UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIO CÉSAR TORQUATO ROCHA

NARRATIVAS DE PROFESSORES EM SITUAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ESTUDO NO CONTEXTO DO PIBID

FORTALEZA – CEARÁ

2018

CLÁUDIO CÉSAR TORQUATO ROCHA

NARRATIVAS DE PROFESSORES EM SITUAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ESTUDO NO CONTEXTO DO PIBID

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Isabel Sabino de Farias.

Coorientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardilino.

FORTALEZA – CEARÁ

2018

Dados Internacionais de catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Rocha, Cláudio César Torquato.
Narrativas de professores em situação de desenvolvimento profissional: estudo no contexto do Pibid [recurso eletrônico] / Cláudio César Torquato Rocha. - 2018.
1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 328 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.
Área de concentração: Formação de professores.
Orientação: Prof.ª Ph.D. Isabel Maria Sabino de Farias.
Coorientação: Prof. Ph.D. José Rubens Lima Jardilino.

1. Desenvolvimento profissional docente. 2. Pibid. 3. Professores da Educação Básica. I. Título.

CLÁUDIO CÉSAR TORQUATO ROCHA

NARRATIVAS DE PROFESSORES EM SITUAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ESTUDO NO CONTEXTO DO PIBID

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 26 de janeiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Profa. Dra. Silvia Maria Nóbrega-Therrien
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Profa. Dra. Maria Manuela Franco Esteves
Universidade de Lisboa – ULisboa

Profa. Dra. Ivoneide Pinheiro de Lima
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardilino
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

À

Regina Célia Zanetti e Jorge Romeu de Paiva, com quem aprendi a curiosidade e o prazer da pesquisa, reflexão e elaboração.

Com gratidão e afeto.

AGRADECIMENTOS

À Laura Benevides Torquato e Sofia Benevides Torquato, filhas queridas, por suportar, sem muitas queixas, a ausência do pai;

À Adriana Teixeira Bastos, companheira amada, muitas vezes primeira leitora e crítica ponderadora de minhas reflexões, não somente quanto ao tema do desenvolvimento profissional docente, mas, sobretudo, da vida que me faz amadurecer;

À minha família, Maria Sônia Alves Torquato, minha mãe, Cláudia Regina Torquato de Menezes e Carlos Régis Torquato Rocha, meus irmãos. Também colegas de profissão;

À Professora Doutora Isabel Maria Sabino de Farias, orientadora amiga, competente e exemplo virtuoso de pesquisadora e professora, gratidão pelos ensinamentos;

A cada uma das professoras da Educação Básica que colaborou para este estudo por meio de entrevistas narrativas, bem como as professoras coordenadoras de área do Pibid de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará que intermediaram o contato com as professoras e a coordenação institucional do Pibid UECE;

Aos companheiros do grupo de estudo Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS), que, juntos, desenvolvemos a pesquisa Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica (Observatório da Educação – OBEDUC), pelas interações e aprendizados que me fizeram um pesquisador crítico e reflexivo;

Aos meus colegas doutorandos da turma que iniciou em 2014 no PPGE UECE, pelas interações formativas;

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, em especial aos Doutores Jacques Therrien, Silvia Maria Nóbrega-Therrien, Silvina Pimentel Silva, com quem muito aprendi;

Aos professores doutores que compuseram a banca avaliadora deste relatório de pesquisa, Prof.ª Dr.ª Maria Manuela Franco Esteves, Prof. Dr. José Rubens Lima Jardilino, Prof.ª Dr.ª Silvia Maria Nóbrega-Therrien, Prof.ª Dr.ª Ivoneide Pinheiro de Lima, Prof.ª Dr.ª Adriana Teixeira Bastos e Prof.ª Dr.ª Maria Marina Dias Cavalcante;

À Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará, pela liberação para os estudos de pós-graduação *stricto sensu*.

“Não vemos as coisas como são, mas como somos”.
Pedro Demo

“Ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”.
António Nóvoa

“Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser”.
Paulo Freire

RESUMO

O tema do desenvolvimento profissional docente ganhou visibilidade recentemente na pesquisa educacional brasileira. Tornou-se importante e polissêmico na literatura especializada. Em 2007, professores da Educação Básica foram chamados a colaborar com a formação inicial de licenciandos por meio do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), atuando como supervisores de suas ações na escola pública. A partir desta colaboração, estudos (DEB/CAPES, 2013; FCC, 2014) passaram a propagar a informação de que este programa também mobilizava o desenvolvimento profissional destes professores supervisores, mediante a realização de formação continuada e interação com a comunidade universitária. Diante desta realidade questionamos: Como ocorre a prática pedagógica destes profissionais do ensino no contexto da sala de aula? Como incide nestes docentes a identificação e a compreensão de si mesmos como profissionais do ensino? Como o desenvolvimento teórico foi mobilizado? E em como este desenvolvimento se refletiu na prática? O estudo teve como objetivo **compreender em como a inserção no Pibid UECE movimenta o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica que atuam como supervisores**. A pesquisa realizada ancorou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa (LAVILLE; DIONE, 1999; SEVERINO, 2007) e no paradigma críticoreflexivo (NÓVOA, 1992; 2002; FARIAS, 2002; 2006). Quanto ao método de investigação, foi empregada a História Oral (MEIHY; HOLANDA, 2014; SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015), aplicação dos procedimentos da entrevista narrativa (BERTAUX, 2010; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010), análise de documentos e bibliografia educacional (MENDES; FARIAS; NÓBREGA-THERRIEN, 2011) e uso do diário de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; OLIVEIRA, 2014). A análise dos dados da pesquisa apoiou-se no recurso da hermenêutica (MINAYO, 2014). Participaram do estudo quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Fortaleza. Na conclusão, respondendo à questão norteadora da pesquisa, os achados apontam para a implicação das professoras com o que estavam realizando enquanto profissionais do ensino, para os desejos candentes de atingir os objetivos propostos a si mesmas, mais do que o comprometimento com as instituições de ensino – escola e universidade; presentes também a ambição de progredir na compreensão dos saberes da profissão docente por meio da pesquisa de suas práticas, como pretendia o projeto institucional para alimentação do sonho de que é possível melhorar na profissão. Cada professora se

desenvolveu a seu modo, dentro dos recursos e do tempo disponíveis. Inferimos, para finalizar, que, no contexto do Pibid, geralmente, os professores e professoras que se inserem no Programa assim o fazem por que possuem um projeto de vida que inclui melhorias na carreira profissional. Não é o Pibid que, ao oportunizar a formação continuada, desenvolve os professores. Diferentemente, são os professores que, enxergando uma oportunidade no contexto do Pibid, mobilizam-se e movimentam seu potencial, tendo em vista dar passos adiante na conquista do seu desenvolvimento e na ascensão do seu *status* social como professores.

Palavras - chave: Desenvolvimento profissional docente. Pibid. Professores da Educação Básica.

ABSTRACT

Teachers' professional development theme got visibility in brazilian educational research just recently. It is important and polissemic in specialized literature. In 2007, Basic Education teachers collaborated with initial formation of graduated students through Pibid (Schlarship Program for teacning staff initiation), acting as supervisors of their own performances in public shools. This program also included continuous formation and interaction with universitary community. Parting from this point, studies (DEB / CAPES, 2013; FCC, 2014) began to spread information that this program also mobilizes the professional development of these supervisors teachers, by means of offering them continuous formation and interaction with university community. Facing this reality, questions were proposed: How does it occur the pedagogical practice of these teaching professonals in the context of the classroom? How does it happen for these teachers the identification and comprehension of themselves as teaching professionals? How this kind of theoretical development is accomplished? How was this development reflection in teachers' practice? This study has as a target to **understand how Pibid UECE Program moves the professional development of basic education teachers who act as supervisors**. The research was anchored in the assumptions of the qualitative approach (LAVILLE; DIONE, 1999; SEVERINO, 2007) and in the critical-reflexive paradigm (NÓVOA, 1992, 2002; FARIAS, 2002; 2006). It was applied here Oral History methodology, using narrative interviews, paper analysis and educational bibliography. As for the research method, the Oral History (MEIHY; HOLANDA, 2014; SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015) was applied, the procedures of the narrative interview (BERTAUX, 2010; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010), document analysis and educational bibliography (MENDES; FARIAS; NÓBREGA-THERRIEN, 2011) and use of the field journal (BOGDAN; BIKLEN, 1994; OLIVEIRA, 2014). The data analysis of the research was based on the hermeneutics resource (MINAYO, 2014). Four teachers took part in the work. They belonged to initial years of Fundamental Teaching in public schools of Forlaleza, State of Ceará. In conclusion, answering the main question of this research, results point out to a teachers' implication concerning on what they were doing as teaching professionals, intensive and strong wish teachers have to reach the goals proposed by and for theirselves, more than the commitment with teaching institutios - school and university; also present the ambition to progress in the understanding of the knowledge of the teaching profession by means of the research of

its practices, as the institutional project intended to feed the dream that it is possible to improve in the profession. Each teacher developed in her own way, within the resources and time available. We infer, finally, that, in the context of the Pibid, generally, teachers and teachers who fall within the program so why do have a life project that includes improvements in professional career. It's not the Pibid that by encouraging continuing training, develops teachers. On the other hand, are teachers who, seeing an opportunity in the context of the Pibid, mobilize and move your potential, with a view to taking steps forward in the conquest of your development and rise of your social status as teachers.

Keywords: Teacher professional development. Pibid. Teachers of Basic Education.

RESUMEN

El tema del desarrollo profesional docente ganó visibilidad recientemente en la investigación educativa brasileña. Se hizo importante y polisémico en la literatura especializada. En 2007, profesores de Educación Básica fueron llamados a colaborar con la formación inicial de licenciandos a través del Programa de Beca de Iniciación a la Docencia (Pibid), actuando como supervisores de sus acciones en la escuela pública. A partir de esta colaboración, estudios (DEB/CAPES, 2013; FCC, 2014) pasaron a propagar la información de que este programa también movilizaba el desarrollo profesional de estos profesores supervisores, mediante la realización de formación continuada e interacción con la comunidad universitaria. Ante esta realidad cuestionamos: ¿Cómo ocurre la práctica pedagógica de estos profesionales de la enseñanza en el contexto del aula? ¿Cómo incide en estos docentes la identificación y la comprensión de sí mismos como profesionales de la enseñanza? ¿Cómo se movilizó el desarrollo teórico? Y en cómo este desarrollo se reflejó en la práctica? El estudio tuvo como objetivo **comprender en cómo la inserción en el Pibid UECE mueve el desarrollo profesional de profesores de la Educación Básica que actúan como supervisores**. La investigación realizada se ancló en los supuestos del abordaje cualitativo (LAVILLE; DIONE, 1999, SEVERINO, 2007) y en el paradigma críticoreflexivo (NÓVOA, 1992; 2002; FARIAS, 2002; 2006). En cuanto al método de investigación, se empleó la Historia Oral (MEIHY; HOLANDA, 2014, SANTHIAGO; MAGALHES, 2015), aplicación de los procedimientos de la entrevista narrativa (BERTAUX, 2010; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010), análisis de documentos y bibliografía educativa (MENDES; FARIAS; NÓBREGA-THERRIEN, 2011) y el uso del diario de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; OLIVEIRA, 2014). El análisis de los datos de la investigación se apoyó en el recurso de la hermenéutica (MINAYO, 2014). Participaron del estudio cuatro profesoras de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental de escuelas públicas del municipio de Fortaleza. En la conclusión, respondiendo a la cuestión orientadora de la investigación, los hallazgos apunta a la implicación de las profesoras con lo que estaban realizando como profesionales de la enseñanza, para los deseos candentes de alcanzar los objetivos propuestos a sí mismos, más que el compromiso con las instituciones de - escuela y universidad; también presentes la ambición de progresar en la comprensión de los saberes de la profesión docente por medio de la investigación de sus prácticas, como pretendía el proyecto

institucional para alimentación del sueño de que es posible mejorar en la profesión. Cada profesora se desarrolló a su modo, dentro de los recursos y del tiempo disponibles. Finalmente, deducimos que, en el contexto de la Pibid, general, maestros y profesores que caen dentro del programa así que por qué tienen un proyecto de vida que incluye mejoras en la carrera profesional. No es del Pibid que por formación continua alentando, maestros. Por otra parte, son los profesores que, viendo una oportunidad en el contexto del Pibid, movilizaran y mover tu potencial, con el fin de dar pasos adelante en la conquista de su desarrollo y surgimiento de su estatus social como maestros.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente. Pibid. Maestros de Educación Básica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Taxa de Reprovação Escolar, Escolas Públicas – Brasil, Nordeste e Ceará – 2007 a 2012..... 110

Gráfico 2 – Nota Média Padronizada/Prova Brasil/SAEB, Escolas Públicas – Brasil, Nordeste e Ceará – 2005 a 2011..... 111

Gráfico 3 – Evolução do PIB Trimestral Ceará e Brasil -1º Trimestre de 2011a 4º Trimestre de 2016 (Trimestre em relação ao mesmo trimestre do período anterior)..... 126

Quatro 1 – Temas e metas do PNE (2014-2014) referentes à valorização dos professores..... 120

Quadro 2 – Projetos, ênfases, objetivos e movimentos empregados pelas professoras Ana, Beatriz, Célia e Flora no contexto do Pibid UECE voltadas para a superação de problemas presentes nos processos de ensino e de aprendizagem..... 250

Quadro 3 – Atitudes narradas pelas professoras Ana, Beatriz, Célia e Flora nas práticas pedagógicas em sala de aula..... 262

Quadro 4 – Percepções sobre as relações vividas no Pibid com os demais professores..... 269

Quadro 5 – Percepções sobre o desenvolvimento teórico das professoras Ana, Beatriz, Célia e Flora e as reverberações em sua prática de ensino..... 283

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABERJE	Associação Brasileira de Comunicação Empresarial
ABHO	Associação Brasileira de História Oral
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABPP	Associação Brasileira de Psicopedagogia
ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Administração e Política Educacional
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APEOC	Associação dos Professores dos Estabelecimentos Oficiais de Ensino do Ceará
CED	Centro de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCT	Centro de Ciências Tecnológicas
CECITEC	Faculdade de Educação, Ciências e Letras dos Inhamus
CH	Centro de Humanidades
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa
COMEL	Coordenadoria de Medicina Legal
CGT	Central Geral dos Trabalhadores
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CUCA	Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte
CUFA	Central Única das Favelas
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEB	Diretoria de Formação da Educação Básica
EaD	Educação a Distância
EAD	Educação Aberta a Distância
EDUCAS	Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade
EJA	Educação de Jovens e Adultos

ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENFORSUP	Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior
EPEF	Encontro de Produção e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental
EPEN	Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste
FCC	Fundação Carlos Chagas
FACEDI	Faculdade de Educação de Itapipoca
FAEC	Faculdade de Educação de Crateús
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FEBEMCE	Fundação do Bem Estar do Menor do Estado do Ceará
FEBRABAN	Federação Brasileira de Bancos
FECLI	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu
FECLESC	Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
FECOMERCIO	Federação do Comércio
FECLESC	Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FORPIBID	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNCI	Fundação da Criança da Cidade
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FVJ	Faculdade Vale do Jaguaribe
GT	Grupos de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INTA	Instituto Superior de Teologia Aplicada
IPLANFOR	Instituto de Planejamento de Fortaleza
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações

MEM	Movimento da Escola Moderno
MST	Movimento Nacional dos Trabalhadores Sem Terra
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
OBEDUC	Observatório da Educação
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PI	Projeto Institucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PL	Projeto de Lei
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SER	Secretaria Executiva Regional
SINDUTE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
STF	Superior Tribunal Federal
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBES	União Brasileira dos Estudantes
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNB	Universidade de Brasília

UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNI7	Centro Universitário 7 de Setembro
URCA	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 24

1.1 INQUIETAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E PERCURSOS EM TORNO DO OBJETO DE ESTUDO..... 25

1.1.1 Da problemática ao problema do objeto de estudo..... 34

2 REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE..... 54

2.1 RELAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E PROFESSORALIDADE, PROFISSIONALIZAÇÃO, PROFISSIONALIDADE E PROFISSIONALISMO..... 56

2.1.1 Professoralidade e desenvolvimento profissional docente..... 59

2.1.2 Profissionalização e desenvolvimento profissional docente..... 61

2.1.3 Profissionalismo e desenvolvimento profissional docente..... 67

2.1.4 Profissionalidade e desenvolvimento profissional docente..... 69

2.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, EM BUSCA DE COMPREENDER O CONCEITO DA CATEGORIA..... 73

3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): CONTEXTO DE ENVOLVIMENTO E MOVIMENTAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES..... 80

3.1 O PIBID CONFORME O DECRETO N. 7.219/10..... 85

3.2 O PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE E O SUBPROJETO DE PEDAGOGIA DO CED..... 100

3.3 O PIBID UECE EM CONTEXTO MAIS AMPLO: A REALIDADE CEARENSE..... 106

3.3.1 O contexto dos indicadores sociais e os feitos governamentais mudancistas do Ceará..... 106

3.3.2 A situação geral dos docentes do estado do ceará e do professor supervisor no Pibid, em particular..... 113

4 O CAMINHO DA PESQUISA: APORTE TEÓRICO METODOLÓGICO..... 129

4.1 DOS FUNDAMENTOS DA PESQUISA..... 129

4.1.1 O paradigma epistemológico compreensivo, a abordagem qualitativa e teorias subjacentes..... 129

4.1.2 O método História Oral e os sujeitos colaboradores do estudo..... 136

4.2 O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO: AS PROFESSORAS SUPERVISORAS COLABORADORAS DA PESQUISA E AS EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA E TRATAMENTOS DOS DADOS..... 145

4.2.1 A fase exploratória..... 145

4.2.2 O trabalho de campo..... 151

4.2.3 O tratamento e a análise das narrativas..... 157

5 NARRATIVAS DE PROFESSORES EM SITUAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DO PIBID UECE..... 157

5.1 NARRATIVAS DE PROFESSORAS SUPERVISORAS DO PIBID: EXPERIÊNCIAS QUE FORMAM E DESENVOLVEM PROFISSIONALMENTE..... 158

5.1.1 **Narrativa da Professora Ana..... 158**

5.1.1.1 A professora Ana e a superação de problemas de ensino..... 162

5.1.1.2 A professora Ana e a relação entre a experiência do Pibid e a prática pedagógica em sala de aula..... 168

5.1.1.3 A autopercepção da professora Ana como docente e as relações profissionais..... 172

5.1.1.4 Professora Ana e seu desenvolvimento teórico no contexto do Pibid..... 176

5.1.2 Narrativas da Professora Beatriz..... 181

5.1.2.1 A professora Beatriz e a superação de problemas de ensino..... 189

5.1.2.2 A professora Beatriz e a relação entre a experiência do Pibid e a prática pedagógica em sala de aula..... 193

5.1.2.3 A autopercepção da professora Beatriz como docente e as relações profissionais..... 196

5.1.2.4 Professora Beatriz e seu desenvolvimento teórico no contexto do Pibid..... 199

5.1.3 Narrativas da Professora Célia..... 203

5.1.3.1 A professora Célia e a superação de problemas de ensino..... 208

5.1.3.2 A professora Célia e a relação entre a experiência do Pibid e a prática pedagógica em sala de aula..... 213

5.1.3.3 A autopercepção da professora Célia como docente e as relações profissionais..... 217

5.1.3.4 Professora Célia e seu desenvolvimento teórico no contexto do Pibid..... 220

5.1.4 Narrativas da Professora Flora..... 224

5.1.4.1 A professora Flora e superação de problemas de ensino..... 227

5.1.4.2 A professora Flora e a relação entre a experiência do Pibid e a prática pedagógica em sala de aula..... 233

5.1.4.3 A autopercepção da professora Flora como docente e as relações profissionais..... 235

5.1.4.4 Professora Flora e seu desenvolvimento teórico no contexto do Pibid..... 238

6 O MOVIMENTO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE ATUAM COMO SUPERVISORAS NO PIBID UECE E SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 245

6.1 A IDENTIFICAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS PELAS PROFESSORAS SUPERVISORAS VOLTADAS À SUPERAÇÃO DE PROBLEMAS PRESENTES NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM..... 245

6.2 ATITUDES VIVENCIADAS NO CONTEXTO DO PIBID NO QUE SE REFERE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA..... 261

6.3 PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS SOBRE A IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE E SUAS RELAÇÕES, VIVIDAS NO PIBID COM OS DEMAIS DOCENTES..... 267

6.4 DESENVOLVIMENTO TEÓRICO E AS REVERBERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO..... 280

7 CONCLUSÕES..... 286

REFERÊNCIAS..... 295

APENDICES..... 316

APENDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA**..... 317**

APENDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..... 318

ANEXO..... 320

ANEXO A - DETALHAMENTO DAS AÇÕES DO SUBPROJETO, COM A RESPECTIVA JUSTIFICATIVA PARA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO..... 321

1 INTRODUÇÃO

Este estudo se insere nas investigações da linha de pesquisa "Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação", do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Tem como **objeto de investigação** experiências de formação vividas no exercício da supervisão no Pibid por professores da Educação Básica, que, deste modo, têm movimentado seu desenvolvimento profissional.

