

## Constituição da autonomia na formação docente no âmbito do Pibid: algumas reflexões a partir da atuação colaborativa na perspectiva da educação inclusiva

Claudia Regina Mosca Giroto  
Luciana Aparecida de Araújo  
Ágatha Assis B. dos Santos

**Como citar:** GIROTO, C, R, M.; ARAÚJO, L. A.; SANTOS, Á. A. B. Constituição da autonomia na formação docente no âmbito do Pibid: algumas reflexões a partir da atuação colaborativa na perspectiva da educação inclusiva. *In* : SHÄFFER, A. M. M.; KELLER-FRANCO, E.; SALES, G. G. P. S.; CASTRO, R. M. **Experiências docentes** : projetos formativos no Pibid e Residência Pedagógica. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p.57-70. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-322-8.p57-70>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



## CAPÍTULO 3

# **Constituição da autonomia na formação docente no âmbito do Pibid: algumas reflexões a partir da atuação colaborativa na perspectiva da educação inclusiva**

Claudia Regina Mosca Giroto  
Luciana Aparecida de Araújo  
Ágatha Assis B. dos Santos

Neste capítulo abordamos a constituição da autonomia na formação docente propiciada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a partir da atuação colaborativa na perspectiva da educação inclusiva, tematizada no subprojeto “Educação Inclusiva e Ensino Colaborativo nos anos iniciais e na educação de jovens e adultos”, desenvolvido junto ao Núcleo Pibid/Pedagogia, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Unesp, campus de Marília/SP, no período de 2018 a 2019.

Vale reforçar que o Pibid é um programa que concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, uma vez que seu regulamento prevê que:

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, doravante denominado Pibid, tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010. Art. 2º O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de

professores de educação básica e orientação de professores das IES. Parágrafo único. O apoio do Programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades (BRASIL, 2016, p. 3).

Criado pelo Ministério de Educação, em 2007, e implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), com o intuito de valorizar o magistério e contribuir com a formação de graduandos em licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior, o Programa contempla propostas de projetos de iniciação à docência de instituições federais e estaduais de ensino superior, além de institutos federais de educação, ciência e tecnologia com cursos de licenciatura que se enquadrem na avaliação satisfatória do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Todavia, os estabelecimentos devem ter consolidado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos municípios e dos estados, prevendo a participação dos bolsistas do Pibid em atividades nas escolas públicas (BRASIL, 2016, p. 3), considerando os seguintes objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Com base nesses objetivos, a funcionalidade desse Programa está ligada às Instituições de Educação Superior interessadas em participar do Pibid, que devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. As instituições aprovadas pela Capes recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas do Pibid são escolhidos por meio de processos seletivos promovidos por cada IES (BRASIL, 2016).

A Unesp promove, nesses projetos, a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam

atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

A articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão permitem aos alunos dos cursos de graduação um contato mais concreto com as problemáticas e realidade educacional. Essa possibilidade agrega importante contribuição aos cursos de licenciatura da Unesp, bem como para o desenvolvimento de pesquisas, envolvendo alunos e docentes da universidade. Por outro lado, às escolas parceiras e aos docentes da rede pública é incentivado e favorecido o contato com a universidade na discussão e implementação de ações práticas e decorrentes de pesquisas, orientadas por docentes da instituição. Além disso, a vivência e convivência entre graduandos e profissionais da rede educacional proporcionam fecundas contribuições para a formação docente e para as discussões em torno da prática pedagógica de professores.

A opção pela temática da educação inclusiva em articulação ao trabalho colaborativo, voltado aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) ocorreu, portanto, no âmbito do subprojeto anteriormente mencionado, motivada pela possibilidade de, atrelada à vivência oportunizada pela participação no Pibid, os alunos dos anos iniciais deste curso de Pedagogia conhecerem, com mais profundidade e em contato com a realidade educacional de seus profissionais e alunado, diferentes nuances da relação entre a educação inclusiva e a educação especial. Particularmente, tiveram a oportunidade de aprofundarem conhecimentos sobre os modos de organização escolar relacionados ao processo de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) (crianças com deficiências, com transtornos do espectro do autismo [TEA] ou com altas habilidades/superdotação); as metodologias empregadas junto a este público e, especificamente, a atuação colaborativa entre o professor da sala regular e o professor da sala de recursos multifuncionais, (SRM) responsável pela oferta do atendimento educacional especializado (AEE), tendo em vista a reorganização do sistema educacional na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008; 2009; 2011).

Tal reorganização, estabelecida pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), conferiu à educação especial caráter de suporte ao processo de escolarização dos PAEE, bem como passou a ser transversal a todas as etapas e modalidades da educação, desde a educação infantil ao ensino superior, por meio da oferta de AEE a este público, no contraturno ao período em que foi efetuada a matrícula no sistema educacional (BRASIL, 2011). Assim como foram definidas as bases para a constituição e oferta de AEE, bem como foram estabelecidos os critérios norteadores para a formação docente necessária para a regência das SRM, em que o AEE é ofertado (BRASIL, 2009).

Sob essa reorganização do sistema educacional em todo o território nacional, desde 2008, a alfabetização de alunos PAEE que antes ocorria nas classes especiais (até então a educação especial se constituía como sistema paralelo de ensino), passou a ser de responsabilidade do ensino regular, portanto, sob responsabilização do professor

regente da classe comum. A educação especial, por sua vez, da perspectiva do suporte, logo, da perspectiva da educação inclusiva, passou a se ocupar, principalmente, da oferta do AEE, por meio da elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que deve considerar o apoio pedagógico personalizado às singularidades de cada aluno em articulação à elaboração de recursos e estratégias que visem à superação de barreiras instrumentais e metodológicas que possam se constituir em impeditivos à apropriação do currículo, por parte desses alunos (POKER et al., 2013).

Dessa maneira, a SRM não se constitui como lócus para alfabetização desse público, tampouco é responsabilidade do especialista a alfabetização, propriamente dita, dos alunos PAEE. Entretanto, sob a perspectiva da educação inclusiva, professor da sala regular, doravante denominado professor generalista, e professor especialista, regente da SRM, conforme estabelecido nas normativas educacionais vigentes (BRASIL, 2008; 2009; 2011), devem trabalhar colaborativamente visando potencializar, equitativamente, as oportunidades de apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, do currículo, por parte desses alunos.

A título de exemplificação da condição de suporte da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, se considerarmos a situação educacional de um aluno cego matriculado nos anos iniciais, sua alfabetização deverá ocorrer na sala regular; enquanto a SRM, a partir da atuação do especialista, lhe oferecerá o AEE que, dentre outras ações, compreenderá o ensino ou aperfeiçoamento do braille, a depender das condições dessa criança quanto à sua acuidade visual e domínio deste recurso.

