

PIBID E INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA: POSSÍVEIS INTERLOCUÇÕES

DOI: <https://doi.org/10.29327/2283071.11.1-2>

PIBID AND CREATIVE INSUBORDINATION: POSSIBLE INTERLOCUTIONS

Franciéllem Roberta Gonçalves¹
Unesp – Rio Claro

Lucas Carato Mazzi²
Unesp – Rio Claro

Tayná Nave Belmonte³
Unesp – Rio Claro

RESUMO

Com o intuito de diminuir o “choque” que ocorre no primeiro contato do professor com a escola, o governo instituiu, em 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid. Juntamente a essa inserção do futuro professor no cotidiano escolar, reflexões sobre como modificar a realidade da escola e o sistema imposto são necessárias. Nessa direção, a insubordinação criativa se torna uma aliada do (futuro) professor, tendo em vista os princípios: autonomia, trabalho colaborativo e criatividade. Com base nessas premissas, esse artigo tem por objetivo situar o Pibid como uma forma de insubordinação criativa, de modo a contribuir com a modificação das situações pré-estabelecidas pelo sistema, em busca de uma melhora significativa no ensino e no aprendizado dos alunos.

Palavras-chave: Formação de Professores. Insubordinação Criativa. Matemática.

ABSTRACT

In order to reduce the “shock” that occurs in the first contact of the teacher with the school, the government instituted, in 2007, the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships - Pibid. Along with this insertion of the future teacher in daily school life, reflections on how to change the reality of the school and the imposed system are necessary. In this sense, creative insubordination becomes an ally of the (future) teacher, considering the principles of autonomy, collaborative work and creativity. Based on these assumptions, this paper aims to situate Pibid as a form of creative insubordination, in order to contribute to the modification of pre-established situations by the system, in search of a significant improvement in the teaching and learning of students.

Keywords: Teacher training. Creative Insubordination. Mathematics.

1 Mestranda em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (Unesp – Rio Claro). E-mail: fran.robtag@gmail.com.

2 Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (Unesp – Rio Claro). Doutor em Ensino de Ciências e Matemática (UNICAMP). E-mail: lucas.mazzi@unesp.br.

3 Licencianda em Matemática pela Universidade Estadual Paulista (Unesp – Rio Claro). E-mail: taynabelmonte.tnb@hotmail.com.



1 - INTRODUÇÃO

O trabalho docente é uma profissão bastante complexa e elaborada. Além de ter que possuir conhecimentos acerca do conteúdo a ser trabalhado e de questões pedagógicas referentes a ele, o professor necessita de se reconhecer e de se estabelecer em um espaço diferenciado – a escola – cujas regras e normas, muitas vezes, já são/estão pré-definidas.

A formação inicial de um professor proporciona – ou deveria proporcionar – discussões e reflexões de uma gama de saberes que fazem parte do cotidiano do docente. Saberes, estes, que estão ligados aos deveres dos professores, ao tempo da sala de aula e do aluno, **às regras de convivência, dentre outros**. Sobre isso, é possível ressaltar que

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2013, p. 36).

Dentre esses saberes, existem aqueles que virão a partir da prática, do dia a dia da escola. O “ser professor na escola” não é uma missão simples. É necessário compreender as questões hierárquicas, os jogos de poder, as burocracias e o sistema como um todo. Apesar de se ter como objetivo o desenvolvimento da autonomia por parte dos alunos, os professores, por sua vez, têm uma autonomia um tanto quanto questionável.

Como lidar com as relações verticais de poder que simplesmente ordenam o modo como o professor deve trabalhar? Como ser autônomo no cotidiano escolar se, em variadas situações, os professores não têm direito, sequer, de escolher seus próprios materiais didáticos e métodos avaliativos? Como organizar e preparar um trabalho com foco no aprendizado do aluno se a preocupação do sistema é com números provenientes de avaliações em larga escala, cujas singularidades de cada aluno são deixadas de lado? O engessamento é algo que parece ser inevitável. Como, então, fugir das correntes que imobilizam o trabalho docente?

Na tentativa de escapar dessas amarras, a noção de insubordinação criativa propõe, justamente, que se pense e realize atitudes que enfrentem e modifiquem toda essa situação. Na mesma direção, surge uma política pública, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que possibilita a **preparação** do futuro professor à essa realidade, às vezes, desanimadora, proporcionando reflexões sobre como “fazer diferente”.

Com base nas ideias supracitadas, este artigo tem a intenção de situar o Pibid como uma forma de insubordinação criativa, de modo a contribuir com uma formação mais plural do professor, incentivando, a partir de suas próprias experiências, reflexões acerca do cotidiano escolar e seus entraves. De modo a alcançar esse objetivo central, apresentaremos, na sequência, algumas ideias gerais sobre o programa Pibid enquanto política pública; a seguir, discutiremos, teoricamente, alguns pressupostos da insubordinação criativa, relacionando-os ao Pibid. Por fim, pontuaremos algumas considerações.

2 - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Criado em 2007 (BRASIL, 2007), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)

surgiu a partir de uma parceria do Ministério da Educação e Cultura (MEC), da Secretaria de Educação Superior (SESu), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). De acordo com o portal do MEC,

a intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio (BRASIL, 2019).