Este Programa do governo federal foi criado em dezembro de 2007, a partir da publicação de edital com chamada pública, destinado a instituições federais de Educação Superior, para apresentação de propostas de projetos institucionais de iniciação à docência (BRASIL/MEC/CAPES/FNDE, 2007). Assim, em dezembro de 2017, o Pibid completou a primeira década de existência, tempo, a nosso ver, plausível para que estudos sobre tais experiências levadas a efeito pudessem ser pensados, não mais refletindo a impressão das primeiras ações, geralmente trepidantes e também, sem acusar a vivência adquirida em muitos anos de experiências consolidadas, como geralmente ocorre com os grandes programas e projetos educacionais de sucesso[1], que passaram a ganhar consagração sólida somente após a constatação de seu contributo para a formação e desenvolvimento dos sujeitos no meio escolar e ou universitário. A nosso ver, o Pibid ainda é uma 'promessa' que deve ser amplamente investigada, em várias perspectivas e dimensões, sendo o presente estudo uma contribuição para seu desvelamento.

Antes de continuarmos a tratar do tema, convém situar o leitor[2] quanto às nossas motivações e interesses pelo objeto deste estudo, pois, como é de praxe em toda investigação científica, normalmente existem alguns antecedentes, ou seja, inquietações e curiosidades precedentes ao início do primeiro passo dado rumo ao desconhecido, até ser alcançado o momento de algumas conclusões sobre o tema inquirido, após

[1] Temos como referência de programa educacional de sucesso o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic), que, desde 1951, vem sendo mantida pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), uma instituição do Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). Conforme dados deste Ministério, referentes ao ano de 2015, foram disponibilizados 1.338.063 bolsas de concessão para o desenvolvimento de pesquisas, formação de pesquisadores e técnicos de diversas áreas do conhecimento (disponível em: http://cnpq.br/pibic. Acesso em: 10 mar. 2017). Este programa é considerado educacional porque tem a intenção, por meio de procedimentos metodológicos e pedagógicos, de desenvolver determinados saberes, valores e habilidades humanas que passam necessariamente pelo processo de ensino e de aprendizado.

[2] Reconhecemos as diferenças de gênero, mas informamos que usaremos neste estudo a convenção do uso do gênero masculino.

envidados procedimentos analíticos e reflexões metodologicamente orientadas. O esclarecimento destes fatos é importante para uma melhor compreensão do estudo realizado, pois, sem o entendimento da comichão epistemológica subjacente ao processo de investigação, não haveria engajamento do pesquisador nos estudos e, portanto, na elaboração do conhecimento científico possível e desejado.

Ao mesmo tempo, como assevera Demo (2015, p.36), por meio de uma autocitação cujo engenho nos pareceu por demais interessante, ao ponto de ser escolhida como uma das frases de epígrafe deste trabalho. Diz o autor que: "Não vemos as coisas como são, mas como somos". Noutras palavras, ele afirma que a autoria intelectual de um trabalho de pesquisa é algo resultante da interação do sujeito com o seu objeto, cabendo ao primeiro, por meio do esforço de interpretação e atribuição de sentido, desvendá-lo, e disso auferir significado. Plasmado no significado, o objeto é sempre algo ou alguma coisa compartilhada intersubjetivamente por uma comunidade de cientistas, artistas, religiosos, terapeutas, entre outros, e ou sociedade de procedência diferenciada.

Assim compreendida, a definição de um objeto de estudo, por vezes, resultado de um extenso percurso de vida do pesquisador, muitas vezes inconsciente à primeira vista. Mas, como empreendimento completo, tem um começo, passa por momentos distintos de avanços, criatividade, imaginação e transpiração, muito embora também apresente retrocessos, dilemas, inquietações e mais transpiração como todo percurso de vida. Deste modo, a subseção a seguir versa em torno do processo de produção do objeto de estudo no contexto existencial do autor em questão.

1.1 INQUIETAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E PERCURSOS EM TORNO DO OBJETO DE ESTUDO

Nasci[3] de uma família em que não havia muitos professores. No entanto, as pessoas que mais diretamente me influenciaram, no futuro quanto à escolha profissional, eram docentes: minha avó materna e minha mãe. Ambas profissionais do magistério do que hoje se conhece como sendo professoras do Ensino Fundamental da rede de ensino público municipal. Os primeiros anos de minha entrada no mundo do

[3] Nessa passagem do texto, optou-se pelo uso da 1ª pessoa do singular em virtude do caráter pessoal da narrativa.

trabalho, aos 14 anos, aproximadamente, me conduziram-me aos serviços gerais do comércio e aos escritórios de serviços contábeis. No Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) realizei os primeiros cursos profissionalizantes, na área da Escrituraria. Paralelamente a estes cursos e à labuta diária, cursei o ensino secundário noturno no Colégio Estadual Justiniano de Serpa, na modalidade 'técnico de contabilidade', conforme a política da época disponibilizado para os segmentos populacionais subalternos da sociedade.

Sobre este contexto de vida são elucidativas as palavras de Vieira e Farias (2007, p. 135) ao comentarem sobre as reformas do ensino de 1º e 2º graus realizadas nos anos 1970 e que perduraram até a promulgação da legislação atual em vigor, com a elaboração da Lei n. 9.394, de 1996. Dizem às autoras:

> Se com a reforma universitária objetiva-se racionalizar o *modus operandi* das instituições de ensino superior, de maneira a atender um maior número de alunos; com relação à reforma do ensino de 1º e 2º graus procurou-se conter esta demanda através da formação de quadros técnicos de nível médio – razão pela qual se acena com a ideia da profissionalização no projeto da Lei n. 5.692/71 (Art. 5º).

Fui um estudante apanhado por essa política educacional, um jovem trabalhador que se esforçava nos birôs de escritórios para dar conta dos prazos na feitura de notas fiscais e outros formulários de repartições privadas.

Simultaneamente à realização de estudos e trabalho, 'ensaiei' atuações junto aos movimentos sociais populares; primeiro no meio estudantil, como membro do grêmio da escola secundarista, depois entre sindicalistas comerciários e também entre líderes comunitários de bairros e favelas. Época em que passei a ter acesso à literatura contestatória da sociedade atual, produtora de mercadorias, através de autores socialistas e libertários de diversos matizes políticos. Essas experiências, ocorridas ao final dos anos 1980 e início dos anos 1990, compuseram um ambiente propício para uma virada importante de rumo em minha formação pessoal e profissional. Isso de fato aconteceu.

A influência de diversos profissionais da área das Ciências Humanas (professores, sociólogos, historiadores, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, entre outros) nos meios onde passei a transitar, fez-me sonhar com a possibilidade de me tornar um deles, uma referência intelectual, atuante e ética, nos meios sociais dos setores organizados dos segmentos populares. Parente (2008, p.42), baseando-se no pensamento psicopedagógico de Sara Paín, diz: "Aprendemos *por amor* a alguém que faz parte de uma cultura à qual queremos pertencer, também por um *processo de*

identificação. Ou seja, não se aprende de qualquer um, mas daquele que está em um determinado lugar e que tem um 'algo mais' que se deseja ter" (grifos da autora). Quando li este pensamento pelavez primeira, pude perceber que ele reflete bem meus sentimentos quanto à escolha profissional feita a partir do ano 1991, quando então prestei vestibular na Universidade Federal do Ceará (UFC) para o curso de licenciatura[4] em Ciências Sociais.

Meu curso de graduação decorreu entre os anos 1992 e 1996. Colei grau em fevereiro de 1997. Durante este período, continuei envolvido com os movimentos sociais no meio universitário e fora dele. Conheci, por meio de um estágio supervisionado na Fundação do Bem Estar do Menor do Estado do Ceará (FEBEMCE)[5], a realidade de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade pessoal e social. Atuei como Educador Social nesta Fundação estadual, de ação articulada com outros órgãos governamentais e não governamentais em prol das populações infanto-juvenis marginalizadas e em situação de risco, na qualidade de moradoras de rua e ou desassistidas pelas famílias.

Ao concluir a graduação, encontrava-me trabalhando como técnico na área de Assistência Social, na função de coordenador de projetos sociais e, depois, como diretor de um abrigo para crianças e adolescentes, na Fundação da Criança da Cidade (FUNCI), órgão da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF). Atuei na área por dez anos como profissional terceirizado ou ainda exercendo funções técnicas em cargo comissionado, até prestar concurso público para o posto de professor de Sociologia, na Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC). Iniciei minhas atividades como docente do Ensino Médio a 02 de agosto de 2004, numa escola da região metropolitana de Fortaleza, a que ainda hoje encontro-me vinculado.

Ao adentrar na escola como professor, já era casado com uma assistente social e tinha uma filha para sustentar. Havia concluído, pouco tempo antes de prestar o concurso público, um curso de pós-graduação *lato sensu* na área educacional

[4] Na época não havia muitas informações sobre a diferença entre licenciatura e bacharelado, de forma que somente do meio para o final do curso é que o graduando era levado a optar entre disciplinas pedagógicas, como didática e metodologia de ensino, ou de iniciação a investigação social por meio de disciplinas como metodologia da pesquisa. Geralmente os poucos graduandos que conseguiam bolsas de iniciação científica seguiam o bacharelado, enquanto a grande maioria fazia a licenciatura e, depois de concluído estas disciplinas, alguns voltavam para cursar disciplinas do bacharelado.

[5] A FEBEMCE foi extinta em 29 de novembro de 1999, pelo Decreto n. 26.697, e suas ações foram absorvidas pela Secretaria Estadual do Trabalho e Ação Social (SETAS). Dados disponíveis em: http://www.stds.ce.gov.br/index.php/institucional/historico. Acesso em 26 jan. 2016.

(especialização em Psicopedagogia), pois tinha como plano profissional trabalhar na escola. A sensação foi simultaneamente de alívio – por estar em um emprego com estabilidade funcional e sentir menos as pressões do mercado de trabalho cada vez mais competitivo (e enlouquecido) – e, ao mesmo tempo, de perplexidade, uma vez que, mesmo tendo cursado licenciatura, quase nada sabia sobre o ofício de ensinar em sala de aula. Precisei cunhar uma maneira de atuar como professor na "marra[6]", pois o estágio supervisionado obrigatório, realizado na escola no período do curso de licenciatura, foi bastante curto (três ou quatro encontros com discentes e um docente em sala de aula de escola pública) e inteiramente desvinculado de minha "formação" profissional, por assim dizer, na Universidade. Consultei livros sobre didáticas, metodologias pedagógicas e técnicas de ensino, com a ilusão de que apenas a leitura e a reflexão dos conteúdos neles aligeirados seriam suficientes para me tornar um professor habilidoso. Ledo engano. Apesar de etimologicamente Docência originar-se do latim - *docere* - cujo sentido significa "ação de ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender" (VEIGA, ARAÚJO E KAPUZINIAK, 2005, p. 39), por trás destes singelos termos do verbete existe uma complexidade que nem de longe justifica a sinonímia. Ensinar é difícil.

Os primeiros anos em sala de aula foram desafiadores. Dei-me conta de que o problema da educação escolar era bem mais complexo, ou seja, parecia haver algo que não se encaixava entre a teoria dos livros que lia e as práticas pedagógicas que observava na escola, realizadas por meus colegas; entre o que dizia a legislação vigente para o ensino e as políticas educacionais executadas; entre os discursos governamentais em prol da valorização dos profissionais da educação e a realidade do professor no seu dia-a-dia de trabalho. Para começar, no primeiro ano, cheguei a ter 32 (trinta e duas) turmas aglomeradas. Algumas do turno noturno chegavam a ter mais de 50 (cinquenta) discentes, em salas apertadas e mal ventiladas, sem qualquer material didático. Certos dias da semana trabalhava nos três turnos, com tempo de aula de 50 (cinquenta) minutos em cada turma. Pensava e sentia na pele em como um sistema de educação podia ser tão irracional, quando deveria investir em trabalhar exatamente a racionalidade das pessoas por meio do argumento competente, da instigação da inteligência, da mediação do conhecimento ponderado, do desejo de autonomia, enfim, contribuir para a formação dos jovens a favor de uma convivência social cooperativa.

[6] "Na marra" é uma expressão do meio popular que significa algo sem preparo prévio ou "à força".

Para minimizar os efeitos desta sofrida realidade, lancei-me na política escolar local, por meio da representação de professores no Conselho Escolar, instância por excelência destinada a pensar os rumos da Escola em relação a vários temas importantes, a exemplo da discussão sobre a natureza do seu Projeto Político Pedagógico. Tentei realizar um bom debate com meus colegas professores e representantes do núcleo gestor, funcionários, pais, discentes e membros da comunidade discutindo a problemática da Escola. Cheguei até a assumir a presidência do Conselho Escolar. Nesse período, busquei estimulo em referências para reflexão no pensamento de Pedro Demo (2007), que argumentava sobre o "educar pela pesquisa" e o papel reconstrutivo do ensino. Algumas das frases de Demo (2005, p.11) de que mais gostava, assim declarava:

> A definição de professor inclina-se para o desafio de cuidar da aprendizagem, não de dar aula. Professor é quem, estando mais adiantado no processo de aprendizagem e dispondo de conhecimentos e práticas sempre renovadoras sobre aprendizagem, é capaz de cuidar da aprendizagem na sociedade, garantindo o direito de aprender.

Também busquei estímulo no pensamento de Fernando Fernández (1998) e sua proposta de ensino por meio de projetos de trabalho, bem como nas ideias de Ivani Fazenda (1995), no que se refere a ação docente baseada na interdisciplinaridade das matérias escolares, além da opinião de outros autores que considerava poderiam provocar a inovação do contexto escolar em que militava. Consoante minha interpretação das ideias destes autores, os argumentos se complementavam. Todavia, nos diálogos com a maioria dos sujeitos da escola, tive a impressão, por vezes, de que se estava em meio à cena do capítulo 11 da bíblia judaica cristã relacionada à Torre de Babel[7], tamanha era a confusão reinante no entendimento entre as pessoas sobre o que eu dizia. Em suma, ninguém parecia falar a mesma Língua. O resultado de minhas ações, depois de algum tempo na escola, era o de que eu não era bem visto por muitos colegas, que pareciam fazer restrições ao meu pensamento, com exceção de alguns poucos que também se isolavam, por entender que não valeria a pena continuar instigando a mudança no radicalismo conservador estabelecido.

Observei, refleti e conclui, então, que eu não era o único com *déficit* profissional de formação. Muitos colegas pareciam não ter uma ideia muito nítida das

[7] A palavra Babel tem sua origem na língua hebraica e significa "confundir". Assim, nesta metáfora, queremos dizer que na escola prevalecia a confusão na comunicação entre os sujeitos protagonistas da escola.

funções docentes na atualidade. Outros, de caso pensado, deixavam claro que o seu estilo era dar suas 'aulinhas' o mais rápido quanto possível, do jeito que sabiam fazer há muito tempo, baseadas que eram nas anotações de cadernos antigos. Outros ainda pareciam querer dizer que "não sabiam, não queriam saber e tinham raiva de quem sabia" e que o salário que recebiam somente dava para aquele tipo de didática, referindo-se às superficiais aulas expositivas e aos resumos no quadro do conteúdo da próxima prova.

Interpretei o comportamento de meus colegas como um pedido de ajuda diante de sua profissionalidade[8], ainda que manifestada através de reações ásperas e ou mediante indiferença. Entendi que os professores da escola onde lecionava não estavam satisfeitos com as respostas dos discentes diante de seu ensino, com os prognósticos de sua carreira e com as condições que lhes eram dadas quanto às instalações e a organização do trabalho docente na escola, além da questão prioritária salarial. Ainda compreendesse todas as reivindicações como agravantes da situação em que nos encontrávamos, devido às leituras realizadas, não estava sabendo lidar com o impasse.

Decidi aprofundar algumas leituras específicas da Educação sobre o professor, sua formação e desenvolvimento profissional. Para isso recorri ao primeiro contato com o pensamento de António Nóvoa e de outros vanguardistas[9] da educação, por meio da revista Nova Escola (Edição 154, de agosto de 2002) cujas premissas atribuídas, o citado autor pela revista haviam plantado sementes no meu pensamento e que naquele momento passaram a florescer. Frases como: "Só o profissional pode ser responsável por sua formação" e "O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente" (NÓVOA, 2002, p.23). Pensei em voz alta: a reflexão deste autor é muito interessante. Pode auxiliar-me a singrar esse mar turbulento que é o tema da formação e do desenvolvimento da atuação docente.

Nessa época, os professores da escola falavam com entusiasmo sobre a possível aprovação de uma nova legislação sobre o Piso Salarial Profissional Nacional

[8] Sobre este termo Sacristán (1991, p.64) esclarece: "entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor". Gatti (2014, p.378), por sua vez, argumenta que profissionalidade é entendida como "a condição que revela a construção de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação em dada área de trabalho". Essa categoria será melhor discutida na seção dois deste estudo.

