta importância para este estudo.

A partir das questões apresentadas aos sujeitos, pode-se perceber elementos de grande relevância contidos em suas memórias que foram de grande contribuição para o estudo, tais elementos remetem as suas contribuições sobre o que seria um bom aluno, um bom professor, uma boa escola, sobre a amizade na escola, entre outras. Estes elementos apresentam importância na medida em que explicitam a visão dos sujeitos sobre a instituição a qual fizeram parte durante um período de suas vidas, assim como dos sujeitos também presentes na escola na sua época.

Os ex-alunos contribuem também com os seus posicionamentos, críticas, sugestões e recordações de bons e maus momentos vividos no seu tempo de alunos. Tendo em vista os dados apresentados, percebe-se que estes indivíduos e as suas contribuições enquanto sujeitos presentes na escola e agora suas lembranças de egressos, tem grande importância para o entendimento das diversas problemática existentes no interior da mesma, sendo elas existentes em épocas passadas ou encontradas também nos dias atuais.

g) Blogando o PIBID e as Escolas

Esta atividade de estudo e intervenção consistiu na criação de ferramentas de interlocução (Blog – escolas campo) e site do Projeto PIBID/FEF objetivando estabelecer diálogos educativos entre as instituições e a comunidade.

Objetivos: 1) Divulgar as atividades desenvolvidas pelo PIBID/FEF na rede mundial de computadores; 2)- Estabelecer diálogos educativos entre as instituições (PIBID/FEF e Escolas) e a comunidade;3)-- Ampliar as relações entre escola e comunidade.

O direcionamento crítico-reflexivo que norteia as atividades desenvolvidas tem dado provas de que a atividade coletiva resulta e gera novas ações dos atores na produção dos conhecimentos, novas práticas educacionais cotidianas e, pressupõem-se que maior eficiência no agir sobre a realidade.

Dessa forma é possível dizer que os mediadores informacionais construídos ampliaram as relações de forma concreta entre escola e comunidade, através da divulgação de informações, de conhecimentos, prestação de contas e, em certo sentido, prolongaram os espaços da escola contribuindo para a formação de diferentes atores sociais que buscam interlocução com a educação. A prova concreta está nas diferentes demandas que vem surgindo neste processo de implantação e nas respostas dadas pela comunidade, inclusive, de pessoas distantes das escolas, por meio de comentários sobre o projeto na universidade, o conhecimento acerca do que faz a escola e os conteúdos apresentados nas atividades desenvolvidas.

O coletivo de bolsistas do PIBID/FEF tem percebido a importância desta ferramenta no processo de capacitação e de transparência de suas atividades junto a comunidade universitária. Não há dúvidas que os espaços virtuais criados se constituem num importante veículo de comunicação dialógica e de opção de visibilidade, trocas de conhecimentos e aprendizado educativo além de ser uma estratégia pedagógica eficaz para aproximação da escola com os alunos, a família e a comunidade. Trata-se de um novo canal de comunicação, de linguagem e de mediação social de amplo alcance e fácil retorno para divulgar o que se produz na educação e uma ferramenta em processo constante de aperfeiçoamento pelo coletivo.

h) O Projeto Político-Pedagógico da Escola e seus Anúncios

Nesta atividade de estudo a tarefa central foi discutir sobre “O projeto político pedagógico das escolas e seus anúncios”, procurando identificar os elementos políticos, pedagógicos e educativos das instituições, bem como os limites e estrangulamentos colocados pelo sistema educacional frente à “relativa autonomia” das escolas na busca por sua identidade.

A construção dos dados se deu por diálogos realizados com os principais atores da escolas, responsáveis pela organização dos PPP's, e análise documental das instituições envolvidas.

Objetivos: - Identificar como se deu o processo de construção do projeto;

- Analisar a participação dos professores nesse processo de construção;-
Identificar como se definem os objetivos e metas da escola; - Analisar se existe reconhecimento do projeto enquanto marco referencial da ação cotidiana dos professores e da escola; - Verificar se há inserção da comunidade na tomada de decisões acerca do Projeto Político Pedagógico.