Atualmente, o público-alvo do Pibid são discentes que estejam cursando a primeira metade de curso de licenciatura ofertado por Instituições de Ensino Superior (IES), **pública ou privada sem fins lucrativos**, instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos e para instituições que trabalham com educação escolar indígena, do campo e quilombolas. São atendidas as licenciaturas tanto na modalidade presencial quanto no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O programa é composto pelos licenciandos bolsistas (pibidianos), coordenador institucional, coordenador de área e supervisores (figura 1).

Figura 1 - Participantes do Pibid



Fonte: Relatório de Gestão Pibid (CAPES, 2013)

Os pibidianos são alunos regularmente matriculados em cursos de licenciatura das instituições participantes do Pibid; o coordenador instituição é um docente efetivo das IES, responsável por todos os projetos de sua instituição, além de ser um interlocutor da Capes; o coordenador de área é um docente efetivo da IES, responsável pela coordenação e desenvolvimento do subprojeto aprovado; por fim, os supervisores são professores das escolas públicas, onde ocorre a prática docente (CAPES, 2013).

Tendo em vista essa estrutura de funcionamento, o Pibid possui alguns objetivos específicos, são eles:



I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II. contribuir para a valorização do magistério; III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV. inserir os licenciandos 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; V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Dentre todos os objetivos elencados, de suma importância, queremos dar destaque ao objetivo IV. Este informa que uma das metas do Pibid é que os licenciandos, em ambiente escolar, sejam oportunizados espaços para criarem e desenvolverem práticas inovadoras, de modo a superar problemas identificados nos processos de ensino e de aprendizagem. Essa proposta está diretamente interligada com a noção de insubordinação criativa, que veremos a seguir.

3 - INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA

Há momentos em que as regras estabelecidas não são suficientes para contemplar todo o contexto e as especificidades de um determinado ambiente. Por exemplo, na educação, algumas leis que regem o sistema educacional não se preocupam com a aprendizagem significativa dos seus alunos, a qualidade do ensino e a valorização dos professores, pois o foco é a universalidade do ensino, de modo que o maior número possível de pessoas tenha acesso à escola (OLIVEIRA, 2004). Diante dessa situação, algumas atitudes responsáveis subversivas se tornam necessárias para garantir ou tentar promover a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, D'Ambrosio e Lopes (2015) defendem a insubordinação criativa como sendo uma forma de agir para que as leis não influenciem negativamente o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos. Sobre essa temática, as autoras afirmam que ser insubordinado a algo se contrapõe à obediência, à submissão e à aceitação. Assim, quando se trata da insubordinação criativa dentro do contexto escolar, está se referindo a todo ato que se indisponha contra o sistema instituído, com o intuito de propiciar uma aprendizagem significativa aos alunos e aos professores (D'AMBROSIO; LOPES, 2015).

O conceito de insubordinação criativa surgiu em um estudo etnográfico, feito por Morris e colaboradores em Chicago, que abordava as ações de insubordinação criativa como uma possibilidade frente às burocracias educacionais. Nesse estudo, participantes da pesquisa tinham atitudes não esperadas por órgãos superiores, uma vez que percebiam a necessidade de tomar essas decisões em virtude da melhoria do ambiente escolar, preservando a ética, a moral e a justiça social (D'AMBROSIO; LOPES, 2015). Além disso, essa ideia também foi utilizada na área da enfermagem, mas nomeada por subversão responsável, a qual se referia às quebras de regras estabelecidas por órgãos superiores da área com o intuito de proteger e oferecer melhores condições para os pacientes.

Na Educação Matemática, em especial no Brasil, esse termo foi incorporado por D'Ambrosio e Lopes (2015), o qual diz respeito às ações tomadas pelos professores em favor da aprendizagem dos alunos em um ambiente que possa influenciar negativamente o processo de construção de conhecimento matemático. Brião (2017) afirma que esse conceito está contido no plano de ação docente, o qual o faz para contornar



uma situação criada por terceiros e que não favorece a aprendizagem dos alunos.

D'Ambrosio e Lopes (2015) ressaltam a importância de ser responsáveis e éticos ao agir de forma subversiva, uma vez que o ato de insubordinação criativa deve ser consciente, reconhecendo quando, como e o motivo que o leva a contrariar as regras estabelecidas. Nesse sentido, a subversão deve se originar a partir de uma inquietação dentro do contexto escolar e, com isso, o professor age de forma crítica, criativa e responsável, objetivando a aprendizagem dos alunos. Alguns exemplos de atos de insubordinação criativa no ensino de Matemática são pontuados por Gutiérrez (2013, apud D'AMBROSIO; LOPES, 2015, p. 3-4), sendo eles:

[...] criar argumentações alternativas para explicar as diferenças de aproveitamento dos alunos, rompendo com a generalização normalmente presente nos discursos de análise dos resultados deles; questionar as formas como a Matemática é apresentada na escola; enfatizar a humanidade e a incerteza da disciplina de Matemática; posicionar os alunos como autores da Matemática; e desafiar os discursos discriminatórios sobre os alunos.