[9] A manchete da capa da revista Nova Escola (Edição 154, de agosto de 2002) estava estampada: "Bem-vindo à vanguarda da educação: Morin, Perrenoud, Coll, Nóvoa, Hernandez e Toro".

do Magistério Público que, em seguida, se transformaria na Lei n. 11.728, de 16 de julho de 2008 (BRASIL/CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA). Esta lei, no que tem de mais significativo, a nosso ver, propunha um piso salarial unificado nacionalmente, para toda categoria docente de escolas públicas, com reajustes anuais, a obrigatoriedade dos poderes públicos de cada instância de elaborar Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, até 31 de dezembro de 2009, e a dedicação, na jornada de trabalho docente, ao limite máximo de 2/3 da carga horária para a atuação das atividades pedagógicas com os discentes. O entendimento genérico da Lei do Piso[10] sobre o terço da jornada restante era o de que ele deveria ser dedicado às atividades de planejamento, correção de atividades escolares dos trabalhos discentes e à formação continuada do professorado, no tocante ao seu desenvolvimento profissional.

Quanto à questão da formação continuada dos professores, na escola onde lecionava, já haviam sido realizadas algumas poucas ações por meio de cursos de extensão de Educação a Distância (EaD), como o curso[11] ofertada pela Universidade de Brasília (UnB), em 2006, e outro curso[12] ofertada pela Intel Educação, em 2008. Nenhum dos dois cursos foi levado adiante pelos professores, devido à falta de motivação da maioria, à organização precária e ausência deliberada de tempo destinado para sua realização. Entretanto, no que pese a Lei do Piso, a oferta de momentos de formação continuada na escola escasseou ainda mais, sendo ofertada, quando muito, por meio de palestras apenas em um dos momentos da Semana Pedagógica, geralmente ocorrida durante dois dias, para definir o calendário escolar e a quantidade de turmas conforme a demanda de matrículas discentes, sobretudo para o 1º ano, além do plano anual das disciplinas e a definição de nomes de professores para suprir a regência de cada turma em sala de aula.

Ao buscar entender este fenômeno da escassez da formação continuada tive acesso, em 2012, a uma publicação do sindicato oficial, que representa a categoria dos

---

[10] Após aprovada a Lei n. 11.728/08, o então governador do estado do Ceará, Cid Ferreira Gomes, junto com outros 4 governadores dos estados de Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, mobilizam uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), registrada sob o nº 4.167, no Superior Tribunal Federal (STF), contra o seu emprego, questionando sua constitucionalidade. Esta Lei foi julgada em 2011 pelos ministros do STF e considerada constitucional por oito votos a um. Ou seja, o Poder Público teve que acatá-la.

[11] Trata-se do curso Educação Africanidades Brasil, cujo objetivo era capacitar professores, sobretudo da área das Ciências Humanas, para desenvolver o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, incluído no currículo oficial pela Lei nº 10.639/03. Os professores receberam apostilas e participaram de alguns encontros realizados nos sábados e intervalos de aulas para planejamento.

[12] Trata-se do curso "Intel Educação para o Futuro". Aqui também os professores receberam apostilas e participaram de alguns encontros realizados nos sábados e intervalos de aulas para planejamento.

professores da rede estadual de ensino do Ceará junto às instâncias do governo: a Associação dos Professores dos Estabelecimentos Oficiais de Ensino do Ceará – Sindicato (APEOC). Nesta publicação discutia-se a aplicação de recursos como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de modo a mostrar como cada unidade federativa movimentava[13] a carreira dos professores das redes estaduais de quase todos os Estados das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Pude perceber, com a leitura, que a carreira do professor não mantinha relação direta com sua qualificação ou aprimoramento de saberes, que não fosse dentro do marco da formação acadêmica. Também não existia, linearmente pelo menos, uma relação com a maneira do professorado realizar seu ofício na sala de aula, ou seja, a carreira docente nestes Estados brasileiros não evidenciava vínculos efetivos com o desenvolvimento profissional.

Posteriormente, com a leitura de um artigo de Gatti (2014, p. 378), antes apenas uma interpretação própria sobre a relação entre desenvolvimento profissional dos professores e sua carreira, foi levantada uma reflexão teórica já efetivada. Vejamos, por meio das palavras desta autora, a reflexão sobre esta relação:

> Esse desenvolvimento não pode ser confundido com aspectos de um plano de carreira, ou a ele reduzido, embora possa com ele ter associações e intersecções. Também não pode ser identificado apenas como competência profissional, onde competência se alia a eficiência. Integra-se, sobretudo, com a ideia de evoluções/revoluções nos diferentes ciclos da vida de um profissional docente, em perspectivas de desenvolvimento humano adulto, associado ao desenvolvimento profissional. Considerando a inter-relação entre um processo de avaliação com vistas à qualidade do desenvolvimento profissional de docentes, temos que ter em conta que esse processo visa alterar condições pessoais/profissionais para melhor. Para tanto, são necessárias ações conscientes, baseadas em uma reflexão mais objetiva sobre a realidade experimentada, vivenciada, reflexão que impulsionará atitudes e ações inovadoras, que se traduzem em práticas efetivas de mudanças.

Destarte, o conceito amplo de desenvolvimento profissional como sendo "um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia" (GINSBURG, citado por NÓVOA,

[13] A movimentação da carreira dos professores dos estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Para, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte, conforme a APEOC (2012), segue o padrão que observa a diferença das classes de formação acadêmica (médio, graduado, especialista, mestre e doutor), as referências múltiplas que posicionada cada professor dentro de uma mesma classe, as progressões verticais (de uma classe de formação acadêmica para outra) e a horizontais (mudança dentro de uma mesma classe de formação), os interstícios verticais e horizontais (que trata da diferença percentual/absoluta entre os vencimentos básicos das classes de uma carreira ou de uma mesma classe) e a jornada de trabalho (se refere às horas semanais de dedicação as atividades docentes).

1992, p. 23), não se consagra à realidade dos professores brasileiros destas regiões. Quanto mais lia sobre o assunto, mais parecia confusa essa realidade. O Brasil, como diz o título de um livro do antropólogo Roberto DaMatta, realmente "não é para principiantes"[14], pois além de complexa, como quase toda sociedade atual, a realidade brasileira é ambígua e dilemática, enredada entre o tradicional e o moderno (DAMATTA, 1986; 1997; GOMES; BARBOSA; DRUMMOND, 2001). Com isso, cada vez mais crescia a curiosidade e a necessidade autoimposta de voltar a estudar na universidade em curso de pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação, para aprofundar de maneira sistemática meus conhecimentos sobre o tema da formação e desenvolvimento profissional dos professores.

Diante da decisão de voltar à universidade, em 2011, participei da seleção para uma vaga no curso de mestrado acadêmico em Educação, no PPGE da UECE. Embora aprovado, por um ano meu vínculo com o programa ocorreu em caráter de "aluno especial". Na seleção do ano seguinte, e aprovado outra vez, realizei o curso no tempo previsto de dois anos e, ao final, obtive a aprovação da Dissertação que recebeu o seguinte título: "Saberes da docência aprendidos no Pibid: um estudo com futuros professores de Sociologia". Posteriormente, a dissertação foi publicada na forma de livro, pela Editora Paco (2015).

Meu primeiro diálogo sobre o Pibid ocorreu com uma ex-aluna minha do curso de Ensino Médio da escola onde lecionava, com quem me encontrei no campus do Itaperi da UECE, enquanto se dirigia para uma reunião do programa vinculado ao curso de Pedagogia do Centro de Educação (CED) onde estudava, em 2011. Ela era bolsista de iniciação à docência deste programa e falava com entusiasmo sobre seu aprendizado profissional, participando de ações formativas numa escola pública municipal.

Na sala de aula do Mestrado, tive contado com a professora Isabel Maria Sabino de Farias, à época coordenadora institucional do projeto Pibid UECE. Dos diálogos que passamos a ter nasceu o interesse específico de investigar a formação inicial dos futuros professores de Sociologia, bolsistas do Pibid. Ocasião, também, em que me tornei membro do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade

[14] Frase atribuída a Antônio Carlos Jobim e apreciada por Roberto DaMatta no texto de Introdução ao livro em sua homenagem, cujo título é "O Brasil não é para principiantes: carnavais, malandros e heróis 20 anos depois", publicado pela editora Fundação Getúlio Vargas, cuja primeira edição é de 2000 (GOMES, BARBOSA e DRUMMOND, 2001).

(EDUCAS), em que participei de pesquisas[15] sobre a contribuição do Pibid para a formação de licenciandos e professores de Escolas públicas e Universidade, agregando-me a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Os dados de entrevistas, grupos focais, levantamentos e análises bibliográficas, realizados para as pesquisas com os sujeitos do Pibid se desdobraram em publicações científicas sobre o tema da formação e do desenvolvimento profissional em forma de capítulo de livros (FARIAS; ROCHA, 2012; ROCHA; FARIAS, 2012; ROCHA; FALCÃO; FARIAS, 2015; ROCHA; FARIAS, 2015; ROCHA; FALCÃO; FARIAS, 2016; DANTAS; OLIVEIRA; ROCHA, 2016), artigos em periódicos (FARIAS; ROCHA, 2012; 2016) e comunicações apresentadas em eventos importantes da área da Educação (ROCHA; FARIAS, 2013; ROCHA; MENEZES; SILVA, 2014; ROCHA; FALCÃO; MACHADO, 2015; ROCHA; CAVALCANTE, 2017; ROCHA; BASTOS, 2017), a exemplo do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior (ENFORSUP) e Encontro sobre desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica (EVOLVERE), como autor principal ou em coautoria com colegas pesquisadores. A experiência nas atividades de pesquisa sobre o Pibid possibilitou que desenvolvesse uma compreensão mais clara dos vários intervenientes que envolvem a realidade deste programa.

O mapa do meu envolvimento com a pesquisa, com os sujeitos protagonistas do Pibid e o conhecimento da realidade dos professores da Educação Básica sobre seu desenvolvimento profissional fora deste programa, tem alimentado algumas percepções que este estudo visa a elucidar, que na próxima subseção, buscarei esclarecer no discutir a problemática e apontando seus objetivos.

1.1.1 Da problemática ao problema do objeto de estudo

Nossa primeira constatação do Pibid é a de que ele, como um púbere de dez anos, vai alcançando a adolescência e amadurecendo com vigor invejável, ainda que,

[15] Refiro-me as pesquisas: "Melhoria da Aprendizagem na Escola de Ensino Médio Avanços, Limites e Perspectivas do PIBID no Cenário da Avaliação Censitária" (SEDUC/UECE), ocorrida entre os anos 2011 e 2012 e "Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do Pibid" (CAPES/OBEDUC), de natureza interinstitucional por meio de três universidades, no caso, UECE, UFOP e UNIFESP, ocorrido entre os anos 2013 a 2017.

nos últimos tempos, nele tenham sido deflagrados golpes duros, por parte de importante agentes do atual governo federal a que esclareceremos posteriormente. Todavia, a pujança, baseada no poder de mobilização e articulação de seus principais protagonistas (bolsistas de licenciatura e professores de Escolas públicas e de Universidades) fizeram recuar os seus efeitos negativos (BRASIL/CAPES. PORTARIA N. 84, de 14 de junho de 2016).

Em nosso entendimento, mais do que estrutura jurídica baseada em editais, leis e normas de funcionamento, o Pibid se revela aperfeiçoado em suas ações pedagógicas de ampliação e fortalecimento da formação inicial de novos professores e desenvolvimento continuado de professores experientes vinculados ao Programa. Estas ações agem como um sopro de vida lançado sobre as estruturas inertes de um corpo sem espírito, que passa a ganhar existência concreta com características próprias, em cada local onde se faz presente. Assim sendo, o Pibid tem se revelado múltiplo, diferenciado 313 vezes[16], conforme cada proposta de intervenção ou Projeto Institucional (PI) elaborado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) participantes, o que tem chamado a atenção da área. Veja-se o que anota Verdum (2014, p. 16), ao evidenciar a questão, por meio de um levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES e da produção científica, apresentadas nas reuniões do ENDIPE no período de 2010 e 2012. O Pibid

> [...] já se constitui num alvo de muitos pesquisadores, cuja preocupação maior está no impacto desse projeto na formação dos licenciandos, e que os resultados têm sido extremamente positivos, pois a aproximação entre teoria e prática na formação docente parece ser facilitada por essa iniciativa, uma vez que ao incentivar a reflexão sobre a práxis pedagógica, orienta e propicia aos licenciandos a prática da pesquisa em educação.

Este Programa, cujo propósito principal é 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, tem colaborado, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento de professores experientes da Educação Básica da rede pública de ensino dos Estados e municípios brasileiros, atuantes como supervisores deste Programa. Nesse sentido, chamou-nos a atenção publicações de documentos que asseveram este desenvolvimento, como fizeram o Relatório de gestão Pibid 2009/2013, da Diretoria de Formação da Educação Básica (DEB) da CAPES

[16] Este dado se refere à existência de 313 Projetos Institucionais funcionando no Pibid, conforme consulta realizada no dia 26 de janeiro de 2017, no *site* da CAPES (http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados).

(2013), e o estudo realizado em 2014, pela Fundação Carlos Chagas (FCC), intitulado Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

No relatório da DEB/CAPES (2013, p.30) são elucidativas as declarações sobre o desenvolvimento de professores da Educação Básica quando se afirma, por exemplo, que

> Esse movimento, tão caro ao Pibid, provoca além da formação inicial, a formação continuada dos docentes da educação básica e das IES. Novas formas de "olhar" a escola, de interagir com o campo de atuação e de valorizar o inovador em educação – mesmo que esse inovador seja o aprimoramento de abordagens e propostas já defendidas em outras épocas – têm pautado o programa.

Vê-se, assim, que o entendimento, neste relatório, do que seja desenvolvimento de professores participantes do Pibid como supervisores, está relacionado à formas deles olharem, interagirem e valorizarem as inovações que vêm ocorrendo na escola, na qualidade de protagonistas destas mesmas ações.

Do relatório de avaliação externa, realizado pela FCC (2014) a pedido da CAPES, sob a coordenação dos pesquisadores Bernardete Gatti, Marli André, Nelson Gimenes e Laurizete Ferragut, participaram 20.115 bolsistas do Pibid, entre licenciandos e professores de Universidades e Escolas. Destes participantes do estudo, 2.074 eram professores de Escolas em que exerciam a função de supervisores de licenciandos. Neste relatório encontramos declarações baseadas nas respostas de professores a perguntas sobre seu desenvolvimento profissional. Neste relatório, é afirmado que

> Os PrS [código que significa Professores Supervisores] das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste indicaram que a maior contribuição do Pibid foi propiciar formação continuada qualificada aos professores das escolas, levando-se a buscar novos conhecimentos (41%), aspectos que foi muito enfatizado pelos supervisores da Região Centro-Oeste (54%). Também foi expressivo o número de respostas dos professores supervisores que mencionaram como importantes contribuições do Pibid aproximar os Licenciandos do contexto da escola básica (36%) e, consequentemente, a formação qualificada dos Licenciandos (28%). (...) Pelas respostas dos PsS, observa-se que os da região Sul-Sudeste sinalizam que a maior contribuição do Pibid para os Licenciandos é fornecer sua aproximação mais intensa com o contexto da escola (60,7%) e proporcionar-lhes formação mais qualificada (39,3%). (FCC, 2014, p.71).

Segundo esta passagem do relatório da FCC, os professores supervisores de todas as regiões brasileiras destacaram, com índices elevados de porcentagem, as

respostas dadas sobre a formação continuada, qualificando-a como a "maior contribuição do Pibid".

Em seguida, consta ainda deste relatório (FCC, 2014, p.71), que os professores supervisores do Norte, Nordeste e Centro-Oeste apontam que houve "mudanças (profissionais e em aprendizagem)" e "contribuições importantes à possibilidade oferecida pelo programa de reflexão sobre a prática (15%) e a aproximação do supervisor ao mundo acadêmico". Os professores supervisores das regiões Sul e Sudeste apontaram com freqüência a contribuição do Pibid, conforme relatório (FCC, 2014, p.72), para

> a) uma formação contínua qualificada e estímulo à procura de novos conhecimentos (45,2%); b) o propiciar mudanças em perspectivas profissionais e aprendizagem (40,6%); c) levantar questões e refletir sobre a qualidade das práticas formativas no âmbito da docência (33,5%); d) aproximar o supervisor do meio acadêmicos (17,6%); e) articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa (16,7%); f) sentir-se apoiado pelo Coordenador de Área e pelos Licenciandos em seu trabalho (16,7%). Há também certa proporção para valorizá-lo e reconhecer o professor e seu trabalho na escola (9,3% - sudeste; 6,1% - sul).

Certamente que, diante destes dois relatórios (DEB/CAPES, 2013; FCC, 2014), trazendo dados contundentes levantados de todas as regiões do país, relatos dos próprios professores sobre sua participação no Pibid e do que foi possível auferir com essa participação, fica evidente que o desenvolvimento profissional incidiu nestes protagonistas da Educação Básica. Mas, uma vez elucidada esta primeira interrogação, outras, por indiscrição, como é próprio da configuração científica, emergiram, inquirindo sobre em como ocorreu esse desenvolvimento profissional e a que ele se deve, seus elementos desencadeadores e tempo necessário para acontecer, a participação de cada protagonista do Programa nesse processo, em particular, a participação de cada um dos professores supervisores. Igualmente ocorrem questionamentos acerca do peso do valor dos investimentos da bolsa, o papel da escola pública nesse processo, as implicações do desenvolvimento alcançado no aprendizado dos discentes da escola, suas reverberações na carreia docente, na relação dos professores com os licenciandos e, até mesmo, na influência da universidade neste desenvolvimento, bem como nas crenças e valores dos professores. Preocupações, curiosidades... Enfim, a Ciência vive disso. Estas inquietações vão, de certo modo, amparar as questões norteadoras deste estudo, abordadas mais adiante, após alentarmos para outros elementos da problemática.

No PPGE UECE, experiências da formação inicial de futuros professores e desenvolvimento profissional de docentes experientes, realizadas no Pibid UECE, são objetos de estudos desde 2013, quando foi escrita a primeira dissertação sobre o tema neste programa de pós-graduação (ROCHA, 2013). A maioria dos estudos sobre estas experiências foi desenvolvida por pesquisadores bolsistas, vinculados ao Observatório da Educação (OBEDUC), que desenvolveu o Projeto 'Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do Pibid'[17].

No que se refere especificamente ao desenvolvimento de professores da Educação Básica, que assumiram o papel de supervisor no Pibid UECE, foram encontrados, até a elaboração deste estudo, sete trabalhos, sendo cinco dissertações (ANJOS, 2015; BORGES, 2015; CARIOLANO DA SILVA, 2015; DANTAS DA SILVA, 2015; SANTOS, 2016) e duas teses (FALCÃO, 2017; MENEZES, 2017).

Atentemos, sucintamente, para o que cada estudo buscou investigar e quais os resultados encontrados. Para a realização desta parte do texto, apoiamo-nos na leitura dos resumos e palavras-chaves dos trabalhos encontrados disponíveis no *site* do PPGE UECE[18]. Após a verificação de cada estudo é especificado o que há de comum e diverso nos trabalhos examinados.