O Projeto Político Pedagógico deve se configurar enquanto elemento vivo do espaço escolar, sendo ferramenta de construção e a avaliação do trabalho pedagógico, tendo em vista avanços na busca do possível. Por isso, deve-se colocar enquanto uma ação intencional com um sentido explícito, um compromisso definido coletivamente - dimensão política – e um processo de constante reflexão e discussão dos elementos escolares na busca de possibilidades de materialização dessa intencionalidade - dimensão pedagógica.

Enquanto busca pela sua identidade, a escola deve abraçar a tarefa de construir o seu projeto preservando assim uma relativa autonomia para delinear suas necessidades e perspectivas de acordo com os problemas que nascem no seio da comunidade que representa. Nesse sentido devem-se buscar bases em teorias pedagógicas críticas que partam das praticas sociais e que se comprometam com os problemas por elas apresentadas.

Os resultados obtidos de cada escola e nos processos comparativos destacou que ambos os projetos apresentam princípios gerais avançados em sua constituição como a historicidade dos conteúdos, a realidade sócio-histórica dos

educandos, as relações dialógicas entre os atores do processo educativo. Mas não deixa claro as estratégias de avaliação do processo educativo.

Apontou também incoerências e contrastes acerca do processo da construção coletiva do projeto. Nas falas dos entrevistados nos foi possível observar a não participação da comunidade na tomada de decisões, e uma construção fragmentada por parte dos professores que se limitam apenas a elaboração dos seus planos de aula, sem compromisso com os objetivos e metas ali definidos.

Os pontos levantados acima (entre outros apontados na pesquisa) serão apresentados para o coletivo ampliado, nas escolas, sob a forma de “sínteses problematizadoras”, que servirão de ponto de partida na busca de novas ações transformadoras.

i) Formas de avaliação e auto-avaliação do processo

No grupo PIBID/FEF a avaliação se constitui em quatro momentos principais: avaliação individual realizada pelos bolsistas; avaliação do grupo realizada pelo coletivo restrito; avaliação ampliada realizada pelo coletivo ampliado; e a avaliação do produto do PIBID/FEF realizada pela comunidade científica.

A avaliação individual consiste de uma auto-avaliação do bolsista frente às demandas que estão colocadas e às ações em andamento, à sua contribuição para com o grupo e com as atividades pelas quais o bolsista é o responsável direto ou co-responsável, e na construção da sua identidade de grupo. É avaliada a relação que o bolsista estabelece frente a sua singularidade e a coletividade do grupo, bem como a preocupação em se avaliar o grau de internalização dos princípios e do método adotados pelo coletivo.

A avaliação do grupo é realizada para definição ou redefinição dos rumos das atividades, para a adoção ou o abandono de ações, para avaliar os processos decorrentes dessas mesmas ações, sendo que estes cuidados primam pela unidade metodológica do coletivo do PIBID/FEF. Enquanto mediador do processo de formação dos bolsistas, o coordenador do grupo orienta a redefinição das ações e dos processos a serem adotados pelo grupo, bem como problematiza e recorre,

sempre que necessário, à capacitação teórico-metodológica para a leitura da situação na qual se encontra o coletivo restrito. Este momento de avaliação é importante uma vez que garante ao coletivo restrito a apropriação do conhecimento para intervir na realidade escolar e amplia a leitura da conjuntura escolar via problematizações e orientações por parte do coordenador do grupo.

A avaliação ampliada faz referências às leituras que as escolas parceiras fazem do trabalho que está sendo desenvolvido. Os principais atores desse processo avaliativo são os professores das escolas, funcionários, alunos e comunidade escolar. Nos encontros ampliados realizados nas escolas foram evidenciadas as contribuições do PIBID/FEF para as escolas parceiras, bem como a definição de demandas dificultam o trabalho pedagógico nessas instituições.