Concomitantemente e a partir da atuação colaborativa entre os professores generalista e especialista, o braille deverá ser utilizado na sala regular para favorecer ao aluno a apropriação, por meio deste recurso, de conhecimentos que possibilitem, dentre outros aspectos, a apropriação do português escrito. Ou seja, será condição para o sucesso educacional deste aluno que esses professores atuem em conjunto, assim como será esperado que o professor da sala regular tenha conhecimento tanto sobre a importância do braille quanto sobre a necessidade de seu uso em sala de aula durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas empreendidas. O especialista, por sua vez, nessa atuação conjunta, pode viabilizar, sob diferentes maneiras, condições para que o professor generalista se aproprie desse conhecimento sobre o braille (suas possibilidades de uso, suas vantagens e benefícios) e não se constitua, por si só, em barreira atitudinal, metodológica e instrumental ao processo de escolarização desse aluno.

Cabe destacar, ainda, que essa reorganização do sistema educacional também interferiu fortemente nas políticas de formação docente. No que pesem as críticas (que não serão aqui tematizadas) sobre o reducionismo que marca a compreensão acerca da formação docente para atuação na perspectiva da educação inclusiva, em termos gerais, mas, principalmente, no que se refere aos alunos PAEE, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), o conteúdo

anteriormente oferecido no âmbito da graduação foi deslocado para a formação continuada, em curso de especialização.

Dentre outras consequências, essas normativas acarretaram ao curso de pedagogia da FFC a redução das oportunidades de os alunos vivenciarem, durante a formação inicial, práticas de estágios voltadas a este público. Neste sentido, o subprojeto “Educação inclusiva e ensino colaborativo nos anos iniciais e na educação de jovens e adultos” se constituiu em importante oportunidade para que os graduandos dos anos iniciais deste curso pudessem, no âmbito do Pibid, empreender reflexões e ações pedagógicas voltadas a este público, a partir da colaboração entre os professores generalista e especialista, vivência que não necessariamente teriam oportunidade de concretizar se apenas aguardassem pelas atividades do estágio curricular obrigatório. Tal colaboração, voltada aos PAEE, é aqui compreendida como o planejamento conjunto, por parte dos professores generalista e especialista, das propostas pedagógicas direcionadas às especificidades desse público.

O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (MARIN; BRAUN, 2013, p. 53).

Dessa perspectiva, a atuação colaborativa pressupõe a relação dialógica entre esses profissionais, considerando que os alunos PAEE passam a maior parte do tempo na classe comum e “[...] é neste local que a inclusão de fato ocorre” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 45).

Frente a este cenário e ao propósito do subprojeto mencionado, verticalizamos as reflexões ora apresentadas considerando dois aspectos: o Pibid como locus para a constituição da autonomia na formação docente, subsidiária, posteriormente, da prática docente emancipada e, portanto, determinada pelo protagonismo a ser assumido pelo professor em sua práxis e em relação com a realidade escolar por ele vivenciada; e a atuação colaborativa como possibilidade metodológica que valoriza tal autonomia, viável, portanto, tanto à formação quanto ao exercício profissional da docência, particularmente no que diz respeito aos alunos PAEE.

Obviamente, muitas foram as ações desenvolvidas no âmbito desse subprojeto, porém, para o aprofundamento dessas reflexões, particularizaremos a estreita relação

entre o Pibid, como locus formativo, e a atuação colaborativa, como metodologia cujos princípios se coadunam aos do Pibid, a partir de situação específica que visa retratar a autonomia e tomada de consciência do licenciando pibidiano frente ao seu protagonismo como agente crítico e transformador de sua própria formação, das condições de ensino e aprendizagem de seu aluno e da realidade escolar que ambos vivenciam.

## Desenvolvimento

Para o aprofundamento dessas reflexões nos reportamos a uma situação específica extraída do diário de campo de uma licencianda pibidiana, matriculada no 2º ano do referido curso, no qual relatou as atividades realizadas por ocasião de sua participação no subprojeto em questão, bem como suas próprias reflexões e questionamentos. O uso das informações ora elencadas foi autorizado pela licencianda por meio de assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em conformidade com os preceitos éticos vigentes.

Cabe ressaltarmos que tal situação foi aqui particularizada por considerarmos que retrata, a título de exemplificação, o processo de tomada de consciência da licencianda tanto sobre a importância do Pibid como locus para a constituição de sua autonomia e emancipação quanto sobre a responsabilização dos professores generalista e especialista que demandam a necessidade de atuação conjunta, numa perspectiva colaborativa atrelada às implicações refratadas por e na construção conjunta que tal perspectiva requer, não apenas condicionada à dimensão atitudinal, ou seja, a depender da vontade individual desses profissionais, mas também, às condições estruturais, desde os modos como a educação inclusiva se encontra organizada para acomodar a atuação colaborativa até os modos como efetivamente é materializada na escola e no cotidiano escolar (GIROTO; CASTRO, 2011).

O excerto extraído do diário de campo remete à situação de acompanhamento, por parte da licencianda, de uma criança de nove anos, matriculada numa classe de 3º ano do ensino fundamental de uma das escolas municipais de ensino fundamental parceiras do subprojeto “Educação inclusiva e ensino colaborativo nos anos iniciais e na educação de jovens e adultos”. Essa aluna também se encontrava matriculada, no contraturno, numa SRM, com diagnóstico em estudo, sob suspeita de possuir deficiência intelectual, conforme os apontamentos da própria escola, e, de acordo com os dados da documentação escolar, com grande dificuldade de aprendizagem (BRASIL, 2008; 2009; 2011).

No diário de campo foram reunidas informações colhidas na escola que mencionavam que a criança havia sido transferida, desde 2017, portanto, há um ano, aproximadamente, matriculada nessa escola parceira. Os dados de sua trajetória, tanto na escola da qual veio transferida quanto da escola parceira, mencionavam que a aluna ainda não estava alfabetizada, apresentava dificuldade para se apropriar da escrita e não tinha

interesse nas atividades realizadas, bem como eram indicados acompanhamento psicológico e adoção de limites, por parte dos pais, quanto ao uso do celular.

Diante desse cenário, a licencianda realizou o planejamento de observação tanto na sala regular quanto na SRM, em conformidade com as diretrizes previstas para o desenvolvimento do subprojeto, além de realizar o acompanhamento da criança na sala regular e a elaborar materiais de apoio. Nesse período, participou das reuniões, encontros e discussões com a equipe do projeto, bem como com a orientadora, com vista à consecução das atividades previstas.