Comecemos pelas dissertações. O trabalho de Anjos (2015) buscou "investigar se e como os professores supervisores do Pibid UECE compreendem esse programa como espaço de formação continuada e se esse processo favorece o seu desenvolvimento profissional e a reflexividade". Os professores da Educação Básica participantes deste estudo tinham formação em Educação Física e Pedagogia. A conclusão apontou que, apesar de vários desafios a serem enfrentados,

> ...a participação no Pibid provoca uma reflexividade no professor e isso pode ser decorrente de sua participação nos espaços de formação

[17] Este Projeto foi selecionado pelo edital CAPES n. 049/2012 e desenvolvido por grupos de pesquisas localizados nas regiões Nordeste e Sudeste, situados na Universidade Estadual do Ceará – UECE através do seu grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS); na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), através do seu grupo de pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI); e outro na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) - *Campus* de Guarulhos, através do seu Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores (GEPEPINFOR). O Projeto adotou uma abordagem qualitativa de natureza empírica e exploratória de formação continuada, cujos objetivos principais foram, em resumo: a) favorecer a pesquisa em rede sobre o tema do desenvolvimento profissional docente em duas regiões brasileiras; b) organizar informações sobre o perfil das escolas e dos professores que congregam o Pibid; e c) identificar aspectos da experiência formativa do Pibid que possam ser conferidos contribuições para promover uma profissionalidade docente suplantadora da racionalidade técnica e que possa posicionar os professores da Educação Básica como sujeitos produtores de saberes sobre sua profissão (UECE/UFOP/UNIFESP, 2012).

[18] As dissertações e teses do PPGE UECE estão disponíveis em: http://www.uece.br/ppge/index.php/teses-e-dissertacoes/dissertacoes. Acesso em: 26 abr. 2017.

> continuada, por meio de ações reflexivas (...). A Universidade e a escola foram apontados pelos docentes pesquisados, como sendo os espaços onde o desenvolvimento e a formação continuada aconteciam, e nesse ínterim a relação com os outros profissionais – professores da escola, professores da Universidade e licenciandos, compunham um fator de grande relevância nesse processo formativo. (ANJOS, 2015).

No estudo de Borges (2015), o objetivo foi "analisar o processo de formação e desenvolvimento do professor supervisor a partir do Pibid, considerando suas concepções, funções e aprendizagens vividas no âmbito do Programa". Os professores supervisores participantes do estudo tinham formação em Pedagogia. O resultado deste estudo assinalou que os professores supervisores compreendem que a experiência no Pibid foi importante para a sua formação e desenvolvimento profissional docente. Que a função de acompanhamento dos bolsistas de iniciação à docência não se caracterizou como sendo a de conformadores. Que as experiências mais significativas vividas no Programa referem-se aos momentos de estudo, à participação em eventos científicos e às atividades de pesquisa e oficinas pedagógicas. E que a participação no Pibid UECE resultou em mudanças na melhoria das práticas pedagógicas na Educação Básica.

O objetivo do estudo de Cariolano da Silva (2015) foi "compreender as práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do Pibid da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC no contexto da semiformação em Adorno". Os professores supervisores participantes do estudo pertenciam à área das Ciências da Natureza (Química e Física) e Matemática e atuavam em escolas do município de Quixadá, no interior do Ceará. A análise dos dados deste estudo revelou que...

> As práticas de leitura acadêmica vivenciadas, apesar de refletirem perspectivas abrangentes, relacionais e contextuais de leitura, em muitas situações, ainda têm como foco a quantidade de livros lidos em detrimento da qualidade e da significação destes escritos para os discentes e suas relações em sociedade. Destacam-se na formação inicial e no trabalho do professor supervisor práticas com ênfase na literalidade do texto, concebendo formas restritas de se realizar a leitura na busca de uma só interpretação possível e autorizada do que está escrito e, desse modo, verificar se a leitura que o aluno fez se aproxima ou se distancia da leitura e da ideia "autorizada" do autor. (...) Em outras situações, no entanto, as práticas se mostram reduzidas a leituras informativas e de revisão de conteúdos, de orientação para elaborar instrumentais, estudos para entendimento de proposições e assuntos de um texto, considerando erroneamente que o sentido de um escrito fosse simplesmente extraído e não como processo multidimensional e referencial. Em síntese, as nuanças das práticas leitoras ao longo do desenvolvimento do professor supervisor, seja na formação inicial, no trabalho docente ou na realização do Pibid, ainda expressam contextos favoráveis à conformação à semiformação que,

> ante a conversão dos bens culturais em produtos mercadológicos com valor de troca, caracteriza-se por uma consciência que renunciou à autodeterminação, conformando-se à realidade, sendo necessária à adaptação, passividade e alienação do homem no processo de reprodução social, econômica, política e cultural. (CARIOLANO DA SILVA, 2015).

O estudo de Dantas da Silva (2015) objetivou, "compreender o modo como o professor supervisor do Pibid participa da gestão curricular da iniciação à docência de futuros professores de História, considerando a articulação teórica e prática e o desafio de desenvolver um processo formativo que provoque rupturas com a racionalidade técnica". Os professores supervisores deste estudo tinham formação em História e lecionavam em dois municípios da região do Baixo Jaguaribe, no interior do Ceará. O estudo apontou que os cursos de licenciatura realizados pelos licenciandos bolsistas do Pibid foram "marcados" pelo modelo da racionalidade técnica de forma que os professores supervisores tiveram que redimensionar suas práticas de supervisão

> ...em direção da racionalidade prática, bem como se esse redirecionamento também se refletia na gestão curricular do ensino História no Ensino Médio. Os resultados revelaram lacunas no currículo de formação docente daquele campus e que a participação no Pibid assegura significado bastante particular a cada professor supervisor nele atuante, mas fazendo-os, em sua totalidade, repensar as práticas curriculares desde a inserção no Programa. (DANTAS DA SILVA, 2015).

O objetivo do estudo de Santos (2016) foi "compreender o processo de formação continuada do Professor Supervisor (PS), a partir de sua experiência formativa no Pibid/Educação Física/UECE". A conclusão dos resultados do estudo indica que o Pibid proporcionou experiência formativa aos professores supervisores, por meio do favorecimento do...

> ...exercício da reflexão da prática, promoveu uma aproximação maior entre alunos e os pares e o Pibid proporcionou experiência formativa aos PS, favoreceu o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Constatamos também que o Pibid foi imprescindível na concretização de saberes por meio da interação entre os sujeitos que o integram, as atividades teórico-práticas vividas e a inter-relação que marca a universidade e as escolas de Educação Básica. As vivências no âmbito do programa proporcionaram aos PS saberes advindos do processo de observação e reflexão das próprias aulas, conhecimentos que os motivam a escrever artigos, a compartilhar experiências em eventos e congressos acadêmicos. Quanto às melhorias e inovações da prática de ensino do PS no processo formativo vivenciado no Pibid, os resultados apontam que as práticas inovadoras se revelam no diálogo entre a universidade e a escola. As atividades e as sugestões metodológicas que os alunos (de graduação) desenvolvem no percurso da escola são destacadas pelos PS como elementos fundamentais nas

> melhorias das práticas pedagógicas. O programa proporcionou recursos para a reflexão crítica e ressignificação da prática pedagógica em meio a um processo de formação que permeia um movimento processual por toda a vida. (SANTOS, 2016).

Passemos agora a verificar as duas teses encontradas no *site* do PPGE UECE, em particular, o que elas revelam através dos estudos em termos de objetivos e resultados encontrados sobre a participação de professores supervisores.

No estudo de Falcão (2017), o objetivo foi "compreender o processo de constituição identitária do professor da Educação Básica participante do Pibid, a partir dos significados e sentidos produzidos sobre ser professor supervisor". Os professores supervisores tinham formação em Pedagogia e lecionavam em distintas regiões do Estado do Ceará. O resultado da análise explicitou que

> As professoras identificam o Pibid como importante programa formativo, possibilitando mudanças no modo como se reconhecem e novas significações sobre a profissão, indicando que o fazer, o sentir e o agir das professoras vêm se transformando numa perspectiva de autonomia, alteridade e emancipação. A pesquisa traz indicativos daquilo que precisa ser pensado em termos de investimentos e possibilidades de fomento ao desenvolvimento profissional docente, podendo subsidiar outros estudos na área, bem como apoiar o desenvolvimento de políticas públicas que considerem a dimensão subjetiva do trabalho docente. (FALCÃO, 2017).

Menezes (2017) teve como objetivo de seu estudo, "entender se as atividades formativas desenvolvidas na instituição mencionada [Pibid UECE], favorecem a promoção da reflexão crítica sobre a prática docente". Os sujeitos participantes da pesquisa foram professores do Ensino Superior, da Educação Básica e estudantes de licenciatura. Vê-se, assim, que, neste trabalho, os sujeitos não eram apenas os professores supervisores, mas também os demais protagonistas deste programa de iniciação à docência. O resultado do estudo revelou que:

> Por meio do confronto de opiniões desses docentes [professores universitários], assim como dos professores da Educação Básica e dos alunos de licenciatura que integram/integraram o referido programa, foi possível compreender que nas atividades formativas que aqueles formadores desenvolvem no Pibid UECE a pesquisa ocupa papel proeminente na construção do processo reflexivo dos futuros docentes, bem como dos professores que já atuam na profissão. Constatamos, além disso, que o referencial adotado na proposta do Pibid UECE inspira esforços para o estreitamento da relação teoria-prática, fato que acena para a sugestão de que o processo formativo desenvolvido em tal proposta pode influenciar novas iniciativas que tornem a pesquisa uma fonte geradora de reflexão crítica sobre a formação e a prática docente. (MENEZES, 2017).

Os sete estudos sobre o desenvolvimento de professores da Educação Básica que assumiram o papel de supervisor no Pibid, encontrados no *site* do PPGE UECE, apresentam em comum o fato de serem pesquisas de abordagem qualitativa, configuradas como Estudos de Casos. Outra semelhança é que, para o levantamento de dados empíricos, foram empregadas entrevistas semiestruturadas e ou a história de vida, juntamente com questionários, em algumas iniciativas. Também foram realizadas análises de documentos e revisão bibliográfica.

Quanto aos aspectos diferenciais, observou-se que dois estudos utilizaram o programa de computador NVivo10, para auxiliar na análise dos dados (SANTOS, 2016; MENEZES, 2017), estudos estes realizados, na perspectiva da análise do conteúdo (SANTOS, 2016; MENEZES, 2017) e da hermenêutica crítica (DANTAS DA SILVA, 2015). A maioria não esclarece a perspectiva adotada. Sobre a formação dos professores que colaboraram com as pesquisas havia predominância de estudos realizados com docentes com formação na área de Pedagogia e ou Educação Física (ANJOS, 2015; BORGES, 2015; SANTOS, 2016; FALCÃO, 2017), ainda que tenham sido detectadas participações de professores com formação em História (DANTAS DA SILVA, 2015), e outros em Química, Física e Matemática (CARIOLANO DA SILVA, 2015), além de áreas do conhecimento não identificadas nos resumos (MENEZES, 2017).

Quanto aos locais de atuação dos professores supervisores dos estudos, foram observados docentes de Fortaleza (ANJOS, 2015; BORGES, 2015; SANTOS, 2016), Região do Sertão Central cearense (CARIOLANO DA SILVA, 2015), de dois municípios da Região do Baixo Jaguaribe (DANTAS DA SILVA, 2015) e de regiões não identificadas (FALCÃO, 2017; MENEZES, 2017). Sobre as referências teóricas empregadas pudemos observar suporte em autores críticos reflexivos (ANJOS, 2015; BORGES, 2015; DANTAS DA SILVA, 2015; SANTOS, 2016; MENEZES, 2017) e vinculação à Teoria Crítica da Sociedade (CARIOLANO DA SILVA, 2015; FALCÃO, 2017). Do conjunto destes trabalhos, apenas o efetuado por Cariolano da Silva (2015) deixou de compreender a ação do professor supervisor no contexto do Pibid UECE como experiência de formação continuada e, consequentemente, como experiência de desenvolvimento profissional.

Entendemos, como argumentam Romanowski e Martins (2010, p. 287), que, no Brasil, ainda que a formação continuada não seja o único modo de incidir no desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica, ela integra aprendizados que adensam a formação inicial, influencia na conquista da autonomia

individual e coletiva da categoria docente e, sobretudo, constitui-se como pré-requisito à profissionalização. Compreendemos, neste trabalho, que a formação continuada é a via mais fecunda para o desenvolvimento profissional de professores, mas não a única.

Gatti (2008, p. 57) argumenta que, tomadas de maneira genérica, a educação continuada e, por conseguinte, a formação continuada, podem ser compreendidas como

> [...] qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formato, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições, pelo pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e troca que favoreça o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

As questões que na atualidade vêm permeando o debate em torno da formação e do desenvolvimento dos professores, não se constituem em preocupações novas. A atual movimentação em torno deste tema teve origem no que Gauthier *et. al.* (2013) chamou de "problemas políticos", ao relatar sobre a reforma do ensino nos Estados Unidos, iniciada na primeira metade dos anos 1980, com a publicação do relatório do Grupo Holmes[19], de 1983, intitulado *A Nation at Risk*.

Desde esta iniciativa o tema do desenvolvimento profissional dos professores tem ganhado ascensão no debate público, com várias iniciativas, não somente nos Estados Unidos, mas também em outros lugares do mundo, a ponto de Tardif e Lessard (2011) considerarem o ensino e seus profissionais, e não exatamente a aprendizagem dos discentes, o desígnio das reformas educacionais e o escopo das

[19] Segundo descrição no próprio *site*, o Grupo Holmes tem se apresentado da seguinte forma: "um consórcio de reitores e um número de diretores acadêmicos de instituições de pesquisa em cada um dos 50 estados [estadunidense], é organizado em torno dos objetivos gêmeos da reforma da formação de professores e da reforma da profissão docente. Os membros do grupo representam faculdades de formação de professores que são as principais instituições de pesquisa em seus respectivos estados e regiões. O estudo e as deliberações de criação de consenso desse grupo nos últimos anos culminaram com a publicação deste relatório [referindo-se a *A Nation at Risk*]. As diretrizes necessárias para o trabalho futuro do grupo reformista surgiram durante este período de intensa discussão e consulta. Foram definidas uma agenda comum, entendimentos compartilhados e um esboço geral de compromissos de ação. Os objetivos comuns, o entendimento e os compromissos de ação descritos no corpo deste relatório guiarão a fase de refinamento e implementação gradual do consórcio, trazendo grande especificidade ao trabalho de desenvolvimento de padrões nos próximos anos. Os objetivos declarados do Grupo Holmes são: (1) tornar a educação de professores intelectualmente mais sólida; (2) reconhecer diferenças no conhecimento, habilidade e comprometimento dos professores, em sua educação, certificação e trabalho; (3) criar padrões de acesso à profissão; Exames e requisitos educacionais que sejam profissionalmente relevantes e intelectualmente defensáveis; (4) conectar as instituições do grupo com as escolas; e (5) tornar as escolas lugares melhores para que os professores trabalhem e aprendam". Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=ED270454. Acesso em: 26 jan. 2017.

políticas públicas para a organização escolar, a mudança e a inovação no contexto educacional. Nas palavras de Tardif e Lessard (2011, p. 40) é dito:

> [...] desde o início dos anos 1980 o ensino, a formação para o magistério e a profissão docente tornaram-se temas maiores de pesquisas. No plano da organização escolar e das ideologias políticas, pode-se fazer a mesma constatação. Enquanto as décadas de 1960 e 1970 foram caracterizadas, sobretudo, por reformas visando a melhorias destinadas aos alunos (democratização, igualdade, integração das crianças em dificuldades, medidas compensatórias, ajuda financeira, etc.), as reformas atuais dizem respeito, em boa parte, em diversos países ocidentais, ao corpo de professores, suas condições de trabalho, sua formação e sua profissionalização.

No Brasil, a repercussão das reformas educacionais sobre o ensino parece ter início no alvorecer da década de 1990, com a participação do país na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no bojo do Plano de Ação para Atender as Necessidades Básicas de Aprendizagem, por ela adotado. É o que deixa transparecer o texto deste relatório:

> O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas (UNESCO, 1990, item 1.6 – Estruturar em mobilizar recursos).

A Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), documento-marco das diretrizes educacionais que influenciaram decisivamente as políticas educacionais dos países em desenvolvimento, nesses últimos 20 anos, sublinha a contribuição dos professores na estratégia do oferecimento de Educação para todos. As necessidades que o documento enumera, referentes aos direitos sindicais e trabalhistas, à formação profissional, à remuneração e à constituição de uma carreira docente, por outro lado, denunciam que o ofício docente, ao fim do século XX, pelo menos em países como o Brasil, ainda continuava marcado pela histórica negação do mesmo como profissão. Nesse sentido, independentemente das diferentes apreciações acerca da orientação emanada de Jomtien, o texto da Declaração traduz a centralidade do tema do desenvolvimento profissional dos professores na ordem social contemporânea.

O tema volta a aparecer na Declaração de Nova Delhi[20] (UNESCO, 1993, item 3.4), em que os países signatários[21] renovam os compromissos assumidos três anos antes em Jomtien. Neste documento os países reafirmam o seguinte compromisso: "Melhoraremos a qualidade e relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o *status*, o treinamento e as condições de trabalho do magistério".

A formação continuada de professores, como é possível perceber, persiste como um desafio. Hoje, em plena época da internacionalização das políticas educacionais (AKKARI, 2011), ao mesmo tempo em que os acordos assinados entre os países e a legislação nacional explicitam a relevância do magistério, a referência à necessidade de "aperfeiçoar o *status*" dos professores denota a permanência do caráter desqualificado da profissão. Nota-se, na reiteração dos objetivos a serem atingidos em relação ao professorado, não apenas o caráter estratégico do tema no âmbito geral da discussão educacional, mas também a persistência dos problemas que estigmatizam esta profissão.

O tema é recolocado exatamente nos mesmos termos de dez anos antes nas Anotações sobre o marco de ação de Dakar (UNESCO; CONSED, 2001), revelando que pouco se avançou neste aspecto (ROCHA; FALCÃO; FARIAS, 2015). Ainda no âmbito das diretrizes internacionais, cabe citar a Declaração de Brasília[22] (BRASIL, 2005, p.3) que, em seu item 9, dedicado aos professores, destaca que os governos devem:

> [...] – Melhorar o *status*, as condições de trabalho, as perspectivas de carreira e as oportunidades de desenvolvimento profissional para professores e desenvolver estruturas salariais apropriadas de forma a atrair e reter um grupo de educadores de boa qualidade e ajudar a evitar o problema da migração docente.

Por último, o Brasil participou ainda do Fórum Mundial da Educação[23], em 2015, e neste evento assinou a Declaração de Incheon, na Coréia do Sul. Esta

---

[20]A 'Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos' foi adotada em 16 de dezembro de 1993 na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Nova Delhi, Índia, sob os auspícios da UNESCO.

[21] São signatários da Declaração de Nova Delhi: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

[22] A Declaração de Brasília foi emanada da Quarta Reunião do Grupo de Alto Nível de Educação para Todos, realizada entre 8 e 10 de novembro de 2004 na Capital Federal.

[23] Fórum organizado pela UNESCO com a colaboração da UNICEF, Banco Mundial, o UNFPA, o PNUD, a ONU Mulheres e o ACNUR, ocorrido em Inchion, Coréia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015. Participaram "mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado".

declaração compreende que a educação é o principal motor do desenvolvimento sustentável. E nela os representantes dos estados presentes, bem como os agentes educacionais, se comprometeram a implementar em suas estruturas educacionais o Marco de Ação da Educação 2030. Neste Marco, em referência às abordagens estratégicas adotadas, foram definidas metas. No tocante ao papel desempenhado pelos professores nesta declaração e tendo em vista a garantia no foco da qualidade e aprendizagem dos educandos, foi proclamada a 'Meta 4.c' frisando que...