Diante do exposto, um professor de Matemática se torna insubordinado criativo quando se propõe, na ação docente, a criar e a ousar para que os alunos consigam construir conhecimento matemático e exercer a criticidade frente às situações investigadas no âmbito do estudo de conceitos matemáticos, de modo que não fiquem restritos a realizar cálculos (COUTO; FONSECA; TREVISAN, 2017). Para isso, é necessário que o professor assuma uma postura crítica e questionadora em relação às normas estabelecidas no âmbito escolar, já que o ensino é sistematizado em disciplinas e delimitado por um currículo, no qual o docente fica subordinado a prazos, provas externas, leis, diretrizes e documentos.

É válido ressaltar que, para agir de forma subversiva, se torna aconselhável conhecer a realidade do contexto escolar em que está inserido e compreender como a área que se leciona pode contribuir para a aprendizagem dos alunos, de modo a valorizar e respeitar as suas especificidades. Além disso, considera-se importante que o professor busque possibilidades através do diálogo entre currículo, gestão escolar e o sistema, com o intuito de criar um ambiente que proporcione a formação de alunos críticos e responsáveis (OLIVEIRA; PAULO, 2017). Tornar-se um professor insubordinado criativo não significa desrespeitar todas as diretrizes que regem o sistema educacional, mas olhar para elas de forma crítica, cuidadosa e focada na aprendizagem do aluno, o que pode propiciar um encaminhamento de insubordinação criativa a partir do que está sendo colocado pelas regras, normas e leis.

Outro ponto a ser destacado se refere à possibilidade de fugir da trivialidade do ensino por meio da insubordinação criativa, já que a reflexão sobre a própria prática pode ser configurada como um ato de insubordinação criativa, pois o professor se põe a pensar sobre os processos de ensino e aprendizagem, percebendo a sua imprevisibilidade e, assim, passa a considerar outros elementos como, por exemplo, o diálogo com outros professores e as demandas dos alunos. Logo, deixa-se de lado a ideia de ensino como sendo a transmissão de conteúdos e a considerar as normas pré-estabelecidas como verdades absolutas e inquestionáveis.

Pensando nisso, cabe ressaltar que os atos de insubordinação criativa são ações individuais dos professores, pois emergem das suas inquietações frente à realidade em que estão inseridos e das demandas que os seus alunos apresentam, mas que é discutida com os colegas a fim de encontrar formas de agir frente a essas situações. Assim,

[...] cada professor é único, e define suas práticas com base em traços de personalidade, sentimentos, crenças e expectativas. Quando movidos para melhorar a aprendizagem dos alunos e investir na melhoria das condições em que essa aprendizagem ocorre, os professores criam e colocam padrões de movimento e procedimentos que estão alinhados com a sua identidade profissional. Essas atitudes são de forma responsabilmente subversiva e resultam em atos de insubordinação criativa (LOPES; D'AMBROSIO; CORRÊA, 2016, p. 288).



Pode-se perceber que a identidade docente influencia a forma como ele lida com o contexto escolar em que está inserido, mobilizando conhecimentos pedagógicos, teóricos e metodológicos e, ainda, suas crenças e concepções para uma mudança de atitude aconteça por meio da subversão responsável. Assim, o professor passa considerar outros elementos em sua prática docente e a sua identidade profissional molda como ele irá agir com vista a melhorar a aprendizagem dos alunos e as condições em que os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem, partindo da sua experiência e das suas concepções.

Isso posto, para D'Ambrosio e Lopes (2015), ao optar pelo ato de insubordinação, deve-se levar em consideração a construção coletiva, reflexiva, crítica, criativa e situada no contexto educacional em que está inserido. Esses aspectos a serem considerados podem ser evidenciados em diversos momentos e ambientes, mas, para esse artigo, as atenções estarão centradas para as atividades desenvolvidas no âmbito o Pibid, programa que proporciona a formação participante. Isto é, o foco é a formação de um profissional ativo, crítico e responsável, disposto a colaborar com seus pares e a buscar, coletivamente, soluções para os problemas educacionais que emergem em seus espaços pedagógicos. Sendo assim, nas próximas seções, discutiremos sobre alguns pontos importantes ao agir de forma subversiva e que podem ser evidenciados no âmbito do Pibid, sendo eles: a autonomia, o trabalho colaborativo e a criatividade.

4 - A POSSIBILIDADE DE AGIR SUBVERSIVAMENTE JUNTO AO PIBID

Previamente vimos que uma das preocupações do Pibid enquanto política pública é que os pibidianos experienciem a realidade escolar, refletindo e propondo práticas inovadoras, de modo a identificar e superar os problemas, em cada escola acompanhada, acerca do ensino e da aprendizagem dos alunos. Dentre as ideias que permeiam a insubordinação criativa, temos que a autonomia, o trabalho colaborativo e a criatividade são três características interessantes na tentativa de se superar os problemas encontrados no cotidiano escolar.

4.1 AUTONOMIA

Como dito anteriormente, a reflexão é vista como elemento fundamental e precursora para atos de insubordinação criativa (D'AMBROSIO; LOPES, 2015), na qual o professor se propõe a questionar sobre a própria prática a partir de seus saberes experienciais (TARDIF, 2013), analisando suas ações e pensando em possíveis mudanças. Com essa reflexão, o professor se desprende do que é posto e passa a assumir uma postura autônoma no que se refere ao ensino. Para D'Ambrosio e Lopes (2015, p. 9) a autonomia diz respeito ao envolvimento

[...] em um processo contínuo de descobertas e transformações das diferenças entre a prática cotidiana e as aspirações sociais de igualdade, justiça e democracia; de compreensão dos fatores que dificultam não apenas as alterações de condições sociais e institucionais do ensino, como também nossa própria consciência.