Tendo registrado no diário de campo tanto o planejamento quanto as atividades desenvolvidas, ela também registrou o processo pelo qual passou nesse período, os apontamentos e os questionamentos. É justamente um excerto que compreendemos como exemplo desse processo (aqui nos reportamos a um recorte referente às informações registradas num período específico de cinco encontros semanais) de reflexão-ação e, por que não considerar, da transformação vivida pela graduanda, aos quais nos interessa conferir relevância, nessa discussão, conforme segue:

Na aula 1, por se tratar do primeiro contato com a aluna e não dispor de recursos, elaborei um quebra-cabeça com as figuras de um lago e uma casa, a aluna pintou o desenho e então fiz o corte das figuras. Elaborei uma história com intenção de na próxima aula compreender como é a narrativa da aluna, observar a representação do desenho e exercitar a escrita das figuras principais. Por sugestão da professora da sala regular, utilizei o alfabeto móvel para estimular a aluna a conhecer o alfabeto, a organização, com apoio do alfabeto exposto na sala, e leitura do alfabeto [...]. Na aula 2 questionei a aluna se ela saberia me dizer que história foi contada depois que ela montou o quebra-cabeças e perguntei se ela gostaria de desenhar e escrever “lago” e “casa” [...]. Na aula 3 segui a sugestão da professora de exercitar a escrita com letras móveis. A categoria escolhida foi animais e estimular a percepção da mudança de consoantes no início da palavra [...]. Na aula 4 optei por seguir a sugestão da professora para desenvolver com ela (a criança) o caderno de atividades, embora a criança não tivesse interesse em realizar a atividade e questionasse sobre a necessidade de concluir a atividade proposta [...], o que me levou a considerar que talvez a aluna questione as atividades do caderno de exercícios porque não sejam significativos pra ela. Verifiquei que não há planejamento entre os professores sobre o que será feito com a aluna. Cada professor faz seu próprio planejamento. As professoras alegam que são muitos alunos e fica difícil se encontrarem constantemente para planejarem juntas. A escola tem interesse, sim, na atuação conjunta, pois a diretora menciona sempre que está aberta para o trabalho colaborativo, mas quando realmente precisa promover esse trabalho esbarra em muitas coisas, a começar pela jornada de trabalho das professoras que são interessadas, mas a dupla jornada também não permite colaboração e



os horários da própria escola [...]. A família também não se envolve como deveria nem a escola envolve a família, a não ser pra solicitar que estabeleça normas para a criança, em casa, quanto ao uso do celular [...]. Na verdade, a escola estava esperando que eu atuasse mais como estagiária remunerada, mas conversei com minha orientadora sobre isso, pois não era esse o objetivo do subprojeto do Pibid. A minha orientadora fez reunião na escola para retomar os objetivos do subprojeto e explicitar novamente os objetivos do Pibid, além de resgatar meu papel na escola e no subprojeto, isso foi importante para assegurar a minha liberdade para agir de acordo com o que estava previsto no subprojeto e não no cronograma da escola, além de levar em conta as características de formação previstas no âmbito do Pibid. Depois disso, a professora da sala regular me deu mais autonomia e pediu minha ajuda no acompanhamento da aluna [...] então combinei com ela que vou preparar alguma coisa que a aluna possa se interessar mais [...]. Na aula 5, optei por elaborar material para estimular o interesse e mostrar a importância de aprender, já que a aluna sempre questionava o motivo do que era proposto. Das conversas até a aula 5, tomei conhecimento de que ela gostava de fazer bolo e elaborei quebra-cabeça que no verso formava a figura de um bolo e foi elaborado livro que dava continuidade ao assunto das aulas que a professora da sala comum abordava – a fábula “Assembleia dos Ratos”. No livro foi elaborada narrativa que oferecia continuidade à fábula, de modo que a aluna pudesse interagir com o livro. Além da assembleia abordada na fábula, a nova história abordou um planejamento dos ratos, já que a casa estaria vazia para investigar o que teria na despensa, mas haveria de ter ratos corajosos o suficiente para mesmo antes da casa estar livre dos gatos e pessoas ir até a despensa e descobrir quais eram os ingredientes para os sabores do bolo, que eles em assembleia decidiram fazê-lo. O desfecho propunha que a aluna escolhesse, dentre os ingredientes, o sabor do bolo que os ratos decidiram fazer, mas para isso deveria escrever, no livro, o sabor. A aluna escolheu chocolate. Após a leitura apresentei, o quebra-cabeças que se apoiava na lista de ingredientes e, portanto, a partir da lista ela deveria juntar as peças, separadas por sílabas e aos poucos marcar quais palavras ela conseguiu formar [...]. A partir dessa aula observei que seria necessário conhecer melhor a aluna e os seus interesses, pois quando motivada conseguia se concentrar e se interessar pela atividade [...]. Acompanhei a aluna na sala regular e na sala de recursos, auxiliando as professoras na elaboração do planejamento e dos materiais [...], mas as professoras parecem considerar que tenho conhecimentos suficientes para acompanhar essa aluna, pois atribuíram a mim a responsabilidade por continuar acompanhando-a e preparando as atividades para ela. Por um lado, isso é ruim, porque posso ser responsabilizada pelas ações que não derem certo; mas, por outro, é bom, porque estou podendo sugerir e colocar em prática propostas de planejamento, de materiais e de atividades que partem do interesse da aluna, além de discutir constantemente com as professoras sobre os resultados obtidos, ajudando ambas

a também pensarem o que e como fazem com a aluna nas suas respectivas salas de aula. Os textos recomendados e as reuniões com as orientadoras têm auxiliado na compreensão das dúvidas sobre as possibilidades de atuação com a aluna, além de ajudar a pensar as atividades [...] (DEPOIMENTO DA ALUNA – excerto selecionado)

Este breve excerto nos permite, ainda que brevemente, indiciar que a licencianda, no início do acompanhamento realizado, observou a falta de informação sobre a criança, de maneira a lhe permitir conhecê-la melhor, além da ausência de planejamento específico para atuação com essa criança no ensino regular em consonância com o PDI elaborado para o trabalho com a mesma na SRM, tanto no que diz respeito à sala regular quanto à sala de recursos. Ainda, denotou compreender que a escola, por sua vez, apresentava dificuldades para se organizar para acomodar o trabalho colaborativo, haja vista a referência quanto às justificativas apresentadas pelas professoras sobre a indisponibilidade de tempo e de horário, bem como a de organização da própria escola, que não apresentava ação específica para sanar tais dificuldades e materializar a atuação colaborativa como metodologia necessária para o processo e sucesso escolar dos alunos PAEE. Assim como foi mencionada a dificuldade da escola em envolver a família no processo colaborativo.