> Os professores são a chave para se alcançar a agenda completa da Educação 2030, assim, essa meta é crucial. Ela requer atenção urgente, com um prazo mais imediato, porque a lacuna de qualidade na educação é exacerbada pela falta e pela distribuição desigual de professores profissionalmente qualificados, sobretudo em áreas desfavorecidas. Como os professores são condição fundamental para garantir uma educação de qualidade, professores e educadores deveriam ser empoderados, adequadamente contratados e remunerados, motivados, profissionalmente qualificados, além de contar com o apoio de sistemas bem financiados, eficientes e governados de forma eficaz. (UNESCO, 2016, p. 25).

Mais adiante, no texto do Marco, são apontadas oito estratégias indicativas e alguns indicadores de sua implementação, inclusive com o aumento de financiamento para a área, além de dirigir diretamente aos professores, no tópico "Governança, responsabilização e parcerias", o chamamento para "usar seu profissionalismo e compromisso para garantir que todos os alunos aprendam", entre outras duas ações.

Temos observado, entretanto, que a interpretação deste documento da UNESCO pelos governos variar bastante, inclusive abarcando pessoas alheias ao ensino, mas que detêm 'notáveis saberes', contrariamente à indicação de 'empoderamento' dos professores[24]. Akkari (2011, p.13) adverte que, ainda que as reformas educacionais atravessem o mundo, elas "se enraízam de maneira muito diferente no âmbito dos sistemas educacionais nacionais".

Embora as orientações macro compartilhadas internacionalmente apontem para o empoderamento e a melhoria das condições de trabalho, remuneração e

---

Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf. Acesso em: 10 abr. 2017.

[24] No Brasil, por exemplo, uma das iniciativas do atual governo federal tendo a frente Michel Temer, foi realizar uma reforma no Ensino Médio, por meio da Medida Provisória n. 746/16. Em resposta a esta iniciativa do governo, a população brasileira, ao ser consultada em uma enquete através da *plataforma e-cidadania* do Senado federal, opinou em sua grande maioria rejeitando tal medida. Esta enquete realizada em setembro de 2016, teve 78.116 participantes, sendo que deste total, 73.564 se posicionaram contrários a referida Medida Provisória, enquanto outros 4.551 a aprovavam. Disponível em: http://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=126992. Acesso em: 27 abr. 2017.

qualificação dos professores, o que se desenha no cenário brasileiro é uma política educacional fragmentada em projetos diversos. No campo da formação esta tendência se explicita em não menos do que 26 (vinte e seis) ações e programas voltados para a formação dos professores, conforme consulta do *site*[25] do MEC, realizado em novembro de 2017.

Com efeito, como bem analisam Cabral e Rodrigues (2007, p. 13), não só no âmbito genérico das políticas educacionais, mas também das políticas docentes, em particular, o que se observou a partir dos anos 1990 com as reformas políticas na América Latina foi um "processo de reestruturação pela qual passa o capitalismo mundial sob a égide dos princípios do neoliberalismo". Foi assim, no Brasil, com os governos Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. Este último, diferentemente dos dois primeiros, teve mais tempo, pois se não contava com o apoio explícito e a articulação do empresariado (FIESP, FEBRABAN, FECOMERCIO, ABERJE, entre outras), pelo menos era acolhido com simpatia, o que lhe possibilitou ousar avançar bastante nas reformas sob o invólucro ideológico neoliberal, ainda que também assim o fizessem os governos petistas sucedâneos. Sobre isso, argumenta Oliveira (2011, p. 327) que, no âmbito das políticas educacionais,

> Os primeiros anos do governo Lula foram marcados muito mais por permanências que por rupturas em relação ao governo que o antecedeu. Os dois primeiros-ministros da Educação não chegaram a estabelecer uma agenda que se contrapusesse à anterior. Apesar das tentativas do Ministério da Educação nesses primeiros anos de imprimir nova marca à política educacional em curso, no geral observou-se a mesma fragmentação e descontinuidade da década passada.

Imprimir, pois, uma nova marca, em nosso entendimento, não significou abandonar a política até então vigente. No caso dos governos sociais democratas 'de esquerda', não significou outra coisa senão que eles estavam articulados com os segmentos sociais subalternos mais organizados da sociedade e agiam de comum acordo como os meios sindicais (CUT, CGT, entre outros), comunitários (CUFA, MTST, entre outros), estudantis (UNE, UBES, entre outros), agrários (MST, CPT, entre outros), por exemplo.

[25] http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944. Acesso em: 08 nov. de 2017. Observamos que se trata dos mesmos dados sobre ações e programas consultados por nós em 2012, quando realizávamos levantamento de informação para a elaboração de nosso relatório dissertativo do Mestrado em Educação (ROCHA, 2015).

Estas entidades, ainda que críticas em algumas questões e momentos pontuais das gestões federais petistas (referimo-nos aos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff), não pretendiam aprofundar às mudanças rumo a transformações sociais mais profundas, por não enxergarem alternativa fora do sistema. Assim agindo, naturalizaram as formas capitalistas de produção e organização social e, por conseguinte, estabeleceram como rota de ação fazer a distribuição dos lucros das empresas e da terra rural, a construção de moradias populares nas cidades, a geração de mais empregos formais, maior participação nas gestões públicas e ampliação da formação educacional e profissional dos segmentos populares. Em poucas palavras, buscaram regular às relações sociais capitalistas ou dar-lhes uma face mais humana.

Entretanto, parece que não levavam em conta que esta sociabilidade não podia ser domada por muito tempo, pois a racionalidade subjacente a ela era e é alimentada pelas desigualdades sociais de gêneros, fatores étnicoraciais, classes sociais, gerações, razões cognitivas, implicações geográficas, entre outras, de forma que, mais cedo ou mais tarde, haveria invariavelmente explosão de conflitos de interesses. Trata-se, assim, de uma questão essencialmente configurativa e caso as mudanças não fossem pensadas e operadas em termos de transformações mais profundas, o que somente vingaria seria à gangorra[26] da luta política entre as ideologias da direita e da esquerda, desta sociabilidade, para ver qual agrupamento político gerenciaria os aparelhos do Estado.

Observando as políticas educacionais, não temos motivos para pensar que os anos restantes do governo Lula da Silva tenham diferido dos primeiros, e nem que o governo seguinte, com Dilma Rousseff à frente, haja mudado o rumo da rota precedente das políticas públicas sociais. Muitas reformas sociais contrárias aos segmentos

[26] A despeito desta gangorra, a notícia que temos é que algumas ações e pensamentos, ainda que polêmicos, estão sendo praticadas em alguns lugares e cujos objetivos são bem mais auspiciosos e emancipatórios do que as ações políticas partidárias da democracia representativa de massa. Referimo-nos, por exemplo, as ações desenvolvidas pelo Movimento Zeitgeist espalhado por cerca de 70 países (mais informações ver: http://movimentozeitgeist.com.br), pelo Movimento Nowtópico (CARLSSON, 2014) e pelos debates públicos em torno do conceito de 'Decrescimento' (KALLIS; D'ALISA; DEMARIA, 2016; JAPPE, 2013) existentes em várias partes do mundo. Outro exemplo, mas desta vez no âmbito teórico, são as discussões em volta da revista Exit! (mais informações ver: http://obeco.planetaclix.pt/) que recuperam e renovam a teoria crítica de Karl Marx para os desafios do século XXI a partir da crítica radical do valor-dissociação e não das lutas de classes. No Brasil, vemos a experiência anticapitalista do Projeto 'Brotando a emancipação' levado a cabo pelo grupo Crítica Radical (mais informações: http://criticaradical.org/sitio-brotando-a-emancipacao/). Também identificamos a revista Sinal de Menos (https://sinaldemenos.org/) como espaço de discussões emancipatórias importantes. No nosso entendimento estas iniciativas cumprem atualmente as mesmas funções dos pensadores e ativistas iluministas diante do colapso do feudalismo europeu no século XVIII, ainda que sob a perspectiva da negatividade e não da positividade das relações capitalistas.

subalternos da sociedade brasileira foram efetuadas[27] por petistas, porém minimizadas pelas lutas oposicionistas das próprias organizações apoiadoras de seus governos e ou dos adversários oportunistas conservadores no parlamento e fora dele.

A compreensão das peculiaridades do processo de reestruturação neoliberal do capital, no Brasil, parece-nos basilar para entender o paradoxo entre o discurso da centralidade da importância dos professores na agenda educacional mundial e a persistência de desafios históricos na formação e valorização docente, a nosso ver uma evidência da debilidade das políticas implementadas nas últimas décadas. Em sendo assim, parece-nos pertinente indagar em como a experiência de formação vivida no exercício da supervisão no Pibid por professores da Educação Básica tem movimentado seu desenvolvimento profissional.

No contexto brasileiro da pesquisa em Educação, discutir o tema do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica significa deparar-se com a injunção de consultar autores ibéricos. Nomes como os dos espanhóis Imbernón (2004 e 2009), García (1999 e 2009) e dos portugueses Nóvoa (1991 e 2009) e Oliveira-Formosinho (2009), por exemplo, são referências imperativas.

Compreendemos, a partir das reflexões destes pesquisadores, que o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como objeto de estudo da formação docente (FARIAS; ROCHA, 2016). Embora muitos autores façam referência apenas à categoria formação de professores como algo contingente, a posição que endossamos é aquela postulada por Garcia (1999, p.26), que conceitua a formação de professores como sendo

> [...] a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu

[27] Exemplos de algumas reformas antipopulares encaminhadas por petistas durante os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff foram: PL n. 6.840/13 tendo a frente o deputado federal Reginaldo Lopes (PT-MG). Trata-se, na verdade, do primeiro esboço da atual reforma do Ensino Médio. Sobre a previdência social, em 2003, Lula da Silva, realizou uma reforma por meio da PEC n. 41 que, em muitos aspectos, se assemelha ao atual proposto por Michel Temer, isto é, como o tempo maior de contribuição e maior idade mínima para ter direito a aposentadoria, sobretudo para funcionários públicos. Dilma Rousseff estabeleceu a regra 85/95, sancionada em 2015. A regra concedia aposentadoria integral aos trabalhadores desde que, somando o tempo de contribuição e a idade, o resultado fosse igual ou superior a 85 anos. Nenhuma reforma agrária saiu efetivamente do papel, a não serem aquelas pontuais sob muita pressão do MST e congêneres.

> ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorarem a qualidade da educação que os alunos recebem.

Depois de Garcia (1999), André (2010) retomou a discussão sobre a formação de professores como área de conhecimento, reconhecendo que esta precisa ser pensada "como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula".

Assim sendo, nosso pensamento se alinha ao de André (2010), ao mesmo tempo em que não perde de vista a definição de Garcia (1999 e 2009) ao especificar desenvolvimento profissional de professores como objeto da formação docente, ainda mais quando movemos nossa atenção para o que ocorre com os professores da Educação Básica participantes do Pibid. Pressupomos que a inserção desses docentes nessa iniciativa é formadora, amplia, fortalece e renova seus saberes, conforme publicações da DEB/CAPES (2013) e o estudo da FCC (2014), além de vários outros estudos, entre dissertações e teses divulgadas no *site* do PPGE UECE, já abordados anteriormente.

Entendemos que o Pibid se configura de maneira distinta em cada contexto institucional em que é adotado, o que nos faz pressupor que também incide de forma distinta sobre o desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica, impulsionado a partir da experiência institucional do Pibid UECE, tem suas especificidades.

Deste modo, considerando tais delineamentos, as preocupações que moveram a realização desta investigação estão assim formuladas no questionamento, a saber: que tipo de desenvolvimento profissional é esse e como ele incide sobre: a) a prática pedagógica no contexto de sala de aula? b) a identificação e a compreensão de si como profissional do ensino? c) o desenvolvimento teórico, especialmente a reflexão sobre sua prática? Essas questões tiveram como inspiração a formulação de Garcia (1999) acerca das "dimensões" que envolvem o desenvolvimento profissional docente, aqui retomadas, no sentido de proceder a uma análise das experiências de formação de professores supervisores no contexto do Pibid UECE.

A dimensão da prática pedagógica no contexto de sala de aula reporta-se ao aperfeiçoamento da ação didáticopedagógica do professor. A identificação e a compreensão de si como profissional do ensino contempla aspectos relacionados à

imagem do sujeito professor. O desenvolvimento teórico coloca em relevo a aprendizagem de conhecimentos profissionais e suas reverberações na capacidade de reflexão do professor sobre sua prática (GARCIA, 1999).

As indagações acima, a nosso ver, podem ser aglutinadas em torno de uma questão norteadora maior, foco desta investigação e que sintetizamos da seguinte forma: *Como professores da Educação Básica que atuam como supervisores do Pibid UECE desenvolvem-se profissionalmente, considerando sua inserção nessa iniciativa?*

Considerando este questionamento de pesquisa delineamos como objetivo geral deste estudo compreender em como a inserção no Pibid UECE movimenta o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica atuando como supervisores. Quanto aos objetivos específicos que auxiliaram a consecução do estudo, estes foram assim definidos:

a) Identificar as experiências de formação vividas pelos professores supervisores voltadas para a superação de problemas presentes nos processos de ensino e de aprendizagem;
b) Descrever em como a experiência vivida no contexto do Pibid tem incidido sobre a prática pedagógica em sala de aula;
c) Discutir em como a formação vivida no Pibid incide sobre a identificação e a compreensão desses professores como profissionais do ensino;
d) Conhecer em como o desenvolvimento teórico fomentado pela inserção no Pibid incide na reflexão sobre sua prática pedagógica, em particular, na orientação dada a sua ação profissional no contexto escolar.

Essas inquietações e objetivos impulsionaram este estudo. Os contornos e achados da investigação empreendida foram organizados sob a forma de cinco seções, além desta primeira, a título de *Introdução*, constando também as considerações finais, referências, apêndices e anexo.

Na seção seguinte, realizamos as *Reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente* e apresentamos esta categoria como centro deste estudo. Esclarecemos, na primeira parte da reflexão, os termos: professoralidade, profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, por entender que existe uma relação direta destes com o desenvolvimento profissional dos professores. Em seguida, dialogamos com pesquisadores nacionais e internacionais sobre esta categoria central

tendo em vista compreender os elementos que a caracterizam, corroborando para a elaboração de seu conceito.

Na terceira seção, intitulada *O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid): contexto que pode envolver e movimentar o desenvolvimento profissional de professores*, detalhamos esta iniciativa federal de iniciação à docência, o Projeto Institucional da Universidade Estadual do Ceará e o subprojeto de Pedagogia do Centro de Educação. Situamos historicamente, de forma sucinta, as principais mudanças ocorridas no Ceará, com a abertura política da década de 1980, no campo da Economia, da Política e da Cultura, com destaque para dados referentes à educação escolar. Assim agindo, a intenção foi a de evidenciar a compreensão de que o contexto se refere às situações sóciohistóricas em que os indivíduos se encontram, das quais dependem ações e narrativas para auferimento de significados.

Na quarta seção, intitulada *O caminho da pesquisa: aporte teórico metodológico*, voltamos nossa atenção para o entendimento dos procedimentos metodológicos adotados e que tornaram possível esta investigação. Nosso esforço inicial foi de desvelar, sucintamente, os fundamentos deste estudo, para, em um segundo momento, relatar sobre o aporte teóricometodológico que ancorador de nossas escolhas. Nele refletimos sobre s paradigmas científicos, a abordagem de pesquisa adotada, o método de investigação, os procedimentos utilizados na coleta, análise e interpretação dos dados empíricos.

Narrativas de professores em situação de desenvolvimento profissional no contexto do Pibid UECE é a seção mais longa do presente estudo. Nela, analisamos minuciosamente os dados empíricos colhidos por meio de entrevistas com cada uma das quatro professoras da Educação Básica de quatro escolas distintas da rede municipal de ensino de Fortaleza, vinculadas ao Programa como supervisoras ao Pibid. O foco da análise assenta-se nas vivências voltadas para a superação de problemas presentes nos processos de ensino e de aprendizagem e em como eles incidem sobre a prática pedagógica em sala de aula, no que tange à identificação e compreensão como profissionais do ensino. Também examinamos as relações com o desenvolvimento teórico fomentado pela inserção no Pibid e em como esse desenvolvimento reverbera na reflexão sobre sua prática, ao mesmo tempo em que orienta a ação profissional do professor no contexto escolar.

Na seção seguinte, intitulada *O movimento dos professores da Educação Básica que atuam como supervisores no Pibid UECE e seu desenvolvimento profissional*, continuamos com a análise dos dados empíricos, desta vez consideramos os dados das quatro narrativas em seu conjunto. Nessa seção buscamos compreender a memória coletiva das experiências vividas pelas professoras supervisoras no contexto do Pibid. O objetivo visado foi o de ressaltar o movimento das professoras quanto ao seu desenvolvimento profissional, com suas semelhanças e diferenças, tendo em vista identificar pontos comuns e os detalhes que o diferenciam nas ações realizadas nas escolas vinculadas ao subprojeto de Pedagogia do Pibid UECE.

Na última seção, registramos nossas *Conclusões*, momento em que apresentamos uma resposta à questão norteadora do estudo. Retomamos os objetivos que nortearam a investigação e os achados que pensamos podem contribuir para uma compreensão sobre o desenvolvimento profissional de professores no contexto do Pibid. Ainda nesta parte do texto, comentamos sobre nossas escolhas no processo da investigação e destacamos algumas sugestões que entendemos necessárias para melhorar o desenvolvimento do professor da Educação Básica. Finalizamos acreditando que o estudo não encerra a discussão, pelo contrário, acrescenta elementos ao debate sobre o tema, que deve prosseguir sendo estudado, pois a realidade é dinâmica e certamente outros aspectos poderão ser desvelados, esclarecendo e contribuindo para ampliar o conhecimento sobre os meandros do desenvolvimento profissional docente.

2 REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Desenvolvimento profissional docente (DPD) é uma categoria que passou a ter visibilidade quase que recentemente, na pesquisa educacional brasileira. Tornou-se importante e com variados conceitos na literatura especializada. Neste estudo, ele assume o posto de categoria central, pois subsidia como é patente, mais adiante, a discussão dos dados empíricos levantados com os sujeitos que participaram do estudo, isto é, professores da Educação Básica que concordaram em colaborar concedendo entrevistas narrativas sobre suas experiências profissionais, dando ênfase a experiência vivida no Pibid e em como ela tem movimentado seu desenvolvimento profissional.