Essas ideias vão ao encontro ao que Freire compreende por autonomia. Para o autor, a autonomia é “libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. Todo processo de autonomia e de construção de consciência nos sujeitos exige uma reflexão crítica e prática”. (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010, p. 53).



Sendo assim, pensando no âmbito do Pibid, percebemos que alguns momentos propiciam a postura autônoma do professor a partir da reflexão da prática docente, já que “[...] o contato e inserção nas escolas ‘escancaram’ os problemas específicos dos processos de ensinar e aprender Matemática na realidade escolar” (RODRIGUES, 2016, p. 205, grifos do autor). Nesse sentido, a formação inicial de professores no âmbito do referido programa emerge da reflexão acerca dos múltiplos contextos que estão presentes na escola, das dificuldades dos alunos, da desvalorização da docência, das diretrizes estabelecidas que regem o sistema educacional, bem como da prática do professor e licenciando.

Sobre isso, é válido destacar que um dos objetivos do programa apresenta a reflexão como uma medida para a inserção e apropriação do licenciando no ambiente escolar, como pode ser visto no Edital do Pibid publicado em 2013, o qual diz “[...] contribuir para que os estudantes de Licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (CAPES, 2013, p. 2). Desse modo, percebe-se que o programa, ao ser configurado, levou em consideração a importância da reflexão para a formação de professores, seja em formação inicial ou continuada, uma vez que o Pibid possibilita, por meio das atividades previstas, o contato direto com o contexto escolar, local no qual emergirá as inquietações e as possíveis reflexões.

Estar inserido no ambiente escolar é essencial para adquirir autonomia (D’AMBROSIO; LOPES, 2015), pois é a partir da diversidade e das especificidades do contexto em que está inserido que a postura autônoma poderá se desenvolver, emergindo da reflexão, conforme explicitado. Sendo assim, a parceria entre escola e universidade facilita o diálogo entre essas instituições de ensino e permite que os professores que nelas atuam contribuam para a formação de professores, bem como construam práticas em colaboração para favorecer a aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, o modo que o Pibid é configurado, isto é, essa relação entre teoria e prática por meio da inserção dos licenciandos nas escolas, pode ser visto como um terceiro espaço de formação (ZEICHNER, 2010), o qual poderá influenciar a reflexão e a autonomia, auxiliando a prática docente dos professores em formação inicial ou continuada. Para Zeichner (2010, p. 486), o terceiro espaço de formação se refere à criação de “novos papéis para os formadores de professores e nos meios de aproximar conhecimento acadêmico, profissional e derivado da comunidade no processo de formação de professores”.

Assim, esse terceiro espaço de formação preza pela articulação entre teoria e prática de modo que sejam tratadas de forma igualitária e com a mesma importância. Nesse sentido, pode se considerar o Pibid como este terceiro espaço de formação, já que “[...] as atividades desenvolvidas no âmbito do programa podem proporcionar aos futuros professores de Matemática oportunidades de eles estabelecerem um diálogo com a futura realidade profissional desde o início do processo formativo” (RODRIGUES, 2016, p. 53). O Pibid proporciona, ainda, a iniciação à docência e a construção dos saberes e identidade profissional a partir de situações reais, as quais são conduzidas pelo movimento de reflexão-ação-reflexão.

Além disso, cabe destacar que a autonomia pode estar atrelada “à busca contínua por uma aprendizagem com abertura à compreensão e à reconstrução de sua própria identidade profissional” (D’AMBROSIO; LOPES, 2015, p. 10). Pensando nisso, o Pibid favorece a formação continuada aos professores que atuam nas escolas da educação básica, permitindo que conheçam novas metodologias, compartilhem suas experiências e discutam formas criativas de melhorar as suas práticas docentes. Desse modo, o envolvimento com os docentes das instituições de ensino superior e com os licenciandos propicia a rejeição das polaridades (ZEICHNER, 2010) entre os conhecimentos acadêmico e profissional, instaurando assim a parceria entre as instituições de ensino e a corresponsabilidade na formação dos licenciandos.

Vale ainda discutir sobre a possibilidade de desenvolver a autonomia e a criticidade dos alunos no âmbito das atividades desenvolvidas em sala de aula pelos bolsistas do Pibid. A interação entre os licenciandos e os alunos acontece de forma mais horizontal e menos hierárquica (RODRIGUES, 2016). Sobre essa mudança de postura dos alunos, o desenvolvimento de atividades com metodologias e abordagens diferenciadas



pode estimular a participação, interação e questionamento dos alunos, assim como favorecer a mudança de planejamento das aulas, isto é, contribuir para que “[...] o planejamento e o desenvolvimento das aulas sejam diferentes daquelas de modelo tradicional” (FELÍCIO, 2014, p. 428).