Já a avaliação do produto do PIBID/FEF refere-se à repercussão das ações deflagradas nos ambientes educacionais, dos resultados alcançados, dos princípios adotados, do referencial científico que orienta os processos e os sujeitos envolvidos nessa experiência de formação profissional. A síntese da experiência metodológica do coletivo PIBID/FEF apresentada sob forma de comunicações orais ou artigos científicos visa tornar pública esta experiência coletiva, bem como construir informações e conhecimentos empíricos decorrentes de uma intervenção qualitativa, dialógica e participativa.

Na perspectiva do Trabalho Coletivo, realizado pelo grupo PIBID/FEF, a avaliação se faz presente em todos os processos, contribuindo para as decisões coletivas, para os encaminhamentos definidos pelo grupo e para avaliar a apropriação e internalização do conhecimento que é produzido. A avaliação visa, portanto, assegurar a unidade metodológica definida pelo coletivo do PIBID/FEF.

CONCLUSÃO

Os sinais de exaustão claramente evidenciado pelo atual sistema de organização sócio-econômica com os altos índices de inflação, economias que antes foram referências mundiais e hoje estão em colapso com a desvalorização monetária, precarização e desvalorização do trabalhador, encarecimento dos itens básicos de consumo, moradia e transporte, dentre outros, antes escamoteados, agora estão explicitados. Qualquer formação de professores, antes de mais nada, precisa se situar neste contexto para daí, construir uma formação socialmente compromissada com mudanças da educação e da realidade humana.

Este é um contexto onde a educação pode reforçar a ideologia da classe dominante ou fortalecer a resistência da classe trabalhadora, através da conscientização e apropriação de conhecimentos e saberes como instrumentos de ação no mundo do trabalho, visando transformações. É neste mesmo contexto que surge a motivação principal deste estudo no sentido de revelar e refletir sobre a experiência, ora em construção no projeto PIBID/FEF, em especial quanto aos compromissos com uma formação de professores fundado na reflexão, na crítica e na participação ativas de todos os envolvidos no processo.

Essa experiência pode fornecer, tanto para o professor em formação inicial, como para a formação continuada dos professores das escolas parceiras, subsídios teórico-metodológicos para se compreender a escola como totalidade complexa e o mundo do trabalho como formas de relações estabelecidas no macro (educação, política, sociedade, mundo, etc.) como no micro (realidade imediata, entre os sujeitos construtores da história).

Do observado e vivenciado, pode se afirmar que o Trabalho Coletivo - enquanto princípio educativo e articulador da formação o grupo da FEF/UFG - está estabelecendo um método diferenciado de intervenção nas escolas. Não se assenta em ações unilaterais, mas de uma forma de compreender que as relações entre as instituições Escola e Universidade se potencializam quando mediadas por processos dialógicos e de participação entre os principais responsáveis pela formação docente

e o local de trabalho. Sendo o Trabalho Coletivo um dos fundamentos da prática pode-se dizer que a formação educacional, que em face dos conflitos e do enfrentamento da realidade concreta, capacita mais adequadamente os sujeitos envolvidos na ação de intervenção-mediação-superação da realidade.

O conhecimento a ser tratado ao partir do chão da escola, da vida cotidiana, dos elementos mais próximos da relação ensino-aprendizagem, constituindo assim a base empírica do real, orienta o projeto PIBID/FEF para a elevação da consciência política dos sujeitos envolvidos com a realidade escolar e da qualidade das ações no âmbito da sociedade.

O método de intervenção utilizado, baseado na Pesquisa-Ação, uma vez que se apropria da sua orientação metodológica e a redefine, segundo as necessidades e condições objetivas da realidade na qual se realiza a ação, parte do princípio de que as demandas das escolas e os professores que ali trabalham, fazem parte de parcerias e de novos canais de comunicação refletindo, ao final, na elevação da qualidade das ações. Neste sentido, o Trabalho Coletivo, confere à própria metodologia novas formas de organização do trabalho e dos estudos, organiza os processos tematizadores e as problematizações no grupo, ou seja, redefine o próprio método de intervenção-mediação, uma vez que os aspectos pedagógicos a realidade escolar concreta se tornam o ponto de partida para as reflexões e ações do coletivo restrito e ampliado.