Cabe considerar que o trabalho colaborativo, ainda que recomendado pelas normativas vigentes (BRASIL, 2008; 2009; 2011), representa grande desafio na atuação junto aos alunos PAEE, pois, em conformidade com o modo que se encontra a formação de professores no país, o trabalho colaborativo que se destaca é aquele atrelado à formação de duas categorias de professores: o generalista e o especialista, conforme mencionado anteriormente. O primeiro, regente da classe regular, é capacitado ao menos com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado, sua heterogeneidade e singularidades. O segundo, especializado nas diferentes demandas educativas características dos alunos PAEE, é responsável pelo suporte necessário e orientações ao professor do ensino regular, além de ser capacitado à atuação em salas de recursos, classes e/ou escolas especiais, sendo esse modelo de formação praticado no Brasil, por si só, determinante para a atuação colaborativa (BUENO, 1999; 2008; GLAT, 2000; GLAT; PLETSCH, 2004; PLETSCH; GLAT, 2012).

Em igual medida, Marin e Moretti (2014) esclarecem que a relação entre professores especialista e generalista na perspectiva do suporte favorece práticas e diferenciações pedagógicas por meio das quais ocorrerá a atuação colaborativa, considerando que esses professores dividirão a responsabilidade de planejar, aplicar e avaliar o planejamento proposto, assim como agirão de modo a garantir que o aluno, com base em práticas diferenciadas e de flexibilização curricular, terá condições de se apropriar dos conhecimentos trabalhados com os demais estudantes (MARIN; MORETTI, 2014).

Ainda que o trabalho colaborativo, nesses moldes, não integrasse a cultura dessa escola parceira de maneira sistematizada, por ocasião do início do desenvolvimento do

subprojeto em questão, a graduanda indicou em seu relato a compreensão da importância dessa colaboração, bem como, ao longo desse processo, pareceu se constituir em elo entre as professoras, ao acompanhar a criança nos dois contextos educacionais (ensino regular e sala de recursos multifuncionais), ao ponto de obter respeito e credibilidade traduzidos na autonomia para a condução de si no processo formativo e no protagonismo assumido, ao afirmar sua contribuição e papel decisivos tanto no planejamento quanto acompanhamento das atividades propostas. Por outro lado, o relato ora considerado também aponta, em certa medida, a desresponsabilização da escola na constituição de um modo de organização que comporte o trabalho colaborativo, assim como a necessidade de formação continuada direcionada à capacitação para tal colaboração, por parte de seus professores, bem como à capacitação da gestão para a administração e resolução dessa problemática.

A autonomia é aqui compreendida como processo constituído pela tomada de consciência que permite ao aprendiz transpor limites para se constituir professor, ao mesmo tempo que tal processo agrega condições para o amadurecimento necessário ao protagonismo que se traduz em compreensão ativa e responsiva, fruto da alteridade característica do processo colaborativo (TAMURA, 2018). A tomada de consciência, por sua vez, remete a um movimento dinâmico e reflexivo que favorece tanto a análise contínua quanto a ampliação também contínua da própria consciência de si e de sua prática.

Resultado dessa tomada de consciência e de maior autonomia no processo formativo pode ser exemplificada pela ação da licencianda que, ao perceber que estava sendo compreendida pela escola e pelas professoras sob a lógica reducionista com que os graduandos em situação de estágio têm sido considerados, tratou de buscar maneiras de expressar à escola e às professoras a necessidade de sua atuação se coadunar com as características do Pibid, quais sejam:

- I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;
- II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;
- III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;
- IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;
- V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;
- VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didáti-

co-pedagógicos; VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos; VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos; IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do Programa, e destes com a comunidade. X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento; XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares (BRASIL, 2016, p. 4).

Dessa perspectiva, a licencianda pareceu avançar na compreensão de que as propostas aprovadas no âmbito do Pibid estão ligadas ao trabalho integrado de formação docente, no qual a escola e universidade desenvolvem uma dinâmica de integração para a formação dos futuros professores e o espaço escolar é vivenciado pelos graduandos para a construção de conhecimentos teórico e prático com o trabalho conjunto entre professores, alunos, supervisores e gestores da escola, professores e alunos dos cursos de licenciatura.

## Considerações finais

A escassez de estudos que aprofundem a relação entre o Pibid como locus para a constituição de autonomia e protagonismo docente atrelado à metodologia colaborativa revela a necessidade de tal relação ser cada vez mais valorizada, uma vez que tanto o Pibid quanto a atuação colaborativa se constituem em iniciativas para o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica.

O Pibid, por se alinhar à proposição de agregar valor imprescindível à formação, na medida em que oportuniza estudar, desenvolver, analisar, participar e elaborar ações educacionais, com fundamentos didático-pedagógicos, favorece o trabalho coletivo juntamente a uma intencionalidade pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo também como processo, para a análise da prática e da experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos. Na medida em que analisa a prática docente e discute os procedimentos pedagógicos à luz de teorias, o Pibid atribui importante contribuição social pelo apoio direto à escolarização formal de licenciandos.

A atuação colaborativa, por sua vez, e no que se refere particularmente aos alunos PAEE, conforme tematizado nessa discussão, configura-se como possibilidade metodológica que permite materializar, ao licenciando, não apenas a tomada de consciência de si, mas também por favorecer a compreensão acerca da realidade educacional e das

possibilidades de transformação dessa realidade, a partir do trabalho coletivo, condição tão valorizada nesse Programa.

Neste sentido, a atuação colaborativa que visa à autonomia e emancipação para atuação crítica que confere protagonismo ao professor desde sua formação inicial, vai além do trabalho conjunto entre os professores generalista e especialista, pois prevê a necessidade de reorganização do sistema educacional para comportar tal possibilidade metodológica. Dessa forma, não deve ficar condicionada à dimensão atitudinal, mas precisa ser tecnicamente e cientificamente estruturada, de maneira a considerar e envolver a estreita relação entre as políticas públicas educacionais nos âmbitos federal, municipal e estadual; as propostas de formação inicial e continuada, portanto, o papel da universidade em articulação com a realidade escolar; e determinantes socioeconômicos que possibilitem a concretude dessa metodologia e a manutenção do Pibid como exemplo de programa de sucesso na consecução de políticas de formação inicial docente.

## Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/30aRTKf>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 4/09**. Ministério da Educação. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3RrpT9M>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências Ministério da Educação. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3y9sPzG>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3dYJ7G8>. Acesso em: 30 set. 2022.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUENO, J. G. S. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira&Marin;

Brasília: CAPES-PROESP, 2008.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. A formação de professores para a Educação Inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. **Rev. Educ. Espec.**, v. 24, n. 41, p. 441-452, 2011.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, v. I, p. 16-23, 2000.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. *In*: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MARIN, M.; MORETTI, M. Ensino Colaborativo: Estratégia de ensino para a inclusão escolar. *In*: Seminário Internacional de Inclusão Escolar: Práticas em Diálogo, 1. Universidade do Estado do Rio de Janeiro-CAP- UERJ. **Anais[...]** 21 a 23 de outubro de 2014.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

PLETSCH, M. D. A.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; OLIVEIRA, A. A. S.; MILANEZ, S. G. C.; GIROTO, C. R. M. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

TAMURA, A. L. H. **Concepções de professores alfabetizadores sobre leitura**: implicações na formação leitora de seus alunos. Marília. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – FFC – Unesp, Marília, 2018.