Neste estudo, a docência é compreendida como autêntica profissão (IMBERNÓN, 2004), e não uma subprofissão, ofício ou ocupação, assim caracterizada pela tradição funcionalista da sociologia das profissões, que, de acordo com Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005, p. 26), define profissão como sendo atividade que se caracteriza por apresentar "um conhecimento especializado, a formação em nível superior, a autonomia, o prestígio social, o controle de qualidade e um código de ética". A docência, portanto, conforme a definição funcionalista citada, não preenche todos os requisitos para se caracterizar como profissão, geralmente caracterizada a partir de critérios das profissões liberais. Vemos que muitas outras atividades, consideradas pela tradição como profissões, não apresentam o mesmo teor de complexidade que a docência possui. Profissões diferentes possuem histórias diferentes. Em nosso entendimento, são poucas as profissões que se equiparam à docência em termos de envolvimento social, implicação política e papel cultural[28]. Para Esteves *et. al*., (2014), a ação dos professores ocupa um lugar central nos sistemas educativos. Deste modo, entendemos que não se pode meramente igualar requisitos para se definir o que venha a ser profissão, sem antes considerar as condições em que cada uma delas surgiram e se desenvolveram, na construção de suas identidades. A profissão de professor não pode

[28] Não é a toa que uma das primeiras medidas após a ascensão dos regimes autoritários é a mudança da legislação educacional de forma a atender as suas demandas políticas. No Brasil, modificações significativas no sistema escolar brasileiro ocorreram após a ascensão da ditadura civil de Getúlio Vargas, ocorrida entre 1930-1945, e da ditadura civil-militar, ocorrida entre 1964-1985 (VIEIRA; FARIAS, 2007). Atualmente, com as exacerbações dos conflitos sociais, econômicos e políticos, grupos de tendência conservadora e pró-fascista, como Movimento Brasil Livre (MBL), apoiaram um projeto de lei ao Congresso Nacional chamado "Escola Sem Partido", de iniciativa de Miguel Nagib. O objetivo principal do referido projeto é barrar a discussão nas salas de aulas sobre a diversidade de interpretações da realidade (FRIGOTTO, 2017; AÇÃO EDUCATIVA, 2016).

ser igualada em suas especificidades, história e constituição, à profissão de advogado e ou médico, por exemplo.

Imbernón (2004, p. 26-27), argumenta a favor da pertinência da docência como profissão, ao proclamar que:

> O conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto e pelo conceito popular, uma parte do aparelho da sociedade que analisamos e que deve ser estudado observando a utilização que se faz e a função que desempenha nas atividades de tal sociedade. (...) se aceitarmos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou 'a favor' dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa. Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas.

Uma vez esclarecido nosso posicionamento quanto ao reconhecimento da docência como profissão, convém agora esclarecer a estratégia de reflexão sobre DPD e, para esta iniciativa, escolhemos dois caminhos. O primeiro visa examinar a relação desta categoria com quatro outros termos que pensamos a ela estão relacionados, quais sejam: professoralidade, profissionalização, profissionalidade e profissionalismo, uma vez observado na literatura educacional, que estes termos são, às vezes, discutidos de forma isolada e a partir de casos empíricos, sendo, por outro viés, abordados em discussões mais abstratas e conceituais, em que um dos termos é subsumido por outro. Procuramos, aqui, realizar uma análise que abrigasse tanto os elementos conceituais quanto os históricos.

O segundo caminho objetivou realizar um exercício comparativo e hermenêutico dos conceitos empregados para compreender o significado de DPD. Recorremos, como não poderia deixar de ser neste tipo de procedimento, a vários pesquisadores nacionais e internacionais. A seguir, temos uma primeira subseção, tratando da relação entre o desenvolvimento profissional docente e os termos professoralidade, profissionalização, profissionalidade e profissionalismo.

2.1 RELAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E PROFESSORALIDADE, PROFISSIONALIZAÇÃO, PROFISSIONALIDADE E PROFISSIONALISMO

São vários os termos que pensamos guardar relação com o DPD. Nesta subseção, vamos inicialmente analisar os termos professoralidade, profissionalidade, profissionalismo e profissionalização, de forma separada e, depois, para finalizar esta parte do estudo, chegar a uma síntese do assunto.

Cabe começar lembrando que estas categorias e conceitos despontam, desenvolvem-se e desaparecem no tempo. São instrumentos interpretativos, criados pelos sujeitos para tentar compreender a realidade de um determinado momento. Deste modo, seria impossível conjecturar sobre DPD no período do chamado descobrimento do Brasil, porque o fenômeno inexistia naquela realidade, como também não materializava na realidade dos samurais, no Japão, tampouco no surgimento do renascimento europeu.

Convêm também destacar que a discussão sobre DPD apareceu quase que simultaneamente aos primeiros processos desencadeados pela terceira revolução industrial, normalmente conhecida como a revolução científica e tecnológica iniciada nos anos 1970, cuja força foi demonstrada, vigorosamente por meio de inovações, de 1980 a 2000 (JAPPE, 2013).

Mais recentemente, novos processos, ocorridos com o avanço dos conhecimentos científicos e tecnológicos disponíveis e empregados na produção e distribuição das riquezas sociais fizeram deslanchar a chamada quarta revolução industrial (SCHWAB, 2016). Estão eles associados aos avanços da revolução mencionada aos conhecimentos no campo da nanotecnologia, engenharia genética, computação quântica, combustíveis renováveis, robótica, inteligência artificial, impressão em três dimensões (3D), fármacos sintéticos, cibernética, tecnologias digitais da informação e comunicação, entre outros.

Em linhas gerais, podemos dizer que, enquanto a terceira revolução industrial inaugurou novos inventos e revolucionários usos como os microcomputadores e os *chips*, os dispositivos móveis atuais com suportes de internet, agenda eletrônica, e-mail, TV digital, rádio, gravador de voz, despertador, máquina fotográfica, câmera filmadora, entre outras centenas de aplicativos concentrados, a quarta revolução industrial fez com que estes dispositivos se comunicassem entre si, dando origem à

chamada **internet das coisas**, em que tudo se tornou simultaneamente interconectado, ilimitado e acessível a quem puder pagar. Esclarece Schwab (2016, p.16) que "o que torna a quarta revolução industrial fundamentalmente diferente das anteriores é a fusão dessas tecnologias e a interação entre os domínios físicos, digitais e biológicos".

Refletindo sobre o tempo entre as revoluções industriais da História, verificamos que o período de tempo, transcorrido do início da segunda revolução industrial (aproximadamente em 1850) até o começo da terceira (aproximadamente em 1960), foi de mais de cem anos. Já entre o início da terceira revolução industrial e o começo da quarta (ocorrido provavelmente em 2011[29]), foi equivalente à metade do mesmo tempo cronológico que separou as revoluções industriais anteriores.

Revoluções, como as mencionadas, pressupõem sempre e, anteriormente, a existência de crises. Vivemos no atual momento, crise na maneira de produzir e consumir, refletida na ampliação da riqueza social e pessoal e, ao mesmo tempo, no colapso ambiental (MARQUES, 2015); crise nos relacionamentos interpessoais e intrapessoais, expandindo várias configurações de família e outras subjetividades, acarretando subsequentes contestações da parte dos segmentos sociais mais conservadores. Crise de valores e crenças, que nos tem feito caracterizar este momento histórico como o das incertezas, marcadas, por um lado, por momentos de extremas ilusões fetichistas e, por outro, por um profundo sentimento de vazio e tédio. Crise no modelo de fazer ciência e início da transição de novas perspectivas do conhecimento, baseada na complexidade e na solidariedade (SANTOS, 2002; 2010). Crise dos fundamentos da sociedade baseada no trabalho[30] e seus modelos (democrático/autoritário) de representação política (JAPPE, 2013) e, por conseguinte, a crise do profissionalismo (TARDIF, 2010). Crise, resumindo, é a palavra-chave sob a qual as últimas gerações foram socializadas e cuja cultura reflete um padrão, vamos dizer: líquido[31] (BAUMAN, 2001), que tem deixado, sobretudo os indivíduos das

[29]Schwab (2016) adverte que em 2011 a discussão sobre a "indústria 4.0" teve início na Alemanha, mais precisamente na feira de Hannover daquele ano.

[30] Trabalho é entendido aqui como conceituado por Jappe (2013, p. 88), ao argumentar que, "criticar o trabalho não teria nenhum sentido se o identificássemos com a *atividade produtiva* enquanto tal, que decerto, é um dado presente em toda sociedade humana. Mas tudo muda quando entendemos por *trabalho* aquilo que a palavra designa efetivamente na sociedade capitalista: o dispêndio autorreferencial de simples força de trabalho sem relação com seu conteúdo. Assim concebido, o trabalho é um fenômeno histórico, pertencente apenas à sociedade capitalista, portanto, pode ser criticado e eventualmente abolido. Com efeito, o 'trabalho', que todos os atores do campo político querem salvar, tanto à esquerda, como à direita e ao centro, é o trabalho entendido em seu sentido restrito.

[31] Bauman (2001), sociólogo polonês recentemente falecido, diz que na modernidade líquida, período em que vivemos, prevalecem as relações humanas fluídas, que escorrem entre os dedos, vazam e transbordam

gerações mais antigas, muitas vezes em choque ao observar certos comportamentos cotidianos que seriam inaceitáveis em épocas anteriores. A título de exemplo, vamos trazer uma passagem da escrita de Jappe (2013, p. 91) sobre alguns comportamentos que este autor chamou de "regressão antropológica". Vejamos:

> O contexto é doravante o de uma verdadeira mutação antropológica que tanto é o resultado de mais de duzentos anos de capitalismo quanto de sua destruição programada que se tornou visível desde há algumas décadas. Esta regressão se estende até a *barbarização*. Em face da multiplicação de casos como o de adolescentes que filmam, rindo, com seus celulares, uma colega que acaba de ser morta por um ônibus, para colocar em seguida as imagens no Youtube, não basta evocar o desemprego, a precariedade ou os defeitos da escola: estamos assistindo a uma 'regressão generalizada' (o que não quer dizer uniforme). (Grifo do autor).

O mais impressionante dessa realidade globalizada, é que tudo isso parece ocorrer numa rapidez cada vez mais aproxima da velocidade da luz, tendo por isso, provocado mudanças profundas em nossa cultura e em cada um de nós, de modo a tirar, muitas vezes, o chão sob os pés. Também fatos ocorridos do outro lado do mundo repercutem em segundos em nosso cotidiano, com ilações diversas e difíceis de serem assimiladas[32]. Noutras palavras, queremos dizer, com isso, que a noção de tempo e espaço foi, mais uma vez, socialmente redimensionada. Assim, uma coisa era ser professor no período anterior à I Guerra Mundial (1914-1918) na Europa e outra bem diferente é ser professor no Brasil de hoje, com as políticas educacionais internacionalizadas (AKKARI, 2011).

Este é o mundo que habitamos e que tem nos configurados. Somos produtos e criamos esta realidade, tenhamos ou não consciência disso. O mais interessante é que

---

como o líquido, por não ter uma configuração definitiva, mas que se acomodam conforme o recipiente nos quais estão contidos. Diferente da modernidade anterior, vivida de maneira sólida e que para as alterações vingarem precisavam que tensões de força fossem mobilizadas para acomodarem a novas configurações.

[32]Referimo-nos, por exemplo, ao retorno do fascismo no mundo. Na Europa, Marine Le Pen foi candidata do partido da extrema direita, escolhida para concorrer no segundo turno da eleição presidencial na França, em 2017; nos Estados Unidos, fascistas saem em passeatas, como a ocorrida recentemente (julho de 2017) na pequena cidade de Charlottesville, no estado de Virgínia. No Brasil, vemos pessoas pró-fascistas organizados em movimentos como o Brasil Livre (MBL), por exemplo, que tem defendido projetos como o 'Escola sem partido' que propõe restringir as iniciativas dos professores em sua liberdade de escolher entre as variadas perspectivas teóricas e interpretativas contidos nos materiais didáticos numa perspectiva que espelhe somente os valores e interesses dos segmentos abastados da sociedade. Este movimento pretende um Brasil livre da diversidade de pensamentos e modos de ser e agir, tendo em vista o pensamento único baseado, sobretudo, na corrente cientificista, no conservadorismo e na segregação de segmentos, que guardam semelhanças com os regimes autoritários (FRIGOTTO, 2017; AÇÃO EDUCATIVA, 2016).

ela é o resultado dos recursos de que dispomos, como a nossa formação e desenvolvimento profissional, inclusive.

Uma vez explicitado o contexto em que têm surgiram os termos professoralidade, profissionalização, profissionalidade e profissionalismo, passamos a discutir esses conceitos e implicações no DPD.

2.1.1 Professoralidade e desenvolvimento profissional docente

Observamos, pela disponibilidade da produção acadêmica que tivemos acesso, alusivo aos quatro termos abordados nesta parte do estudo, que o de professoralidade é o menos debatido na literatura educacional.

A noção de professoralidade nos remete ao entendimento do professor como sujeito que se funda em sua *práxis*; ela diz respeito ao modo de pensar e agir do professor, que, ao assim fazê-los, vai se constituindo paulatinamente, sem que nunca se conclua. Para entender melhor esse conceito, buscamos apoio no raciocínio de Ferreira (2009) e na definição de Morosini *et. al.* (2006). Vejamos o que as duas pesquisadoras asseveram sobre o termo.

Para Ferreira (2009, p.8), professoralidade deve ser entendido em campo semântico mais amplo:

> [...] entendo-a como a própria razão de ser da profissão, inserida no âmbito social, nas relações entre sujeitos, nas demandas cotidianas apresentadas. Por isto, a professoralidade não é ingênua e nem se produz ao acaso; reflete as condições, as relações sociais, a subjetividade e os poderes com os quais lidam os professores cotidianamente.

Já na Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2006, p. 400), professoralidade é uma

> Construção do sujeito-professor que acontece ao longo de sua vida; processo que o professor experimenta enquanto se pensa e se experimenta, produzindo um modo de ser singular. Notas: a professoralidade é uma *marca* produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva, uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um *mesmo*, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e a identidade é uma determinação, uma

> redução das possibilidades de vir-a-ser a um padrão que tende a se repetir. (Grifo dos autores).

Como argumenta Ferreira (2009), refletindo a partir de uma perspectiva ampliada, a professoralidade espelha as condições sociais recaídas sobre a categoria docente e, assim, ao fazê-lo, cada sujeito (professor) ecoa em sua particularidade estas condições, produzindo uma notória subjetividade. Por razão de ser da própria profissão, esta subjetividade agencia o conhecimento.

Na Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2006), diferentemente de Ferreira (2009), parece não refletir de uma perspectiva tão ampla, mas também encara a professoralidade como uma "marca" única produzida no sujeito pela realidade. Isto é, a professoralidade é uma reação interna de algo vindo de fora, suscitando no sujeito professor algo provindo de em si mesmo. Noutras palavras, não é algo vindo diretamente de fora, como que produzindo um reflexo, mas qualquer coisa que mobiliza o sujeito, internamente, e que por isso altera seu estado íntimo. Um estado novo da versão de si mesmo, despertado pela realidade, porém mais sujeito ao encaminhamento da subjetividade do que para a realidade externa. A realidade externa aqui, é encarada apenas como um gatilho ou disparador sobre a realidade interna ao sujeito, acabando por se completar e conjugar como um todo. Tudo o mais é obra das idiossincrasias do professor. Entretanto, o destaque do conceito de professoralidade, na perspectiva destes pesquisadores, parece ser a disposição e a produção permanente de singularidades que não se adéquam aos padrões de identidade, tornando-se um devir permanente e singular em cada professor.

Pelo que pudemos assimilar sobre professoralidade, o termo parece adequar-se ao pensamento de Bauman (2001) sobre as características das relações humanas, "praxeomórfico" na "modernidade líquida". Segundo o sociólogo polonês, "o modo como os seres humanos entendem o mundo tende a ser sempre *praxeomórfico*: é sempre determinado pelo *know-how* do dia, pelo que as pessoas podem fazer e pelo modo como usualmente o fazem" (Grifos do autor) (BAUMAN, 2001, p. 68). Grifemos: não somente *entendem* como também *fazem*. Deste modo, tudo depende dos "recipientes" disponíveis, isto é, das condições estruturantes imediatas dadas pela realidade e dos laços sociais daí advindos. O conceito de professoralidade pode, por vezes, parecer confuso para algumas pessoas. Todavia, entendemos que a confusão daí advinda reflete muitas vezes da própria realidade que ela surge. Uma realidade mutante em que os

tradicionais padrões de valores, crenças e atitudes colidem com novas sensações gerando assim instabilidades e crises individuais e sociais.

Compreendido o significado do termo professoralidade, a partir do exercício hermenêutico acima discutido, compreendemos que ela é resultante das condições mais recentes das duas últimas revoluções industriais. Este significado expressa, em nosso entendimento, o sentido que passaram a ter depois que a solidez e o peso das relações humanas deixaram de ser tão frequentes, pelo menos como existia no passado cedendo espaço à fluidez e à leveza de relações mais superficiais e de maior fluidez.

Ao relacionarmos professoralidade com DPD, pensamos trata-se de fenômeno recente, não relacionado com o século da escola e do professorado, caracterizado no século XIX pela literatura educacional (LOPES, 2014). Deste modo, a professoralidade não têm passado, mas pode ser que tenha futuro, se considerarmos o pensamento de Santos (1989; 2002).

Para Santos (2002), o paradigma científico emergente do "conhecimento-emancipação" pretende restaurar o equilíbrio entre os elementos objetivos e subjetivos da elaboração do conhecimento, de forma a equiparar suas condições de elaboração e o objeto do conhecimento. Caso a reflexão do sociólogo português vingue, no futuro, e todo conhecimento (inclusive o científico como novo senso comum) transforme-se em autoconhecimento, como assevera. Então, a professoralidade pode vir a ter presença garantida no futuro.

Sigamos agora a pensar na relação entre profissionalização e DPD.

2.1.2 Profissionalização e desenvolvimento profissional docente

Profissionalização, diferentemente da professoralidade, que praticamente quase não comparece na urdidura da literatura educacional, é o termo mais exaltado em nossos dias, se comparado aos outros três termos discutidos nesta seção. Segundo Nuñez e Ramalho (2008, p.4), ao tratarem da profissionalização docente, na atualidade, argumentam que ela é, "um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo". Porém, trata-se de um movimento ideológico que, conforme apontam estes autores em outro trabalho (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003), se expressa mais (diga-se de passagem, muito mais) na produção científica dos pesquisadores educacionais e entre alguns técnicos dos órgãos do Poder Público, afinados com a

pesquisa educacional, do que na existência de um movimento concreto do professorado, mormente do professorado da Educação Básica.

Uma definição interessante e aparentemente evidente, de profissionalização docente, foi elaborada por Nóvoa, baseada no referencial de Mark Ginsburg (GINSBURG, citado por NÓVOA, 1995, p.23), que considera a profissionalização "um processo através do qual os trabalhadores melhoram seus estatutos, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia".

Ocorre que, no Brasil, inexiste um estatuto profissional unificado dos professores, ainda que o tema seja bastante debatido na pesquisa educacional (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2005). Muitos Estados da federação e vários municípios possuem seus próprios estatutos do magistério. É o caso, por exemplo, dos professores vinculados à Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará, regidos pelo Estatuto do Magistério Oficial do Estado (Lei n. 10.884, de 1984), e o dos professores vinculados à Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza que são regidos, por sua vez, pelo Estatuto do Magistério do Município de Fortaleza (Lei n. 5.895, de 1984). Ambos, como podemos verificar, encontram-se defasados diante das mudanças da realidade e da legislação federal que regula a organização da Educação Básica no país.

