

**Entrevistada: Rebeca Vilas Boas Cardoso de Oliveira<sup>1</sup>**

Por Flavio Biasutti Valadares (via correio eletrônico)

A convite da Prof<sup>a</sup> Mariana Baroni

Prof<sup>a</sup>. Rebeca, agradecemos sua gentileza em nos prestigiar com esta entrevista!

**REGRASP:** Professora Rebeca, considerando sua tese de doutoramento “O Professor de Física e sua prática: perspectivas de uma reelaboração crítica”, conte-nos como foi esse processo de investigar a prática do professor de Física.

Já faz algum tempo que, ao profissional professor, vinculam-se termos considerados importantes para ressignificação da profissão docente, claramente expondo a necessidade de desconstruir uma imagem, ao mesmo tempo em que evidencia uma busca de identidade. A terminologia “professor crítico reflexivo” foi, e ainda é, bastante explorada em investigações nacionais e internacionais e me intrigava: o que caracteriza esse profissional? Sua formação ou como ele se relaciona com ela? Como sua prática se efetiva? Sua relação com a escola? Conheci as ideias de Contreras, no livro *A Autonomia dos Professores*, e, àquela época, busquei entendê-las no contexto do professor de física e de sua prática. Na minha leitura, segundo o autor, por meio das dimensões da profissionalidade docente, teríamos elementos para compreender a

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Licenciatura em Física pela Universidade de São Paulo (1995), graduação em Bacharelado em Física pela Universidade de São Paulo (1992), mestrado em Ensino de Ciências (Modalidades Física, Química e Biologia) pela Universidade de São Paulo (1999) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2006). Atualmente, é professora efetiva do Instituto Federal de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de física, formação de professores, educação de jovens e adultos, estrutura de conhecimento e PIBID.

autonomia dos professores e sua identidade. Assim, nas entrevistas a professores de física com mesma formação acadêmica e com prática efetiva no ensino médio, busquei articular as dimensões “obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional”, a partir das categorias reconhecidas quando os entrevistados tinham que recorrer a sua prática para responder, seja ao falar do espaço da escola, da sala de aula, do aluno, de formação e do próprio conteúdo. Às ideias de Contreras, articulamos os saberes de Libâneo (saber, saber ser e saber fazer), e recorrendo à análise de conteúdo, discutimos a autonomia dos professores compreendendo sua identidade seja de especialista técnico, seja de profissional reflexivo, ou ainda de intelectual crítico. Investigar a prática é um desafio constante e algo que o profissional reflexivo faz sistematicamente – daí a ideia da prática como laboratório de investigação docente, por exemplo. E é difícil inverter o processo de investigação que um processo formativo estabelece: em geral, o professor e sua prática são tomados com objetos de investigação, o que não favorece que sejam os sujeitos da pesquisa. E como investigar a prática sem considerar sua ciência de referência, não é? Percebemos que se tratava de um grupo de especialistas técnicos, com domínio sobre o conteúdo e metodologias de seu ensino; reconhecemos profissionais reflexivos e elementos de intelectuais críticos, à “espera” de escolas reflexivas.

**REGRASP:** Professora Rebeca, uma de suas linhas de pesquisa trata dos “diferentes saberes inerentes à formação do professor de Física, do específico ao pedagógico, que caracterizam e constituem a prática docente como instância formadora”. Nesse sentido, como tem sido investigar a formação do professor de Física?

**C**onsiderando meu percurso profissional e acadêmico, busco, em minha prática de professora e de pesquisadora, reconhecer saberes num processo de formação docente e numa prática profissional – incluindo o meu processo e minha prática –, pois entendo a necessária articulação entre formação e prática,

incluindo a ciência de referência. O professor permanece (ao menos ainda hoje) entre 25 e 30 anos na sala de aula. Se sua prática não puder ser considerada uma instância formadora, então teremos de aceitar a perpetuação de uma formação que ocorrera muito distante de seu presente, de sua vivência pessoal e profissional. E o grande desafio é o despertar, o reconhecimento dessa prática como instância, quiçá primeira, de formação, e entendo que isso pode ser favorecido na graduação ou em cursos de formação continuada. Para isso, considero importante ter a ciência de referência como parceira, de forma a (re)significar os saberes, que podem ser organizados inicialmente na proposta de Libâneo (saber, saber fazer, saber ser), em subcategorias de análise, por exemplo. Assim, uma “aula experimental”, desejo de muitos licenciandos e professores, pode ter novo significado, extrapolando a dimensão do saber fazer, pois a articulação dos saberes é muito importante para a formação e para que a prática possa ser reconhecida como *locus* para tal.