Diante desses fatos, acredita-se que o Pibid é um ambiente propício para gerar a autonomia por parte dos alunos, dos licenciandos e dos professores da educação básica, pois oportuniza que os bolsistas ponderem sobre questões institucionais, avaliativas, pedagógicas, conceituais, formativas, culturais, éticos e políticos, as quais emergem do contexto escolar. Além disso, destaca-se a imersão dos bolsistas nesse contexto educacional e na cultura escolar, considerando a importância da escola e universidade e questionando as situações cotidianas, de modo a agir com autonomia e criticidade (MARCATTO, 2012).

Isso posto, a configuração do Pibid como um terceiro espaço de formação, na qual fortalece a parceria entre a universidade e a escola, reconhece a importância dos sujeitos de forma igualitária já pode ser caracterizado como um ato de insubordinação criativa, pois rompe com o distanciamento que há entre as instituições de ensino de maneira reflexiva e crítica. Assim, acredita-se que a autonomia gerada no âmbito do Pibid, por meio das atividades desenvolvidas pelos bolsistas e pela sua dinâmica de trabalho, propicia a busca por um ensino melhor, de modo que favoreça a aprendizagem significativa dos alunos.

4.2 TRABALHO COLABORATIVO

Algumas pesquisas (FOERSTE; LÜDKE, 2003; MARTINS, 2008; NUNES; TRIGO, 2010; TANCREDI, 2013) abordam a importância das práticas colaborativas na formação de professores com vista a romper com a individualidade que permeia o trabalho docente, já que acreditam que o conhecimento da prática seja fundamental, a qual aproxima a universidade da escola para que, juntas, possam encontrar soluções para as problemáticas encontradas no âmbito escolar e na formação de professores. Além desse aspecto pontuado pelos pesquisadores supracitados, Nóvoa (1995) defende a colaboração no âmbito da formação de professores, pois permite a troca de experiências e de saberes entre pares, de modo que eles assumam papéis de formador e de formando, simultaneamente.

Nóvoa (2014) comenta ainda sobre a necessidade do diálogo e da reflexão conjunta, os quais possibilitam a busca por ações que favoreçam a aprendizagem dos alunos e que deem sentido para o trabalho docente no ambiente escolar. Isto porque, atualmente, precisa-se de professores que consigam trabalhar com outros colegas, planejar atividades de forma colaborativa levando em consideração as diversidades presentes no ambiente escolar. Desse modo, a colaboração se torna um elemento significativo na formação de professores e na cultura docente, uma vez que pode proporcionar a produção de conhecimento mais significativa e de relevância, atrelada ao contexto educativo real (RODRIGUES, 2016).

D’Ambrosio e Lopes (2015, p. 11) afirmam que a colaboração “pode ser uma possibilidade de os educadores compartilharem ideias, valores e compreensões por meio da socialização da elaboração de seus pensamentos e de sua prática”. Para isso, destaca-se a importância da reflexão e da autonomia que o professor deve assumir em uma perspectiva colaborativa, na qual ele possa refletir e agir com os pares em prol de uma educação matemática que sirva para ampliar a visão de mundo dos alunos e para que esses se sintam “[...] aptos a transformá-lo com vistas à justiça social e à solidariedade” (D’AMBROSIO; LOPES, 2015, p.15).

Sendo assim, pode-se perceber a presença dessas práticas colaborativas em diversos momentos na formação de professores, mas destacam-se os grupos de estudos e pesquisa, os quais se formam a partir



de uma perspectiva cooperativa de produção de conhecimento. Dentre esses grupos, podemos destacar o coletivo formado por bolsistas do Pibid, que reúne professores formadores, professores da educação básica e licenciandos, já que nesse espaço compartilham-se experiências, discutem-se, em conjunto, as problemáticas observadas no contexto escolar, planejam-se ações e reflete-se criticamente sobre elas, além de considerar que todos os integrantes têm a mesma importância para a formação de professores.

Pensando na prática colaborativa como sendo um momento de constituir uma parceria entre professores da universidade com os professores da escola, com o intuito de discutir a formação de professores, inicial e continuada, de forma horizontal, isto é, ponderando as experiências de ambas as partes, o contexto escolar e o suporte teórico que pode ser encontrado na universidade. Assim, o Pibid, como um programa de formação de professores, pode ser inserido nessa perspectiva colaborativa entre universidade e escola, na qual os participantes assumem uma postura de professores pesquisadores, objetivando a aprendizagem e a reflexão dos integrantes por meio de ações compartilhadas e colaborativas (RODRIGUES, 2016).

Alguns pesquisadores (BENITES, 2013; RODRIGUES, 2016; HAUSCHILD, 2016) consideram o Pibid como sendo uma Comunidade de Prática (WENGER, 2001) devido à forma em que é estruturado e como se trabalha, uma vez que se percebe algumas características, sendo elas: “[...] objetivos e interesses comuns; relação horizontal entre os participantes; compartilhamento de experiências; interação regular; constituição de uma identidade para o grupo/comunidade” (RODRIGUES, 2016, p. 189).

Para Wenger (2001), uma Comunidade de Prática (CoP) se refere a um grupo formado por pessoas que possuem um objetivo em comum e que, por isso, se envolvem em um processo de aprendizagem coletiva. É válido ressaltar que, apesar do objetivo ser único, considera-se as experiências e vivências individuais e, a partir da interação entre os pares, constitui-se e compartilha conhecimento, o que requer dos seus participantes, engajamento e envolvimento, para que possam encontrar formas colaborativas de solucionar ou entender alguma situação advinda do contexto em que se encontram.