## CAPÍTULO 3

# **Constituição da autonomia na formação docente no âmbito do Pibid: algumas reflexões a partir da atuação colaborativa na perspectiva da educação inclusiva**

Claudia Regina Mosca Giroto  
Luciana Aparecida de Araújo  
Ágatha Assis B. dos Santos

Neste capítulo abordamos a constituição da autonomia na formação docente propiciada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a partir da atuação colaborativa na perspectiva da educação inclusiva, tematizada no subprojeto “Educação Inclusiva e Ensino Colaborativo nos anos iniciais e na educação de jovens e adultos”, desenvolvido junto ao Núcleo Pibid/Pedagogia, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Unesp, campus de Marília/SP, no período de 2018 a 2019.

Vale reforçar que o Pibid é um programa que concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, uma vez que seu regulamento prevê que:

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, doravante denominado Pibid, tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010. Art. 2º O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de



professores de educação básica e orientação de professores das IES. Parágrafo único. O apoio do Programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades (BRASIL, 2016, p. 3).

Criado pelo Ministério de Educação, em 2007, e implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), com o intuito de valorizar o magistério e contribuir com a formação de graduandos em licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior, o Programa contempla propostas de projetos de iniciação à docência de instituições federais e estaduais de ensino superior, além de institutos federais de educação, ciência e tecnologia com cursos de licenciatura que se enquadrem na avaliação satisfatória do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Todavia, os estabelecimentos devem ter consolidado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos municípios e dos estados, prevendo a participação dos bolsistas do Pibid em atividades nas escolas públicas (BRASIL, 2016, p. 3), considerando os seguintes objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Com base nesses objetivos, a funcionalidade desse Programa está ligada às Instituições de Educação Superior interessadas em participar do Pibid, que devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. As instituições aprovadas pela Capes recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas do Pibid são escolhidos por meio de processos seletivos promovidos por cada IES (BRASIL, 2016).

A Unesp promove, nesses projetos, a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam

atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

A articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão permitem aos alunos dos cursos de graduação um contato mais concreto com as problemáticas e realidade educacional. Essa possibilidade agrega importante contribuição aos cursos de licenciatura da Unesp, bem como para o desenvolvimento de pesquisas, envolvendo alunos e docentes da universidade. Por outro lado, às escolas parceiras e aos docentes da rede pública é incentivado e favorecido o contato com a universidade na discussão e implementação de ações práticas e decorrentes de pesquisas, orientadas por docentes da instituição. Além disso, a vivência e convivência entre graduandos e profissionais da rede educacional proporcionam fecundas contribuições para a formação docente e para as discussões em torno da prática pedagógica de professores.

A opção pela temática da educação inclusiva em articulação ao trabalho colaborativo, voltado aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) ocorreu, portanto, no âmbito do subprojeto anteriormente mencionado, motivada pela possibilidade de, atrelada à vivência oportunizada pela participação no Pibid, os alunos dos anos iniciais deste curso de Pedagogia conhecerem, com mais profundidade e em contato com a realidade educacional de seus profissionais e alunado, diferentes nuances da relação entre a educação inclusiva e a educação especial. Particularmente, tiveram a oportunidade de aprofundarem conhecimentos sobre os modos de organização escolar relacionados ao processo de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) (crianças com deficiências, com transtornos do espectro do autismo [TEA] ou com altas habilidades/superdotação); as metodologias empregadas junto a este público e, especificamente, a atuação colaborativa entre o professor da sala regular e o professor da sala de recursos multifuncionais, (SRM) responsável pela oferta do atendimento educacional especializado (AEE), tendo em vista a reorganização do sistema educacional na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008; 2009; 2011).

Tal reorganização, estabelecida pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), conferiu à educação especial caráter de suporte ao processo de escolarização dos PAEE, bem como passou a ser transversal a todas as etapas e modalidades da educação, desde a educação infantil ao ensino superior, por meio da oferta de AEE a este público, no contraturno ao período em que foi efetuada a matrícula no sistema educacional (BRASIL, 2011). Assim como foram definidas as bases para a constituição e oferta de AEE, bem como foram estabelecidos os critérios norteadores para a formação docente necessária para a regência das SRM, em que o AEE é ofertado (BRASIL, 2009).

Sob essa reorganização do sistema educacional em todo o território nacional, desde 2008, a alfabetização de alunos PAEE que antes ocorria nas classes especiais (até então a educação especial se constituía como sistema paralelo de ensino), passou a ser de responsabilidade do ensino regular, portanto, sob responsabilização do professor

regente da classe comum. A educação especial, por sua vez, da perspectiva do suporte, logo, da perspectiva da educação inclusiva, passou a se ocupar, principalmente, da oferta do AEE, por meio da elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que deve considerar o apoio pedagógico personalizado às singularidades de cada aluno em articulação à elaboração de recursos e estratégias que visem à superação de barreiras instrumentais e metodológicas que possam se constituir em impeditivos à apropriação do currículo, por parte desses alunos (POKER et al., 2013).

Dessa maneira, a SRM não se constitui como lócus para alfabetização desse público, tampouco é responsabilidade do especialista a alfabetização, propriamente dita, dos alunos PAEE. Entretanto, sob a perspectiva da educação inclusiva, professor da sala regular, doravante denominado professor generalista, e professor especialista, regente da SRM, conforme estabelecido nas normativas educacionais vigentes (BRASIL, 2008; 2009; 2011), devem trabalhar colaborativamente visando potencializar, equitativamente, as oportunidades de apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, do currículo, por parte desses alunos.

A título de exemplificação da condição de suporte da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, se considerarmos a situação educacional de um aluno cego matriculado nos anos iniciais, sua alfabetização deverá ocorrer na sala regular; enquanto a SRM, a partir da atuação do especialista, lhe oferecerá o AEE que, dentre outras ações, compreenderá o ensino ou aperfeiçoamento do braille, a depender das condições dessa criança quanto à sua acuidade visual e domínio deste recurso.