Também verificamos não haver legislação no Brasil que estabeleça e assegure a autonomia docente. Historicamente, a autonomia docente tem se caracterizado por avanços de conquistas e retrocessos, de maneira incongruente, resultado de disputas entre professores de um lado, e governos e seus aliados de outro. Exemplificando essa situação, Vicentini e Lugli (2009, p. 224) argumentam:

> Paradoxalmente, as demandas pela autonomia e aperfeiçoamento do magistério conviveram com iniciativas de padronização representadas por sistemas didáticos fechados, expostos de forma a serem seguidos em sala de aula. Escolas particulares e sistemas municipais de ensino têm adquirido certos conjuntos de livros impondo determinadas formas e ritmos de trabalho aos professores.

O vínculo dos profissionais docentes à estrutura do Estado certifica que seja de responsabilidade de órgãos como o Ministério da Educação e ou as respectivas Secretarias da Educação de Estados/distrito federal e ainda de municípios que legislam unilateralmente sobre a formação e o direito de atuação no sistema educacional[33]. No

[33] Conforme deixou claro a 'Nota' assinada por cinco entidades nacionais (ANPED, ANFOPE, ANPAE, CEDES e FORUMDIM) da área da Educação, ao se posicionaram contrária a regulamentação do exercício da profissão de Pedagogo, conforme os termos do Projeto de Lei n. 6.847/2017. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/carta-de-entidades-da-educacao-contra-pl-que-regulamenta-o-exercicio-da-profissao-de-pedagogo. Acesso em: 17 ago. 2017.

Brasil, os professores da Educação Básica parecem viver a autonomia profissional mais oficiosamente que oficialmente, pois enquanto os governos aprovam as leis que lhes convêm e à revelia da participação dos profissionais do ensino, estes, por sua vez, as interpretam e as executam conforme suas conveniências e situações, adaptando-as assim as condições em que se encontram. A vivida autonomia docente é consecutivamente "relativa", porque depende mais das pressões sociopolíticas momentâneas do que propriamente do emprego da legislação. Para o bem ou para o mal, a sociedade brasileira é "relacional" (DAMATTA, 1986; 1997; GOMES; BARBOSA; DRUMMOND, 2001). Professores, sistemas de ensino e governos fazem parte dela.

Deslocando a discussão conceitual da autonomia como percurso da profissionalização docente para a dimensão histórica da profissionalização, deparamos-nos com o trabalho executado por Lopes (2014). Esta pesquisadora realizou um estudo comparativo sobre o que diziam as publicações pedagógicas do Rio de Janeiro e Lisboa, acerca da melhoria do estatuto profissional docente na segunda metade do século XIX. Concluiu que

> [...] ao final de Oitocentos, iniciou-se um processo de afirmação do estatuto profissional docente. Em parte, o prestígio foi alavancado pela exigência de uma formação especializada no âmbito das escolas normais, nas quais se esperava que os alunos obtivessem o domínio das *ciências da educação*, em parte pela recusa de um modelo profissional que se assentava no paradigma do *sacerdócio* e que acabou por abrir espaço às associações sindicais. (LOPES, 2014, p.97, grifos da autora).

Trocando, na citação acima, a expressão *escolas normais* por Instituições de Ensino Superior (IES), cabe questionar: que mais diferencia o final do século XIX do início do século XXI? No fundo, as reivindicações docentes parecem ser sempre as mesmas, o que muda é o contexto. Às vezes, e após intensas lutas[34] docentes por ampliação da chamada relativa autonomia[35] profissional, remuneração salarial condizente com a complexidade do ensino e melhores condições de trabalho, tendo em vista um processo de afirmação do estatuto profissional, como no século XIX, damo-nos conta de que os professores repetem o que gerações docentes anteriores já fizeram,

[34]Sobre as lutas dos professores da Educação Básica por melhorias no seu estatuto profissional ver, por exemplo: Vicentini e Lugli (2009) e Pessanha (2001).

[35] É interessante observar que o fim da autonomia do professor ocorreu com a primeira constituição republicana brasileira, ocorrido em 1891, quando o ensino primário passou a fazer parte da responsabilidade do Estado. Sobre isso Veiga; Araujo; Kapuziniak (2005, p. 20) argumentaram: "o Estado se aproveita do trabalho do mestre-escola, transformando-o em funcionário público. Em troca do salário, o Estado normatiza o trabalho de ensinar, tirando-lhe a antiga autonomia".

não conseguindo as melhorias almejadas, ou, se as conseguiram, logo em seguida estas foram revogadas em uma **só** canetada, por uma autoridade[36] de escalão maior.

Em tese, o entendimento de autonomia, é a expressão da prática autorregulada, o conceito-chave que, vivenciado, pode diferenciar as categorias profissionais entre aquelas que, mais ou menos, ou, ainda, não controlam os próprios processos, valores e pretensões profissionais. De acordo com Nóvoa (1995), de quem se fez referência acima, a profissionalização docente deve se harmonizar progressivamente com a autonomia profissional.

Contreras (2012) tem se afirmado como uma das destacadas autoridades quando o tema é a autonomia de professores. Este autor asseverou na primeira parte de sua obra, que a ideia de autonomia docente deve ser pensada a partir de três modelos teóricos para a categoria de professor: a do especialista técnico, a do profissional reflexivo e a do professor como intelectual crítico.

Para Contreras (2012, p.211) na concepção do especialista técnico, a autonomia é "como *status* ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para com os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante das incertezas". No modelo do profissional reflexivo, autonomia é identificada "como responsabilidade moral e individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência do juízo e a responsabilidade social. Capacidade de resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas". Por último, para o intelectual crítico, o autor afirma que a autonomia é caracterizada "como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais de ensino".

Todavia, apesar dos modelos a que faz referência, Contreras (2012, p. 210) argumenta que, no contexto da prática do ensino, a autonomia "deve ser entendida como um processo de construção permanente ao qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido, muitos elementos. Por isso, pode ser descrita e justificada, mas não reduzida a

[36]Foi o que fez o atual governo federal, quando, por exemplo, revogou a obrigatoriedade do ensino de quase todas as disciplinas do Ensino Médio, com exceção de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática, e abriu as salas de aula para a substituição de professores licenciados pela presença de pessoal portador de notáveis saberes na Educação Básica, conforme a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

uma definição autoexplicativa". Vemos, nesta afirmação, investida no intuito de justificar uma posição mais crítica, uma vez que ao final da sua argumentação, ele segue o modelo baseado na reflexividade. No Brasil, a autonomia docente parece ser vivida pelo que é possível realizar na escola, conforme as condições e pressões sociopolíticas do momento vivenciado. Deste modo, a autonomia é sempre relativa a alguma coisa e momento.

A profissionalização docente, no contexto em que nos encontramos, parece ter-se convertido numa ideologia que torna o professorado mais uma categoria liberal do mercado, devendo apresentar resultados imediatos, a exemplo do engenheiro civil, que estabelece seu salário pela quantidade de obras que acompanha e finaliza, e não um profissional que, ao interagir por meios simbólicos com os educandos, medeia suas formações e colabora com a construção, em longo prazo, da cultura letrada. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p.63) advertem:

> A profissionalização é parte do movimento global de "terceirização" das sociedades desenvolvidas e do aumento contínuo das forças de trabalho, especialmente nas áreas de assistência básica às pessoas (saúde física e mental, trabalho social, informação, lazer e educação). Quando o progresso tecnológico garante um aumento de produção de bens de consumo, com cada vez menos postos de trabalho no setor agrícola e industrial, torna-se evidente que a multiplicação, a diversificação, a sofisticação e a estratificação dos postos de trabalho do setor terciário é a única alternativa ao desemprego em massa. Um pouco cinicamente, podemos então dizer que a profissionalização do setor terciário não procura responder às necessidades dos usuários, mas sim às táticas de melhoria ou de consolidação do estatuto dos seus próprios profissionais.

Parece que nem por meios "cínicos"[37], como apontam os autores, o estatuto dos docentes tem melhorado. O discurso da profissionalização incute no imaginário docente aproximações às características dos chamados profissionais liberais, que agem segundo seus interesses e não movido pelos interesses sociais. Denota um limitado desempenho técnico e não um desempenho sensível das necessidades humanas, bem como uma dinâmica que reforça os valores da atual sociedade e não uma dinâmica que conteste o sucesso quando tudo ao seu redor reflete o desemprego em massa. Assim, a profissionalização como ideologia relaciona-se à massificação do ensino e ao

[37] Esta expressão, usada no sentido moderno e vulgar pelos autores, parece querer dizer algo como um comportamento pessoal que pode prejudicar outros de alguma forma, mas mesmo sabendo disso, o fazem. Diferentemente da filosofia cínica, do período helênico antigo, em que o seu sentido dizia sobre a busca de uma vida de virtude moral em que os excessos, sobretudo materiais e exteriores ao espírito honesto, eram afastados tendo como referência uma vida errante e instintiva.

movimento de proletarização em curso que abrange várias categorias profissionais (CONTRERAS, 2012).

No plano da "elevação dos rendimentos", conforme publicação da APEOC (2012) pertinente a carreira de professores de 10 Estados da federação, das regiões Norte e Nordeste, os rendimentos se encontram atrelados às negociações que os sindicatos da categoria realizam com os governos. Nestas negociações, geralmente a ascensão na carreira ocorre por meio de dois modelos de progressão: horizontal e a vertical.

No Ceará, conforme ainda a APEOC (2012, p.26), a progressão horizontal ocorre quando da "passagem de um servidor de uma mesma classe[38] para as referências seguintes daquela classe". Por exemplo, a classe dos professores especialistas enfrenta várias referências a serem galgadas, até que cheguem ao topo desta classe e tenham sua remuneração estacionada na carreira. Ou, no caso do professor que puder ascender no rendimento, ele tem que realizar curso de mestrado e depois um doutorado, para, deste modo, ascender à chamada progressão vertical, que também tem um topo para estacionar[39] (APEOC, 2012). Diferentemente do que acontece com funcionários federais da área judiciária, em que, por exemplo, sem respeitar limites constitucionais, desembargadores chegam a vencimentos de até mais de 100 mil[40] reais.

Assim sendo, a progressão horizontal é "a passagem de um servidor de uma classe para outra". Neste esquema não há necessariamente espaço para o desenvolvimento profissional do professor, pois as progressões na "carreira" dizem respeito apenas ao tempo de serviço do professor no magistério. Quanto à progressão vertical, o professor pode realizar um curso de pós-graduação *stricto sensu* sem relação direta com a sua área de atuação profissional, o que pode gerar processos administrativos. Uma vez transposta esta questão, realiza-se a progressão vertical. Deste modo, a profissionalização docente não pode ser entendida, necessariamente, como mostra a realidade apresentada pela APEOC (2012), como um processo por meio do

[38] As classes a que se refere à APEOC (2012, p. 25) dizem respeito aos níveis de formação, isto é, médio, graduado, especialista, mestre e doutor.

[39] Conforme Tabela de vencimentos do grupo ocupacional do magistério da Educação Básica do estado do Ceará, do ano 2016, o professor doutor com carga horário de 40h. tem o vencimento de até R$ 8.614,47. Disponível em: https://www.apeoc.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Tabela-40h-2016.pdf. Acesso em: 26 jan. 2017.

[40] Mais detalhes sobre o assunto ver a matéria "Desembargadores de todo o país têm supersalários". Disponível em: http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/maioria-dos-desembargadores-recebe-supersalarios/. Acesso em: 26 jan. 2017.

qual os professores aperfeiçoam seu estatuto, aumentam seus rendimentos e muito menos que progridam em seu poder de autonomia[41].

A profissionalização docente tem se caracterizado, de fato, como um movimento ideológico. Uma vez compreendida como ideologia, a linha de pensamento desenvolvida por Karl Marx, isto é, a dedução do real a partir das ideias do real, ou seja, o mascaramento da realidade social ao se tomar o falso por verdadeiro e esclarecido.

Nuñez e Ramalho (2008) pensam a profissionalização docente como sendo constituída por dois aspectos ou dimensões intercaladas, isto é, algo transpassado simultaneamente pelo profissionalismo e a profissionalidade. A segunda das dimensões é apresentada pela dupla de pesquisadores como interna aos processos de profissionalização, enquanto que a primeira se apresenta como externa. No entanto, mesmo assim, conforme estes autores, essas categorias não devem ser tratadas separadamente. Seguindo a conceituação dos termos pensados por Nuñez e Ramalho (2008), vamos abordá-los separadamente, tendo em vista que nosso objetivo, neste momento, é realizar uma análise acurada e refletir sobre o DPD.

2.1.3 Profissionalismo e desenvolvimento profissional docente

Profissionalismo é um termo abundantemente empregado na linguagem técnica de várias profissões e não somente no que concerne aos profissionais docentes. Contrapõe-se às atitudes amadoristas de trabalhadores no mercado de trabalho. Talvez ele seja até mais empregado em outros campos de atuação do que propriamente na Educação. Na "crise do profissionalismo" (TARDIF, 2010) em que vivemos, há quem acredite, também, na existência de seu "renascimento" [42], o que nos parece uma crença acertada, haja vista que o mercado de trabalho se retorce em transformações, fazendo desaparecer ocupações e surgir outras novas, com períodos de renovação cada vez mais frequentes. Tais manifestações são indicadores de crise e, contraditoriamente, podem ser de renascimento também. Assim, justifica-se o brado por profissionalismo em áreas de trabalho ainda quase sem cultura ocupacional reconhecida.

---

[41] Em Portugal, onde este desenho parece funcionar, por exemplo, "a progressão fazia-se e faz-se em função do tempo de serviço prestado e da avaliação de toda a actividade desenvolvida, bem como das qualificações profissionais, pedagógicas e científicas" (ESTEVES *et. al.*, 2012, p.8).

[42]Conforme Eliot Freidson, em 'Renascimento do profissionalismo', publicado pela editora Edusp, em 1994.

Ao tratar do profissionalismo na docência, Nuñez e Ramalho (2008, p. 4) dizem que o termo se refere à

> Expressão da dimensão ética dos valores e normas, das relações, no grupo profissional, com outros grupos. É mais do que um tema de qualificação e competência, uma questão de poder: autonomia, face à sociedade, ao poder político, à comunidade e aos empregadores; jurisdição, face aos outros grupos profissionais: poder e autoridade, face ao público e às outras profissões ou grupos ocupacionais.

Do excerto acima, vemos o destaque dado às dimensões da ética e do poder. Confrontando esse entendimento de profissionalismo com os de outros pesquisadores educacionais, podemos observar algumas distinções. Por exemplo, para Libâneo (2011, p.90), profissionalismo significa "compromisso como projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc.". Neste entendimento de profissionalismo as dimensões cardinais destacadas, ainda que com outros nomes, parecem apontar para o mesmo sentido, todavia com menos ênfase no poder e mais reforço na obrigação para com o alunado.

Contreras (2012, p.68), ao elaborar seu estudo sobre a autonomia de professores, dividiu-o em três partes, de forma a dedicar a primeira ao tema do profissionalismo no ensino. Com relação a esta parte, o autor trata do processo de proletarização, do controle do ensino pela técnica, da retórica e suas ambiguidades, da ideologia subjacente do profissionalismo e de seus valores. Faz referência a dois pesquisadores com quem parece concordar, para esclarecer o que ele entende por profissionalismo. Segundo Lawn e Ozga, citados por Contreras (2012, p.46),

> Entre os professores, o profissionalismo pode ser considerado uma expressão do serviço à comunidade, bem como em outros tipos de trabalho [...]. Também se pode considerar uma força criada externamente que os une numa visão particular de seu trabalho [...]. O profissionalismo é, em parte, uma tentativa social de construir uma "qualificação"; a autonomia era, em parte, a criação por parte dos professores de um espaço defensivo em torno da referida "qualificação".

Em nosso entendimento, essa compreensão de profissionalismo se assemelha bastante a de Libâneo (2011) e não acrescenta muito ao que este já formulara, a não ser pela ideia de "uma força criada externamente" e que parece se referir à demanda social pelo ensino.

Diante das três considerações sobre profissionalismo, inferimos que o vocábulo "compromisso", manifesto por Libâneo (2011), é um termo forte para designar a obrigação do professorado com o fazer-se docente. Compromisso este, a nosso ver, que não deve se limitar aos formalismos da lei e que repercute na carga horária do professor atribuída pela escola, ainda mais se considerarmos a rapidez com que as demandas e exigências têm sido feitas à escola e ao professorado. Nele, também, impõe-se a dimensão ética dos valores apontados por Nuñez e Ramalho (2008).

Entendemos o profissionalismo docente como sendo o compromisso do professorado para com o projeto pedagógico autônomo, resultado do debate da comunidade escolar e que transpõe o limite da sala de aula, associado aos valores éticos e emancipatórios.

Prosseguimos, agora, com a discussão do último dos quatro termos que relacionamos ao DPD: a profissionalidade.

2.1.4 Profissionalidade e desenvolvimento profissional docente

Passemos a refletir, conforme pensam Nuñez e Ramalho (2008), sobre a dimensão interna da profissionalização docente: a profissionalidade. Diferentemente da dimensão externa da profissionalização, isto é, do profissionalismo, a profissionalidade cumpre um papel que Sacristán (1991, p.64) assinala como sendo aquilo que é afirmativo e específico da ação docente, isto é, "o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor". Assim caracterizada, a profissionalidade apresenta-se como a dimensão antropológica do professorado, ou seja, do que faz com que um professor seja o que vem sendo.

Nos dias atuais, o termo profissionalidade está, em grande parte, relacionado à "hiper-responsabilização" (SACRISTÁN, 1991, p. 63) que o discurso pedagógico dos segmentos dominantes da sociedade confere aos docentes, ao acusá-los pelos baixos índices de aprendizagem discente e a má qualidade do ensino. Esta situação reflete o papel institucional central que o sistema de ensino unilateralmente atribui aos docentes, pelo sucesso ou insucesso da educação escolar, de modo tentar impor um modelo de ser profissional aos professores (SACRISTÁN, 1991).

Paralelamente a esta crítica, que segmentos dominantes atribuem aos professores, outra fração da sociedade, particularmente associada a determinados grupos

religiosos, forma no Congresso Nacional brasileiro, uma bancada evangélica para fazer valer suas crenças e interesses doutrinários e econômicos no campo educacional. Um destes interesses diz respeito ao Programa Escola Sem Partido (Projeto de Lei - PL n. 867/2015), ação de iniciativa do deputado Izalci Lucas[43], da referida bancada.

Consideramos importante uma breve reflexão a respeito deste PL, porque ele repercute diretamente na profissionalidade dos professores brasileiros. Ao mesmo tempo, tem conseguido chamar a atenção e mobilizar oponentes e simpatizantes nas Assembléias Legislativas e Câmaras Municipais do território nacional, na tentativa de reproduzir este programa em âmbitos da esfera político.

No que se refere ao artigo IV desta proposta de legislação, ali está escrito que o professor, no exercício de suas funções, deve ajustar-se aos seguintes procedimentos:

> I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;
> II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
> III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
> IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;
> V - respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;
> VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Os adeptos religiosos do ‘Escola Sem Partido’, principais defensores deste programa, partem do pressuposto de que os professores desempenham o mesmo papel que eles e outros líderes religiosos cumprem em suas igrejas e ou locais de culto, assim demonstrando temer uma possível concorrência. Entretanto, isto não passa de um

[43] Entre as ações importantes deste deputado federal do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) do Distrito Federal (DF), destaca-se sua participação na presidência da comissão especial na Câmara dos Deputados que encaminhou a Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio que atualmente se tornou a Lei n. 13.415/2017. Votou a favor da aprovação da Proposta de Emenda constitucional (PEC) n. 241 que congelou os investimentos públicos na área social, incluindo a da educação, por um período de 20 anos e também votou a favor da permanência de Michel Temer na Presidência da República quando foi acusado pelo Ministério Público Federal de prática de corrupção.

equívoco, ainda que um ou outro professor isolado[44] assim compreenda a *práxis* docente.