Dessa forma, constitui-se uma Comunidade de Prática quando há pessoas que compartilham uma preocupação em comum, prezam pela aprendizagem compartilhada e estão engajadas para atingir o objetivo estipulado pelo grupo. Assim, estrutura-se uma CoP a partir de um domínio, dentro de uma comunidade e a partir da prática, respectivamente. No que tange ao domínio, Wenger (2001) diz que este se refere ao tema ou interesse específico do grupo, definindo uma identidade compartilhada entre os integrantes. Pode-se ainda entender o domínio como sendo os conhecimentos e ações que, de forma partilhada, os membros pretendem buscar, discutir e ressignificar.

Nesse sentido, no âmbito do Pibid, pode-se perceber que o grupo é instituído por pessoas interessadas em contribuir com a melhoria do ensino, em ter uma formação docente mais sólida, em refletir e em discutir possíveis melhorias para as práticas docentes. Além disso, os integrantes do referido programa buscam “[...] compartilhar aspectos teóricos e metodológicos sobre a aprendizagem da docência, sobre a constituição do que vem a ser um professor de Matemática, como este se constitui, o que aprende, o que ensina, o que compartilha, o que reflete sobre a prática de ser professor” (RODRIGUES, 2016, p. 170).

Já em relação à comunidade, Wenger (2001) diz que este elemento é o elo entre o domínio e a prática, pois “[...] a interação dos seus membros não só poderá criar uma compreensão do domínio, mas também uma aproximação com a prática a ser desenvolvida pelos participantes desta comunidade” (RODRIGUES, 2016, p. 37). Sendo assim, a comunidade se refere ao grupo de pessoas que se reúnem para os momentos de conversa, colaboração e reflexão, buscando contribuir com a aprendizagem da docência dos participantes. No âmbito do Pibid, a comunidade pode ser identificada pelo grupo de bolsistas, sendo eles licenciandos, professores da educação básica e professores das instituições de ensino superior, os quais se reúnem para desenvolver as atividades previstas numa perspectiva colaborativa e reflexiva, atendendo, assim, aos objetivos do referido programa.



No que tange a prática, Wenger (2001) defende que esta se evidencia a partir do engajamento mútuo entre os integrantes da comunidade, de modo que trabalhem juntos, troquem experiências, discutam as práticas docentes e busquem novas abordagens, compartilhando ideias, reflexões e ações. Sendo assim, pensando nas atividades desenvolvidas no Pibid, pode-se destacar algumas em que a prática, como uma ação compartilhada entre os integrantes da comunidade, se constitui, sendo elas: leitura e discussão de textos; escrita de artigos e relatos de experiência; desenvolvimento de projetos; planejamento e desenvolvimento de atividades para a sala de aula, entre outros.

Rodrigues (2016, p. 206) afirma que “o trabalho colaborativo se apresenta como uma das potencialidades do PIBID, como se mostra no compartilhamento de experiências e a rotatividade dos papéis e tarefas entre os participantes do PIBID/Matemática nos encontros formativos”. Desse modo, é possível perceber que a prática se dá por meio da colaboração entre os integrantes do grupo, os quais possuem experiências e vivências diferentes, propiciando assim uma troca de conhecimento e uma reflexão conjunta sobre as situações presenciadas no ambiente escolar.

Sobre o trabalho colaborativo, Benites (2013, p. 20) afirma que ele

[...] é muito importante neste processo de formação, pois percebemos que no contexto escolar ainda permeia uma cultura individualizada, na qual cada professor exerce sua função, sem dialogar ou discutir ideias com os colegas de trabalho. Num ambiente colaborativo é possível refletir sobre o trabalho que está sendo desenvolvido, e ampliar o desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, no âmbito do Pibid, é possível notar uma mudança de paradigma na formação de professores, já que ela passa ser de forma compartilhada e estabelecida na parceria entre escola e universidade. Assim, evidenciam-se indícios de insubordinação criativa, pois o intuito do programa é proporcionar oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, objetivando a superação de problemas identificados no processo de ensino público (CAPES, 2013).

Além disso, pode ser destacada a presença da negociação e da responsabilidade compartilhada entre os bolsistas do programa, bem como a relação horizontal existente entre os integrantes. Esse fato pode ser evidenciado devido ao papel que os participantes assumem, isto é, todos eles possuem a mesma importância para a formação de professores e para a realização das atividades do programa. No Pibid, essa relação horizontal rompe com a ideia de que a formação de professores está centrada na universidade, realocando essa responsabilidade para o terceiro espaço de formação, no qual o professor da educação básica e o professor das instituições de ensino superior dividem a responsabilidade de contribuir para a formação do licenciando. Por outro lado, o licenciando tem papel fundamental na sua própria formação, já que assume uma postura reflexiva e tem oportunidade de vivenciar a escola ainda na graduação, podendo assim construir a sua identidade profissional em um meio colaborativo e reflexivo.