**REGRASP:** Professora Rebeca, em seu trabalho “Um olhar sobre a iniciação à docência promovida pelo subprojeto da física do PIBID/IFSP”, há o desenvolvimento sobre a iniciação dos licenciandos em Física na docência. Relate para nossos leitores como se dá a inserção dos alunos de Física no PIBID e qual o retorno desse projeto para a formação desses alunos?

**E**u me envolvi bastante com o PIBID entre 2009 e 2011 como coordenadora institucional, e entre 2011 e 2013 como coordenadora de subprojeto. Hoje, apesar de distante do programa, entendo que a inserção não se modificou. Essa investigação considerou o desenvolvimento do subprojeto numa das escolas conveniadas, escola essa que participou do programa desde o primeiro edital. Entre 2009 e 2014, um grupo de 21 licenciandos foram bolsistas do PIBID nessa escola, dos quais 14 participaram da pesquisa. O ingresso do licenciando em física no programa é voluntário, que, em geral, busca ter sua iniciação em escola próxima de sua residência.

Uma vez bolsista, um dos pressupostos é que as atividades devem ser planejadas de forma conjunta entre os participantes, não havendo definições do centro formador ou da escola parceira, com a ideia de que se estabeleça uma parceria. Nessa escola da pesquisa, particularmente, pretendiam, professor supervisor e licenciandos, desenvolver aulas experimentais, criando um acervo de experimentos para escola também. Ou seja, eles precisavam se organizar para planejar e avaliar; as atividades práticas, na maioria das vezes, foram subsidiadas por aquelas desenvolvidas ou propostas nas disciplinas do curso de licenciatura do *campus* São Paulo do IFSP, permitindo que o licenciando, em situação de prática efetiva, lidasse com possibilidades de montagens diferenciadas, sua apresentação, com a aprendizagem do aluno, com o caráter qualitativo ou investigativo do experimento, entre outros. Dessa forma, os conhecimentos da graduação ganhavam concretude e, o mais importante, numa escola real e não em situação de prática no centro formador. E apesar da experimentação (aulas práticas) ser algo bastante perseguido numa inserção inicial, é importante mencionar que outros vieses foram explorados, tais como inserção de física moderna, ensino de física na EJA, história da ciência como metodologia de aula, jogos educativos, entre outros, evidenciando articulação das atividades do curso com as do programa nas escolas, favorecendo o retorno ao licenciando.

**REGRASP:** Professora Rebeca, no momento, em sua atuação na pós-graduação, um dos trabalhos sob sua orientação trata de aprendizagem colaborativa como recurso metodológico para os professores de Ciências. O que podemos entender sobre esse tema? O que se espera dos resultados dessa pesquisa para o ensino na área?

**E**nquanto coordenadora do PIBID e lidando com os dados da investigação sobre a formação dos licenciandos no programa, senti a necessidade de entender melhor a natureza das parcerias que se estabeleciam, tanto entre os

licenciandos que frequentavam a mesma escola, quanto entre estes e o professor supervisor. À luz de Fullan e Hargreaves, lidamos com a ideia da cultura colaborativa e sua importância para o aperfeiçoamento profissional, do coleguismo ao trabalho em conjunto. Foram aproximação e investigação iniciais despertadas dentro de um projeto, mas que o extrapolava. Este projeto mencionado seria desenvolvido num grupo de formação de professores de uma prefeitura, porém novos rumos foram percebidos e, assim, no momento, invisto na leitura dos autores e aprofundamento teórico dessas questões, e aguardo nova possibilidade de desenvolvimento.

REGRASP (ISSN 2526-1045), v. 2, n. 1, fev.2017