Concomitantemente e a partir da atuação colaborativa entre os professores generalista e especialista, o braille deverá ser utilizado na sala regular para favorecer ao aluno a apropriação, por meio deste recurso, de conhecimentos que possibilitem, dentre outros aspectos, a apropriação do português escrito. Ou seja, será condição para o sucesso educacional deste aluno que esses professores atuem em conjunto, assim como será esperado que o professor da sala regular tenha conhecimento tanto sobre a importância do braille quanto sobre a necessidade de seu uso em sala de aula durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas empreendidas. O especialista, por sua vez, nessa atuação conjunta, pode viabilizar, sob diferentes maneiras, condições para que o professor generalista se aproprie desse conhecimento sobre o braille (suas possibilidades de uso, suas vantagens e benefícios) e não se constitua, por si só, em barreira atitudinal, metodológica e instrumental ao processo de escolarização desse aluno.

Cabe destacar, ainda, que essa reorganização do sistema educacional também interferiu fortemente nas políticas de formação docente. No que pesem as críticas (que não serão aqui tematizadas) sobre o reducionismo que marca a compreensão acerca da formação docente para atuação na perspectiva da educação inclusiva, em termos gerais, mas, principalmente, no que se refere aos alunos PAEE, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), o conteúdo

anteriormente oferecido no âmbito da graduação foi deslocado para a formação continuada, em curso de especialização.

Dentre outras consequências, essas normativas acarretaram ao curso de pedagogia da FFC a redução das oportunidades de os alunos vivenciarem, durante a formação inicial, práticas de estágios voltadas a este público. Neste sentido, o subprojeto “Educação inclusiva e ensino colaborativo nos anos iniciais e na educação de jovens e adultos” se constituiu em importante oportunidade para que os graduandos dos anos iniciais deste curso pudessem, no âmbito do Pibid, empreender reflexões e ações pedagógicas voltadas a este público, a partir da colaboração entre os professores generalista e especialista, vivência que não necessariamente teriam oportunidade de concretizar se apenas aguardassem pelas atividades do estágio curricular obrigatório. Tal colaboração, voltada aos PAEE, é aqui compreendida como o planejamento conjunto, por parte dos professores generalista e especialista, das propostas pedagógicas direcionadas às especificidades desse público.

O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (MARIN; BRAUN, 2013, p. 53).

Dessa perspectiva, a atuação colaborativa pressupõe a relação dialógica entre esses profissionais, considerando que os alunos PAEE passam a maior parte do tempo na classe comum e “[...] é neste local que a inclusão de fato ocorre” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 45).

Frente a este cenário e ao propósito do subprojeto mencionado, verticalizamos as reflexões ora apresentadas considerando dois aspectos: o Pibid como locus para a constituição da autonomia na formação docente, subsidiária, posteriormente, da prática docente emancipada e, portanto, determinada pelo protagonismo a ser assumido pelo professor em sua práxis e em relação com a realidade escolar por ele vivenciada; e a atuação colaborativa como possibilidade metodológica que valoriza tal autonomia, viável, portanto, tanto à formação quanto ao exercício profissional da docência, particularmente no que diz respeito aos alunos PAEE.

Obviamente, muitas foram as ações desenvolvidas no âmbito desse subprojeto, porém, para o aprofundamento dessas reflexões, particularizaremos a estreita relação

entre o Pibid, como locus formativo, e a atuação colaborativa, como metodologia cujos princípios se coadunam aos do Pibid, a partir de situação específica que visa retratar a autonomia e tomada de consciência do licenciando pibidiano frente ao seu protagonismo como agente crítico e transformador de sua própria formação, das condições de ensino e aprendizagem de seu aluno e da realidade escolar que ambos vivenciam.

## Desenvolvimento

Para o aprofundamento dessas reflexões nos reportamos a uma situação específica extraída do diário de campo de uma licencianda pibidiana, matriculada no 2º ano do referido curso, no qual relatou as atividades realizadas por ocasião de sua participação no subprojeto em questão, bem como suas próprias reflexões e questionamentos. O uso das informações ora elencadas foi autorizado pela licencianda por meio de assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em conformidade com os preceitos éticos vigentes.

Cabe ressaltarmos que tal situação foi aqui particularizada por considerarmos que retrata, a título de exemplificação, o processo de tomada de consciência da licencianda tanto sobre a importância do Pibid como locus para a constituição de sua autonomia e emancipação quanto sobre a responsabilização dos professores generalista e especialista que demandam a necessidade de atuação conjunta, numa perspectiva colaborativa atrelada às implicações refratadas por e na construção conjunta que tal perspectiva requer, não apenas condicionada à dimensão atitudinal, ou seja, a depender da vontade individual desses profissionais, mas também, às condições estruturais, desde os modos como a educação inclusiva se encontra organizada para acomodar a atuação colaborativa até os modos como efetivamente é materializada na escola e no cotidiano escolar (GIROTO; CASTRO, 2011).

O excerto extraído do diário de campo remete à situação de acompanhamento, por parte da licencianda, de uma criança de nove anos, matriculada numa classe de 3º ano do ensino fundamental de uma das escolas municipais de ensino fundamental parceiras do subprojeto “Educação inclusiva e ensino colaborativo nos anos iniciais e na educação de jovens e adultos”. Essa aluna também se encontrava matriculada, no contraturno, numa SRM, com diagnóstico em estudo, sob suspeita de possuir deficiência intelectual, conforme os apontamentos da própria escola, e, de acordo com os dados da documentação escolar, com grande dificuldade de aprendizagem (BRASIL, 2008; 2009; 2011).

No diário de campo foram reunidas informações colhidas na escola que mencionavam que a criança havia sido transferida, desde 2017, portanto, há um ano, aproximadamente, matriculada nessa escola parceira. Os dados de sua trajetória, tanto na escola da qual veio transferida quanto da escola parceira, mencionavam que a aluna ainda não estava alfabetizada, apresentava dificuldade para se apropriar da escrita e não tinha

interesse nas atividades realizadas, bem como eram indicados acompanhamento psicológico e adoção de limites, por parte dos pais, quanto ao uso do celular.

Diante desse cenário, a licencianda realizou o planejamento de observação tanto na sala regular quanto na SRM, em conformidade com as diretrizes previstas para o desenvolvimento do subprojeto, além de realizar o acompanhamento da criança na sala regular e a elaborar materiais de apoio. Nesse período, participou das reuniões, encontros e discussões com a equipe do projeto, bem como com a orientadora, com vista à consecução das atividades previstas.