Pode-se destacar também a importância do sentimento de pertença ao grupo, motivando assim a participação nas atividades que são desenvolvidas no âmbito do Pibid, assim como o objetivo em comum por parte dos integrantes. Esse sentimento de pertença advém do trabalho colaborativo que é realizado, bem como da relação que é firmada entre os participantes e com os alunos, corrobora ao sentimento de satisfação pela docência e a construção de uma identidade profissional diferenciada. Sobre isso, Benites (2013) afirma que a pertença a um grupo implica em um compromisso com os objetivos deste grupo e em uma competência partilhada, distinguindo os seus integrantes das demais pessoas.

Diante do exposto, o Pibid pode ser visto como uma Comunidade de Prática, a qual é definida por Wenger (2001) como sendo a prática realizada em um grupo/comunidade, que apresenta pessoas engajadas



num processo conjunto de aprendizagem. Neste grupo, os indivíduos participantes possuem os mesmos objetivos, porém partem de experiências e expectativas individuais, e, com a interação dos membros, vão construindo saberes, conceitos e conhecimento. Ou seja, “as pessoas que pertencem a esta comunidade partilham de uma preocupação ou paixão por algo que fazem e aprendem a fazer cada vez melhor, por meio da interação constante entre os pares” (BENITES, 2013, p. 57).

A partir de tais ideias, pode-se elencar, então, algumas ações que identificam o Pibid como espaço para partilha, colaboração e trabalho coletivo. Essas ações são: interações e relações entre participantes com diferentes níveis de experiência profissional; trabalhos apresentados em eventos científicos com escrita coletiva entre licenciandos, professores da graduação e professores da educação básica; elaboração conjunta de planejamento de aulas e de produções de relatos; discussão, reflexão, negociação e planejamento coletivo das ações do Pibid; repertório compartilhado; rotatividade de papéis e tarefas; utilização de redes sociais como meio de comunicação; compartilhamento de experiências e reflexões conjuntas.

4.3 CRIATIVIDADE

Sobre esse aspecto, D’Ambrosio e Lopes (2015) afirmam que a criatividade é um atributo humano que auxilia na construção do novo pensando na resolução de um problema, de forma ética e responsável. Para as autoras, a criatividade emerge das características individuais, as quais são “[...] adquiridas na vivência de uma cultura e marcadas pelas suas expressões emocionais, o que lhe permite a percepção de novos horizontes, de forma a mergulhar em um processo criativo de atividades profissionais” (D’AMBROSIO; LOPES, 2015, p.10).

No âmbito do Pibid, a criatividade pode ser percebida nas atividades diferenciadas desenvolvidas em sala de aula como forma de melhorar o ensino e propiciar a aprendizagem aos alunos por meio da construção do conhecimento matemático com significado. Sobre essa questão, Rodrigues (2016) afirma que os licenciandos reconhecem a importância da criatividade e de outros elementos, tais como tempo, disposição e espaço, no ato de ensinar, percebendo a necessidade de propor atividades inovadoras aos alunos com o intuito de que os alunos exerçam a criticidade, ética e cooperação com os colegas.

Outro ponto a se destacar é a presença da criatividade nas atividades previstas pelo Pibid, as quais se referem às interações e às colaborações entre os licenciandos e os professores da educação básica dentro de sala de aula. Nesses momentos, ambos são beneficiados, tanto os licenciandos por constituírem conhecimentos profissionais a partir da partilha de experiências do professor e da vivência em sala de aula, quanto os professores, que podem aprender com a criatividade, entusiasmo e dinamismo dos licenciandos (RODRIGUES, 2016).

Além desses pontos supracitados, a criatividade permeia algumas outras atividades previstas no programa, as quais se referem à escrita, ao planejamento, à avaliação, à vivência e às experiências que impactaram a ação em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades comunicativas e ao aperfeiçoamento do conhecimento matemático que deverá ensinar quando for professor. A criatividade está presente nessas atividades, pois elas se desenvolvem em um ambiente colaborativo e de forma crítica, corroborando as ideias de D’Ambrosio e Lopes (2015, p. 11) ao dizer que “[...] o processo de criatividade no cotidiano profissional do professor e do pesquisador devem tomar a colaboração como essencial ao fazer profissional”.

Sendo assim, pode-se dizer que o Pibid “estimula a iniciativa e a criatividade, incentivando os licenciandos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e a construir diferentes materiais didáticos e pedagógicos” (GATTI; ANDRÉ, 2014, p. 104), já que eles estão inseridos no contexto escolar e, por



isso, se deparam com situações problemáticas que demandam a atenção, reflexão e ação dos licenciandos e professores, resultando assim, em atos de insubordinação criativa.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é possível notar, a reflexão é parte fundamental nesse processo de subversão responsável, pois é a partir dela que o professor irá tomar decisões e agir para que possa fugir daquilo que está predeterminado. Assim, para que priorize a construção de conhecimento matemático com significado por parte dos alunos é necessário a reflexão docente sobre o contexto escolar, as demandas dos alunos, a criatividade, a autonomia para realizar as ações e a colaboração com outros professores. Pensando nisso, o Pibid tem como pressuposto a reflexão da prática e da realidade para que possa buscar soluções e alternativas a partir das normas que são estabelecidas pela gestão escolar, leis e currículo.