Entendemos que a prática pedagógica do professor se potencializa quando está articulada com o princípio de totalidade, ou seja, no ambiente escolar as ações pedagógicas não estão desconectadas, mas intrinsecamente articuladas umas com as outras. Ao perceber a realidade desta forma, o professor com uma formação crítica, consciente da sua situação histórica, social e cultural e do tipo de escola que trabalha, provavelmente estará mais próximo de realizar uma ação transformadora da situação atual. Acreditamos que esta forma de trabalho educacional deve ser absorvida pela instituição formadora bem como os objetivos de uma formação orientada por ações de mudança ou transformação social.

A FEF/UFG ao se apropriar de oportunidades como esta oferecida pelo PIBID/CAPES avança mais ainda na formação de professores críticos e comprometidos com mudanças da realidade e, assim, também passa a reconfigurar suas práticas – dentro dos limites e das condições objetivas possíveis –

direcionando novas ações para a elevação da qualidade da educação e da formação de professores.

O PIBID/CAPEES não deixa de ser um programa que beneficia e fortalece a formação de professores no Brasil, mas isto não basta, é preciso que além da bolsa esteja um projeto alternativo ao que o próprio governo dissemina ideologicamente para melhoria da qualidade do ensino superior, especialmente as licenciaturas. A oferta de bolsas de iniciação à docência para acadêmicos e para professores da rede pública da educação básica é um incentivo a mais, todavia, alertamos as instituições de ensino de que uma apropriação simplista deste espaço de formação, desatenta de seus caráter crítico-inovador, pode levar à reprodução de práticas de intervenção no ambiente escolar que reforçam o distanciamento entre a Escola e a Universidade, inclusive, podendo levar e até mesmo a confundir o espaço de formação com o campo de estágios curriculares.

O PIBID é mais um programa de governo que se situa no âmbito das novas políticas educacionais, e o êxito depende da forma como as universidades se comportarão na condução - autônoma - dos seus projetos pedagógicos e de formação de professores. As IES interessadas em abarcar tal programa precisa sair da ingenuidade de que o programa é bom em si mesmo, e compreender que serão as formas de trabalho e de compreensão da formação que poderão fazer a diferença no campo de formação de professores comprometida com a escola.

REFERÊNCIAS

BEDIN, E.; LÉLIS, U. A. de.; SOUZA, V. A. de.; SILVA, M. V. da. **Culturas formativas no âmbito das políticas de formação de professores: Reflexões sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Poiesis Pedagógica, Goiânia, vol. 9, n. 1, pp. 33-54. 2011.

BRASIL. **Decreto 7.219, de 26 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2010a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA **Portaria Normativa da CAPES nº 72, de 9 de abril de 2010**. Dá nova redação à Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no âmbito da CAPES. Brasília, 2010b.

_____. **Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009**. Cria o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, 2009a.

_____. **Portaria Normativa nº 16, de 23 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2009b.

_____. **Lei no 11.502, de 11/7/2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2007a.

_____. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, 2007b.

_____. **Decreto nº 6.094 de 24 abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromissos Todos pela educação, 2007c.

DAVID, N. A. N. **Subprojeto de Educação Física**. Projeto submetido ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Edital CAPES/DEB 2009. 2009.

DAVID, N. A., N. **Contribuições do método participativo para a capacitação de professores de Educação Física escolar**. *Revista Pensar a Prática*. Pp. 59-73. Goiânia. FEF/UFG. Disponível em: <http://www.fef.ufg.br> . 1998.

FREITAS, H. C. L. de. **O Trabalho Como Princípio Articulador da Teoria/Prática: Uma análise da Prática de Ensino e Estágios Supervisionados na Habilitação Magistério do Curso de Pedagogia da FE/UNICAMP**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 9 ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Goiânia: FEF/UFG, 2011. Disponível em: <http://www.fef.ufg.br> . Acesso em: 16 de setembro de 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Formação de Professores na UFG**. Projeto Institucional da Universidade Federal de Goiás submetido ao Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência. Edital CAPES/DEB 2009. Pró-Reitoria de Graduação / UFG. 2009.