Tendo registrado no diário de campo tanto o planejamento quanto as atividades desenvolvidas, ela também registrou o processo pelo qual passou nesse período, os apontamentos e os questionamentos. É justamente um excerto que compreendemos como exemplo desse processo (aqui nos reportamos a um recorte referente às informações registradas num período específico de cinco encontros semanais) de reflexão-ação e, por que não considerar, da transformação vivida pela graduanda, aos quais nos interessa conferir relevância, nessa discussão, conforme segue:

Na aula 1, por se tratar do primeiro contato com a aluna e não dispor de recursos, elaborei um quebra-cabeça com as figuras de um lago e uma casa, a aluna pintou o desenho e então fiz o corte das figuras. Elaborei uma história com intenção de na próxima aula compreender como é a narrativa da aluna, observar a representação do desenho e exercitar a escrita das figuras principais. Por sugestão da professora da sala regular, utilizei o alfabeto móvel para estimular a aluna a conhecer o alfabeto, a organização, com apoio do alfabeto exposto na sala, e leitura do alfabeto [...]. Na aula 2 questionei a aluna se ela saberia me dizer que história foi contada depois que ela montou o quebra-cabeças e perguntei se ela gostaria de desenhar e escrever “lago” e “casa” [...]. Na aula 3 segui a sugestão da professora de exercitar a escrita com letras móveis. A categoria escolhida foi animais e estimular a percepção da mudança de consoantes no início da palavra [...]. Na aula 4 optei por seguir a sugestão da professora para desenvolver com ela (a criança) o caderno de atividades, embora a criança não tivesse interesse em realizar a atividade e questionasse sobre a necessidade de concluir a atividade proposta [...], o que me levou a considerar que talvez a aluna questione as atividades do caderno de exercícios porque não sejam significativos pra ela. Verifiquei que não há planejamento entre os professores sobre o que será feito com a aluna. Cada professor faz seu próprio planejamento. As professoras alegam que são muitos alunos e fica difícil se encontrarem constantemente para planejarem juntas. A escola tem interesse, sim, na atuação conjunta, pois a diretora menciona sempre que está aberta para o trabalho colaborativo, mas quando realmente precisa promover esse trabalho esbarra em muitas coisas, a começar pela jornada de trabalho das professoras que são interessadas, mas a dupla jornada também não permite colaboração e

os horários da própria escola [...]. A família também não se envolve como deveria nem a escola envolve a família, a não ser pra solicitar que estabeleça normas para a criança, em casa, quanto ao uso do celular [...]. Na verdade, a escola estava esperando que eu atuasse mais como estagiária remunerada, mas conversei com minha orientadora sobre isso, pois não era esse o objetivo do subprojeto do Pibid. A minha orientadora fez reunião na escola para retomar os objetivos do subprojeto e explicitar novamente os objetivos do Pibid, além de resgatar meu papel na escola e no subprojeto, isso foi importante para assegurar a minha liberdade para agir de acordo com o que estava previsto no subprojeto e não no cronograma da escola, além de levar em conta as características de formação previstas no âmbito do Pibid. Depois disso, a professora da sala regular me deu mais autonomia e pediu minha ajuda no acompanhamento da aluna [...] então combinei com ela que vou preparar alguma coisa que a aluna possa se interessar mais [...]. Na aula 5, optei por elaborar material para estimular o interesse e mostrar a importância de aprender, já que a aluna sempre questionava o motivo do que era proposto. Das conversas até a aula 5, tomei conhecimento de que ela gostava de fazer bolo e elaborei quebra-cabeça que no verso formava a figura de um bolo e foi elaborado livro que dava continuidade ao assunto das aulas que a professora da sala comum abordava – a fábula “Assembleia dos Ratos”. No livro foi elaborada narrativa que oferecia continuidade à fábula, de modo que a aluna pudesse interagir com o livro. Além da assembleia abordada na fábula, a nova história abordou um planejamento dos ratos, já que a casa estaria vazia para investigar o que teria na despensa, mas haveria de ter ratos corajosos o suficiente para mesmo antes da casa estar livre dos gatos e pessoas ir até a despensa e descobrir quais eram os ingredientes para os sabores do bolo, que eles em assembleia decidiram fazê-lo. O desfecho propunha que a aluna escolhesse, dentre os ingredientes, o sabor do bolo que os ratos decidiram fazer, mas para isso deveria escrever, no livro, o sabor. A aluna escolheu chocolate. Após a leitura apresentei, o quebra-cabeças que se apoiava na lista de ingredientes e, portanto, a partir da lista ela deveria juntar as peças, separadas por sílabas e aos poucos marcar quais palavras ela conseguiu formar [...]. A partir dessa aula observei que seria necessário conhecer melhor a aluna e os seus interesses, pois quando motivada conseguia se concentrar e se interessar pela atividade [...]. Acompanhei a aluna na sala regular e na sala de recursos, auxiliando as professoras na elaboração do planejamento e dos materiais [...], mas as professoras parecem considerar que tenho conhecimentos suficientes para acompanhar essa aluna, pois atribuíram a mim a responsabilidade por continuar acompanhando-a e preparando as atividades para ela. Por um lado, isso é ruim, porque posso ser responsabilizada pelas ações que não derem certo; mas, por outro, é bom, porque estou podendo sugerir e colocar em prática propostas de planejamento, de materiais e de atividades que partem do interesse da aluna, além de discutir constantemente com as professoras sobre os resultados obtidos, ajudando ambas

a também pensarem o que e como fazem com a aluna nas suas respectivas salas de aula. Os textos recomendados e as reuniões com as orientadoras têm auxiliado na compreensão das dúvidas sobre as possibilidades de atuação com a aluna, além de ajudar a pensar as atividades [...] (DEPOIMENTO DA ALUNA – excerto selecionado)

Este breve excerto nos permite, ainda que brevemente, indiciar que a licencianda, no início do acompanhamento realizado, observou a falta de informação sobre a criança, de maneira a lhe permitir conhecê-la melhor, além da ausência de planejamento específico para atuação com essa criança no ensino regular em consonância com o PDI elaborado para o trabalho com a mesma na SRM, tanto no que diz respeito à sala regular quanto à sala de recursos. Ainda, denotou compreender que a escola, por sua vez, apresentava dificuldades para se organizar para acomodar o trabalho colaborativo, haja vista a referência quanto às justificativas apresentadas pelas professoras sobre a indisponibilidade de tempo e de horário, bem como a de organização da própria escola, que não apresentava ação específica para sanar tais dificuldades e materializar a atuação colaborativa como metodologia necessária para o processo e sucesso escolar dos alunos PAEE. Assim como foi mencionada a dificuldade da escola em envolver a família no processo colaborativo.

Cabe considerar que o trabalho colaborativo, ainda que recomendado pelas normativas vigentes (BRASIL, 2008; 2009; 2011), representa grande desafio na atuação junto aos alunos PAEE, pois, em conformidade com o modo que se encontra a formação de professores no país, o trabalho colaborativo que se destaca é aquele atrelado à formação de duas categorias de professores: o generalista e o especialista, conforme mencionado anteriormente. O primeiro, regente da classe regular, é capacitado ao menos com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado, sua heterogeneidade e singularidades. O segundo, especializado nas diferentes demandas educativas características dos alunos PAEE, é responsável pelo suporte necessário e orientações ao professor do ensino regular, além de ser capacitado à atuação em salas de recursos, classes e/ou escolas especiais, sendo esse modelo de formação praticado no Brasil, por si só, determinante para a atuação colaborativa (BUENO, 1999; 2008; GLAT, 2000; GLAT; PLETSCH, 2004; PLETSCH; GLAT, 2012).