Desse modo, a reflexão permeia a insubordinação criativa e é precursora da autonomia, criatividade e trabalho colaborativo, na qual esses aspectos operarão de forma simultânea ao agir subversivamente. Nessa perspectiva, ressalta-se a presença e a articulação desses aspectos no âmbito do Pibid, pois as atividades previstas no referido programa possuem caráter reflexivo, desde as observações de sala de aula até o momento de escritas. Sendo assim, pode-se concluir que o Pibid oferece subsídios para que os seus participantes possam agir de forma insubordinada e criativa, já que a forma em que ele é operado e estruturado permite que os seus integrantes experimentem metodologias diversificadas, trabalho colaborativo, inserção no ambiente escolar, criação e reflexão sobre novos modos de ensinar. Além disso, o Pibid propicia a maturidade frente aos problemas e situações que emergem do contexto educacional e esta postura é adquirida por meio da partilha de experiência e conhecimento entre seus integrantes, da autonomia e da criticidade obtida através das atividades desenvolvidas no âmbito do programa.

Acredita-se que atos de insubordinação criativa estão presentes nas ações do Pibid e que este é um programa que visa romper com o sistema educacional enrijecido, superando assim a monotonia do ensino, na qual prevalece a transmissão de conteúdo sem levar em consideração as especificidades dos alunos e a diversidade presente no contexto escolar. Mas, ficam alguns questionamentos sobre a mudança de perspectiva para a educação: Como é possível ampliar esses atos de insubordinação para a formação de professores além do âmbito do Pibid? Como estimular a colaboração entre professores? Há outros elementos importantes a serem considerados ao ser insubordinado criativamente? Como suprir a deficiência que há na formação de professores a fim de ser subversivo responsável?

6 – AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao CNPq pelo financiamento da pesquisa da primeira autora e à Capes pelo auxílio aos segundo e terceiro autores que elaboraram este artigo.



7 – REFERÊNCIAS

- BENITES, V. C. **Formação de Professores de Matemática**: dimensões presentes na relação PIBID e Comunidade de Prática. 2013. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.
- BRASIL, 2007. **Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Ministério da Educação.
- BRASIL, 2018. Chamada Pública para apresentação de propostas - Edital nº07/2018 – Pibid. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2019.
- BRASIL, 2019. Ministério da Educação: Apresentação do Pibid. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 28 nov. 2019.
- BRIÃO, G. F. **Eu, uma professora de matemática em jornada narrativa em busca de meus eus-professores em autoformação**. 2017. 322f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.
- CAPES. **Relatório de Gestão (2009-2013)**. Brasília: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- COUTO, A. F.; FONSECA, M. O. S.; TREVISAN, A. L. Aulas de Cálculo Diferencial e Integral organizadas a partir de episódios de resolução de tarefas: um convite à insubordinação criativa. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa)**, v. 4, p. 50-61, 2017.
- D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, v. 29, n. 51, p.1-17, 2015.
- FELÍCIO, H. M. dos S. O PIBID como “Terceiro Espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014.
- FOERSTE, E.; LÜDKE, M. Avaliando experiências concretas de parceria na formação de professores. **Avaliação/Rede de Avaliação institucional da Educação Superior – RAIES**, v. 8, p. 163-182, 2003.
- GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Relatório de Avaliação qualitativa dos projetos PIBID implementados nas Instituições Brasileiras de Ensino Superior**. CAPES/UNESCO, 2014.
- HAUSCHILD, C. Características docentes e ações formativas necessárias ao desenvolvimento profissional na iniciação à docência em matemática no âmbito do PIBID. 2016. 166 f. Tese (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.
- LOPES, C. E.; D'AMBROSIO, B. S.; CORREA, S. A. A insubordinação criativa em Educação Matemática promove a ética e a solidariedade. **Zetetiké**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 287-300, 2016.
- MARCATTO, F. S. F. A prática como componente curricular em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em matemática. 2012. 160f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.
- MARTINS, E. D. Leitura literária e formação de professores: Um estudo sobre parceria entre universidade e escola básica. 2008. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
- NÓVOA, A. O professor na educação do século 21. Entrevista concedida a Bonatto Anelise. **Gestão Educacional**, abr. 2014. Disponível em: <http://www.profemarli.com/o-professor-do-seculo-21> . Acesso em: 16 mar. 2020.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995.



- NUNES, W. V; TRIGO, C. E. C. Educação Matemática e Extensão: Uma experiência do Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, na Baixada Fluminense. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA MATEMÁTICA, 5., 2010, Canoas, **Anais...** Canoas: Ulbra, 2010.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1127-1144, 2004.
- OLIVEIRA, V.; PAULO, R. M. Entre redes, teias e fios: pensando e ensinando matemática nos anos iniciais. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa)**, v.8, p.106 - 119, 2017.
- RODRIGUES, M. U. **Potencialidades do PIBID como espaço formativo para professores de matemática no Brasil**. 2016. 541f. Tese (Doutorado em educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016.
- STREAK, D. S; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire 2ed. Rev. amp.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- TANCREDI, R. M. S. P. Políticas públicas de formação de professores: o PIBID em foco. **Revista EXITUS, Santarém/PA**, v. 3, n. 1, p. 13-31, 2013.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- WENGER, E. **Comunidades de Prática: Aprendizaje, Significado e Identidad – Cognición e Desarrollo Humano**. Paidós: Barcelona, 2001.
- ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. In: **Educação, Santa Maria**, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.