Em igual medida, Marin e Moretti (2014) esclarecem que a relação entre professores especialista e generalista na perspectiva do suporte favorece práticas e diferenciações pedagógicas por meio das quais ocorrerá a atuação colaborativa, considerando que esses professores dividirão a responsabilidade de planejar, aplicar e avaliar o planejamento proposto, assim como agirão de modo a garantir que o aluno, com base em práticas diferenciadas e de flexibilização curricular, terá condições de se apropriar dos conhecimentos trabalhados com os demais estudantes (MARIN; MORETTI, 2014).

Ainda que o trabalho colaborativo, nesses moldes, não integrasse a cultura dessa escola parceira de maneira sistematizada, por ocasião do início do desenvolvimento do



subprojeto em questão, a graduanda indicou em seu relato a compreensão da importância dessa colaboração, bem como, ao longo desse processo, pareceu se constituir em elo entre as professoras, ao acompanhar a criança nos dois contextos educacionais (ensino regular e sala de recursos multifuncionais), ao ponto de obter respeito e credibilidade traduzidos na autonomia para a condução de si no processo formativo e no protagonismo assumido, ao afirmar sua contribuição e papel decisivos tanto no planejamento quanto acompanhamento das atividades propostas. Por outro lado, o relato ora considerado também aponta, em certa medida, a desresponsabilização da escola na constituição de um modo de organização que comporte o trabalho colaborativo, assim como a necessidade de formação continuada direcionada à capacitação para tal colaboração, por parte de seus professores, bem como à capacitação da gestão para a administração e resolução dessa problemática.

A autonomia é aqui compreendida como processo constituído pela tomada de consciência que permite ao aprendiz transpor limites para se constituir professor, ao mesmo tempo que tal processo agrega condições para o amadurecimento necessário ao protagonismo que se traduz em compreensão ativa e responsiva, fruto da alteridade característica do processo colaborativo (TAMURA, 2018). A tomada de consciência, por sua vez, remete a um movimento dinâmico e reflexivo que favorece tanto a análise contínua quanto a ampliação também contínua da própria consciência de si e de sua prática.

Resultado dessa tomada de consciência e de maior autonomia no processo formativo pode ser exemplificada pela ação da licencianda que, ao perceber que estava sendo compreendida pela escola e pelas professoras sob a lógica reducionista com que os graduandos em situação de estágio têm sido considerados, tratou de buscar maneiras de expressar à escola e às professoras a necessidade de sua atuação se coadunar com as características do Pibid, quais sejam:

- I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;
- II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;
- III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;
- IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;
- V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;
- VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didáti-

co-pedagógicos; VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos; VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos; IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do Programa, e destes com a comunidade. X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento; XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares (BRASIL, 2016, p. 4).

Dessa perspectiva, a licencianda pareceu avançar na compreensão de que as propostas aprovadas no âmbito do Pibid estão ligadas ao trabalho integrado de formação docente, no qual a escola e universidade desenvolvem uma dinâmica de integração para a formação dos futuros professores e o espaço escolar é vivenciado pelos graduandos para a construção de conhecimentos teórico e prático com o trabalho conjunto entre professores, alunos, supervisores e gestores da escola, professores e alunos dos cursos de licenciatura.

## Considerações finais

A escassez de estudos que aprofundem a relação entre o Pibid como locus para a constituição de autonomia e protagonismo docente atrelado à metodologia colaborativa revela a necessidade de tal relação ser cada vez mais valorizada, uma vez que tanto o Pibid quanto a atuação colaborativa se constituem em iniciativas para o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica.

O Pibid, por se alinhar à proposição de agregar valor imprescindível à formação, na medida em que oportuniza estudar, desenvolver, analisar, participar e elaborar ações educacionais, com fundamentos didático-pedagógicos, favorece o trabalho coletivo juntamente a uma intencionalidade pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo também como processo, para a análise da prática e da experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos. Na medida em que analisa a prática docente e discute os procedimentos pedagógicos à luz de teorias, o Pibid atribui importante contribuição social pelo apoio direto à escolarização formal de licenciandos.

A atuação colaborativa, por sua vez, e no que se refere particularmente aos alunos PAEE, conforme tematizado nessa discussão, configura-se como possibilidade metodológica que permite materializar, ao licenciando, não apenas a tomada de consciência de si, mas também por favorecer a compreensão acerca da realidade educacional e das

possibilidades de transformação dessa realidade, a partir do trabalho coletivo, condição tão valorizada nesse Programa.

Neste sentido, a atuação colaborativa que visa à autonomia e emancipação para atuação crítica que confere protagonismo ao professor desde sua formação inicial, vai além do trabalho conjunto entre os professores generalista e especialista, pois prevê a necessidade de reorganização do sistema educacional para comportar tal possibilidade metodológica. Dessa forma, não deve ficar condicionada à dimensão atitudinal, mas precisa ser tecnicamente e cientificamente estruturada, de maneira a considerar e envolver a estreita relação entre as políticas públicas educacionais nos âmbitos federal, municipal e estadual; as propostas de formação inicial e continuada, portanto, o papel da universidade em articulação com a realidade escolar; e determinantes socioeconômicos que possibilitem a concretude dessa metodologia e a manutenção do Pibid como exemplo de programa de sucesso na consecução de políticas de formação inicial docente.

## Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/30aRTKf>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 4/09**. Ministério da Educação. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3RrpT9M>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências Ministério da Educação. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3y9sPzG>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3dYJ7G8>. Acesso em: 30 set. 2022.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUENO, J. G. S. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira&Marin;

Brasília: CAPES-PROESP, 2008.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. A formação de professores para a Educação Inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. **Rev. Educ. Espec.**, v. 24, n. 41, p. 441-452, 2011.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, v. I, p. 16-23, 2000.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. *In*: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MARIN, M.; MORETTI, M. Ensino Colaborativo: Estratégia de ensino para a inclusão escolar. *In*: Seminário Internacional de Inclusão Escolar: Práticas em Diálogo, 1. Universidade do Estado do Rio de Janeiro-CAP- UERJ. **Anais[...]** 21 a 23 de outubro de 2014.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

PLETSCH, M. D. A.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; OLIVEIRA, A. A. S.; MILANEZ, S. G. C.; GIROTO, C. R. M. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

TAMURA, A. L. H. **Concepções de professores alfabetizadores sobre leitura**: implicações na formação leitora de seus alunos. Marília. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – FFC – Unesp, Marília, 2018.