Entendem, pelo uso do termo "audiência cativa dos alunos", que os discentes são 'tabula rasa', isto é, sujeitos sem cultura e história próprias, que apenas recebem os conteúdos sem reinterpretá-los, por meio de seus valores, não refletindo sobre as representações simbólicas que os professores mobilizam para a reelaboração do conhecimento e desenvolvimento de habilidades por meio do ensino. Por isso, dos seis itens esperados para o exercício docente em seu programa, quatro deles iniciam negando o que realizam no exercício político religioso[45] de suas funções.

Incorrem no inexequível, quando anseiam, imaturamente, que numa sala de aula com mais de quarenta discentes, o que pode ser encontrado nas escolas públicas, por exemplo, por que todos compartilhem da mesma moral e que o professor possa agir de acordo com cada um deles, como propõe o item V.

Talvez o único item do artigo sob análise a merecer algum reconhecimento plausível seja o de número IV, pois evidencia o óbvio, ou seja, que, ao abordar questões políticas, socioculturais e econômicas, visto que se trata de questões inerentes aos processos de ensino e de aprendizado na escola, o professor discuta as versões conflitantes a respeito. Mesmo assim, resta a dúvida se, para os partidários da 'Escola sem Partido', o termo "forma justa", como determinam, deva se omitir da doutrina de que são adeptos. Neste caso, os professores não devem agir como aqueles lotados em uma escola pública, administrada pela polícia militar amazonense, cujas imagens em um vídeo apareceram nas redes sociais, mostrando discentes que convidavam o deputado presidenciável Jair Bolsonaro, político controverso da bancada evangélica, para participar de formatura militar e o denominavam de "salvador da nação"[46].

---

[44] Nas redes sociais o deputado Izalci Lucas Ferreira, autor do PL do Programa 'Escola Sem Partido' aparece como contador, 'professor' e político. Procuramos dados sobre a trajetória docente do deputado 'professor' no Currículo Lattes, mas não há este registro. Uma consulta na plataforma da *Wikipedia*, na internet (https://pt.wikipedia.org/wiki/Izalci_Lucas), realizada em 20 de agosto de 2017, que apresenta sua biografia não encontramos nenhuma referência a prática docente.

[45] Dantas (2011, p.6) realizou um estudo sobre o sistema de ideologia político-religioso de deputados federais membros da bancada evangélica da legislação ocorrida entre 2007-2011. Nele a pesquisadora concluiu que "os integrantes da Frente Parlamentar Evangélica apresentam em seus discursos os seguintes pressupostos ideológicos: o mito da unidade e do consenso, a negação do antagonismo, o compromisso com a representação genérica, a normatização da política, a conservação da moralidade instituída, a preservação do *status quo* e o combate a transformação do código legislativo".

[46] Conforme o jornal Gazeta do Povo (edição de 08 de agosto de 2017), o vídeo tratou de um evento ocorrido no Colégio Waldocke Fricke de Lyra, uma das oito escolas administradas pela polícia militar (PM) no Amazonas, em que discentes convidavam o deputado Jair Bolsonaro (PSC-RJ) para se fazer presente na formatura militar. O deputado considerou o convite "irrecusável". Já o presidente do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana do Amazonas, Glen Wilde Freitas

Em nosso entendimento, o Programa ‘Escola Sem Partido’ encontra-se em flagrante descompasso com o que prevê a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada dos professores. Este descompasso se revela ao não se respeitar os princípios dos direitos humanos que fundamentam a formação e as práticas pedagógicas que despontam da citada Resolução. As Diretrizes (BRASIL/MEC/CNE/CP, 2015, p.2) consideram que

> [...] a educação *em* e *para* os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Por sua vez, no campo jurídico, o Ministério Público Federal/Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (MPF/PFDC) manifestou, em 21 de julho de 2016, por meio da Nota Técnica n. 01/2016, a “inconstitucionalidade” do PL n. 867/2015, que propondo instituir o Programa ‘Escola Sem Partido’ na Educação. Para o MPF/PFDC (2016), o referido PL:

> subverte a atual ordem constitucional, por inúmeras razões: (i) confunde a educação escolar com aquela que é fornecida pelos pais, e, com isso, os espaços público e privado; (ii) impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III); (iii) nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem (art. 206, II); (iv) contraria o princípio da laicidade do Estado, porque permite, no âmbito da escola, espaço público na concepção constitucional, a prevalência de visões morais/religiosas particulares.

Embora importante, a Nota do MPF//PFDC não tem força de Lei e não impede o andamento e, talvez, a aprovação desta proposta em âmbito estadual e municipal, enquanto não for votada e vetada no Congresso Nacional. Somente através de mobilização ampla e mediante adesão popular contrária poder-se-ia barrar a

---

classificou a iniciativa como “doutrinação nazifascista de crianças e adolescentes”. E acrescentou: “É igual ao que se fazia nas escolas alemãs dos anos 1930.” E como membro da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), ele requereu “uma explicação ao comando da PM e à Secretária de Educação sobre o convite a Bolsonaro”. Disponível em: http://www.gazetadopovo.com.br/politica/republica/alunos-de-colegio-militar-chamam-bolsonaro-de-salvacao-da-nacao-dgm9ywwgcrgekwie8obx7ovn7. Acesso em: 16 ago. 2017.

pretensão dos segmentos mais conservadores da sociedade no tocante à imposição de seus valores ao conjunto da coletividade.

O ordenamento do referido PL incide ainda na discussão sobre o conceito de **profissionalidade**. Segundo Nuñez e Ramalho (2008, p. 4), este termo expressa

> [...] a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Ela está ligada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base da docência como profissão.

Esta compreensão da profissionalidade está em consonância com o que Sacristán (1991) elaborou e a que já fizemos referência acima e, também, com o que Contreras (2012, p.82) pensa, ao se referir à profissionalidade como sendo "às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo". Também é condizente com a elaboração de Brzezinski (2002, p.10), que conceitua ser profissionalidade como "o conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades de que dispõe o professor, no desempenho de suas atividades, e o conjunto do grupo profissional dos professores num dado momento histórico".

Assim sendo, partindo desses autores, entendemos profissionalidade como o conjunto de saberes, conhecimentos, habilidades e competências elaboradas e organizadas pelo professorado para a realização do seu trabalho pedagógico, que ocorre num espaço concreto, a escola, e em determinado tempo. Tempo este em que as funções docentes são consideradas no imaginário coletivo como bico[47]; em que a autonomia profissional se caracteriza, aos nossos olhos, similar aquela do século XIX (LOPES, 2014); em que a profissionalização não é mais do que um movimento meramente ideológico (NUÑEZ; RAMALHO, 2008).

[47]Alves e Pinto (2011, p. 621), baseados em micro dados da Pesquisa Nacional de Domicílio e do Censo Escolar (PNAD) advertem que "4,2%" dos professores da Educação Básica têm o ensino como "bico". Silva (2013, p. 109), por sua vez, argumentou que "uma pesquisa realizada pelo IBGE, em 2006, revelou que 7,2% dos professores brasileiros ainda têm a docência como 'um bico'". Uma discussão mais conceitual sobre o 'bico' no sistema de ensino escolar pode ser visto em Haguette (1990). A prática do "bico" ganhou reforço com a recente Lei n. 13.415/2017, que prevê a presença de portadores de "notável saber" na sala de aula sem que tenham curso de licenciatura. Um episódio recente na mídia chamou atenção por reforça à percepção do ensino como bico; trata-se do *marketing* realizado pela Faculdade Anhanguera que mobilizava interessados em realizar seu curso de "formação pedagógica" por meio de um famoso apresentador de TV com o seguinte chamado: "Torne-se professor e aumente sua renda" (Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/noticias.asp?id_noticia=2811. Acesso em: 22 ago. 2017).

Prosseguimos, adiante, com a segunda subseção desta parte do estudo, tendo em vista a busca de compreensão do conceito de DPD.

2.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: EM BUSCA DE COMPREENDER O CONCEITO DA CATEGORIA

Como anunciado no início desta seção, pesquisadores de varias nuances contextuais dedicam especial atenção ao debate sobre desenvolvimento profissional docente. Nesta seção, buscamos explicitar o que alguns estudiosos ibéricos (IMBERNÓN, 2004; 2009; GARCÍA, 1999; 2009; NÓVOA, 1991; 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009) e brasileiros (MIZUKAMI, 2007; DIAS-DA-SILVA, 1998) compreendem sobre esta categoria.

Para Imbernón (2004, p.45), o desenvolvimento profissional docente assim pode ser concebido:

> [...] como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais.

Em outra publicação, Imbernón (2009, p.77-78) pondera, ainda, que

> O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade. A melhoria da formação e a autonomia para decidir contribuirão para esse desenvolvimento, porém, a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também o farão e de forma muito decisiva. Podemos realizar uma excelente formação e depararmos com o paradoxo: um desenvolvimento próximo à proletarização no professorado porque os outros fatores não estão suficientemente garantidos nessa melhoria. E isso repercute, é claro, no desenvolvimento profissional, mas também muito no desenvolvimento pessoal e na identidade.

Considerando os contributos de Imbernón (2004; 2009), é possível afirmar que, entre uma e outra conceituação, o autor parece ampliar a participação do que ele chamou de fatores externos ao desempenho do próprio docente para que o desenvolvimento profissional docente seja concretizado. Chamou-nos atenção o foco na identidade de ambos os excertos, mas, simultaneamente a esse destaque, tanto na primeira quanto na segunda elaboração, a advertência de que as ideias de melhoria e de

desenvolvimento devem ultrapassar o nível de satisfação do próprio profissional e do contexto escolar, de modo que não fiquem subjugados às conjunturas políticas quase sempre incertas e desfavoráveis à Educação escolar, atingindo o professorado e o sistema escolar como um todo.

Outro autor espanhol de grande audiência na pesquisa educacional brasileira é Garcia (1999; 2009). Embora não tenha tantas publicações no mercado editorial brasileiro quanto Imbernón, suas reflexões, registradas no livro "Formação de Professores: para uma mudança educativa" parecem ter exercido influência incisiva na intelectualidade da área educacional no Brasil, com repercussão, inclusive, na formulação de "políticas docentes" (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Para Garcia (1999, p.137), o professor deve ser considerado como profissional do ensino e o desenvolvimento profissional docente havendo de ser entendido como portador de

> [...] uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito 'desenvolvimento profissional dos professores' pressupõe como mais adiante justificaremos, uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores.

Notemos que o conceito formulado por Garcia (1999; 2009) pode ser encontrado em duas publicações, observando-se que o seu artigo, publicado em 2009, assemelha-se bastante ao conceito expresso no livro de 1999. Destacamos aqui a ideia de progresso e de continuidade da formação docente desde os primeiros processos, ainda nos curso de licenciatura, ao contrário da literatura mais corrente, que tende a conjecturar a formação inicial desconectada do que vem depois dela. Garcia (1999; 2009) pretende, ao assim compreender o conceito de desenvolvimento profissional, superar essa ideia, concebendo esses processos como complementares. Assim sendo, parece tratá-los como trajetórias em que os professores se implicam em busca de aprimoramento, para enfrentar os dilemas do seu trabalho no contexto escolar. Não sem razão a ideia de mudança é cara às formulações desse autor espanhol, uma vez que associa a mudança ao movimento de ruptura com o individualismo docente, no qual parece ainda situar o desenvolvimento profissional do professor.

Entre os ibéricos, outro pesquisador que aos poucos encontra repercussão de seus escritos no contexto nacional, é o português Formosinho (2009) e sua equipe, a que

pertence a pesquisadora Oliveira-Formosinho (2009). No entendimento dessa autora, o desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido como

> [...] um processo contínuo de melhorias das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p.226).

Essa compreensão de desenvolvimento profissional docente parece destinar uma preocupação acentuada para a prática profissional em detrimento de sua teorização. Isso pode ser decorrência da crítica que o grupo de pesquisadores a que a autora integra faz a respeito da academização da formação dos professores. Melhorias e mudanças aparecem nesse entendimento de desenvolvimento profissional docente, abrangendo todos que compõem o universo da comunidade escolar.

O pesquisador português Nóvoa (1991; 2009) parece não se ocupar em sugerir uma elaboração precisa do conceito de desenvolvimento profissional docente, como fizeram outros pesquisadores, embora, sem dúvida, tenha tratado do tema. Dentre os autores ibéricos aqui discutidos, entretanto, talvez seja ele o autor que mais ideias acolhidas conquistou no contexto nacional, ao ponto de ter sido demandado pela CAPES como assessor de seus programas e projetos educacionais, inclusive o Pibid (NÓVOA, 2015). Seu texto, intitulado "Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente" (NÓVOA, 1991), é produção seminal na compreensão desse debate. É, porém, no livro "Formação de professores e trabalho pedagógico" (NÓVOA, 2002), uma junção de vários textos de sua participação em eventos científicos, que localizamos uma elaboração mais próxima de uma conceituação de desenvolvimento profissional docente. No texto intitulado **"**A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola", o autor deixa clara a noção de que a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e redefinição da profissão docente e, que o espaço dessa formação deve se inserir num corpo profissional e numa organização escolar, e não no isolamento e na distância da Escola.

Nessa obra, ele discute a "trilogia da formação contínua" do professor, entendida como processos de desenvolvimento, sendo que dela fazem parte,

simultaneamente, a produção da vida, da profissão e da escola. Ao cuidar especificamente do desenvolvimento profissional docente, o autor o relaciona ao investimento na apropriação de saberes. Segundo suas palavras (NÓVOA, 2002, p.60),

> A formação contínua deve estimular uma apropriação pelos professores dos saberes de que são portadores, no quadro de uma autonomia contextualizada e interativa, que lhes permita reconstruir os sentidos da sua ação profissional, rejeitando a multiplicação de dispositivos de supervisão e de avaliação que reduzem o controle dos professores sobre as suas práticas e sobre a sua profissão. (...) Os professores têm que assumir como produtores da sua profissão. Mas sabemos hoje que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém (...). Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos.

Nóvoa (2002) esclarece que o desenvolvimento profissional docente deve estar associado ao desenvolvimento da Escola. Presumimos que, de maneira dialética, uma alimenta o outro, de tal modo que os professores possam também elevar autonomamente os saberes que possuem, elaborados a partir de suas práxis. A mudança, caso ocorra, deve incidir simultaneamente sobre o professor e sobre o contexto.

Olhando para a produção nacional referente ao desenvolvimento profissional docente, não é difícil encontrar publicações influenciadas por pesquisadores ibéricos e de outras regiões; talvez uma marca da sina de nossa miscigenação étnicoracial, em que de tudo se mescla para levar a um novo patamar de aquisições, pois mais abastada de componentes se mostra.

Mizukami (2007, p.65), baseada em um pesquisador português (José Alberto M. Gonçalves), compreende o desenvolvimento profissional de professores como sendo

> O resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: o desenvolvimento pessoal, o da profissionalização e o da socialização profissional. O desenvolvimento pessoal é concebido como o resultado de um processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade, habilidade, interação com o meio. A profissionalização é concebida como o desenvolvimento profissional, como resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo de ensino-aprendizagem; a socialização profissional, por sua vez, implica as

> aprendizagens do professor relativas às suas interações com seu meio profissional, tanto em termos normativos quanto interativos: são consideradas tanto a adaptação ao grupo profissional ao qual pertence e à escola na qual trabalha, como as influências de mão dupla entre professor e o seu meio.

Podemos verificar, com suporte no excerto de Mizukami (2007), que, para haver desenvolvimento profissional docente, as dimensões pessoal, profissional e social não podem caminhar apartadas. Ao destacar as competências, porém, como processo eficaz e organizacional da relação ensino aprendizagem, mesmo não fazendo referência aos teóricos que buscam substituir a noção de saberes por essa categoria, esta autora parece convergir para as tendências educacionais que as adota. Não identificamos, nas formulações de Mizukami (2007) a que tivemos acesso, referências à inserção da criticidade como elemento constitutivo do desenvolvimento profissional docente e sim a adaptação. Também, não identificamos referência ao contexto social, e sim ao meio. Por certo, uma conceituação, seja de que categoria for, pode não expressar o conjunto do pensamento de seu autor, por mais bem elaborada que essa conceituação esteja. De todo modo, parece-nos necessário ficar atento à adoção de termos cuja conotação pode, por vezes, enviesar seu significado.

Dias-da-Silva (1998), outra pesquisadora brasileira, deixa claro, em seu trabalho, a influência que exercem autores ibéricos (a exemplo de António Nóvoa e José Gimeno Sacristán) e estadunidenses (Henry Giroux e Kenneth Zeichner). Embora tenha como tema central o desenvolvimento profissional de professores, Dias-da-Silva parece não se ater a um conceito preciso. A seguir, apresentamos um trecho de sua escrita que pode nos fornecer uma pista de em como a autora compreende essa categoria (DIAS-DA-SILVA, 1998, p.1).

> O conceito de desenvolvimento profissional docente [é] baseado na proposta de um *continuum* de formação, em que a formação básica (oferecida nos cursos de licenciatura/pedagogia) é apenas o início de um processo de trabalho docente que ocorrerá ao longo da carreira, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades.
> [...] desenvolvimento profissional, processo que se prolonga por todos os momentos de exercício profissional ao longo da carreira. Processo de formação — uma formação ao longo do exercício profissional.

Notamos claramente, a presença dos termos *continuum* e "ao longo da carreira". Em nosso entendimento, a autora destaca o aspecto dinâmico e processual do desenvolvimento profissional dos professores, que, a seu ver, deve começar desde a

formação inicial. Também revela que o tema está permeado por vários componentes, como atitudes, conhecimentos e capacidades.

Das formulações em torno do conceito de desenvolvimento profissional de professores, destacamos, em comum, a adoção aparente da mesma abordagem paradigmática pelos pesquisadores consultados, todos os autores podem ser agrupados genericamente na abordagem construcionista[48], embora com interpretações diversas. Em vários autores, podemos identificar acentuada ênfase nos "elementos contextuais" (como fazem Imbernón, Garcia, Nóvoa, Oliveira-Formosinho e Mizukami), na processualidade, como também no modo de proceder (de Garcia, Nóvoa, Oliveira-Formosinho e Dias-da-Silva); nas implicações pessoais, (consoante Imbernón, Nóvoa, Oliveira-Formosinho e Mizukami), na perspectiva para a "mudança" (Imbernón, Garcia e Nóvoa), enfim, em alguma maneira de angariar "melhoria" (conforme Imbernón, Garcia e Oliveira-Formosinho). Outros aspectos ganham realce em um determinado (a) pesquisador (a), enquanto noutro(a)s, não são mencionados ou aparecem timidamente em suas formulações, a exemplo de fatores externos (conforme Imbernón), competências (este em Mizukami), práticas (sublinhadas por Oliveira-Formosinho) e organização do processo de ensino aprendizagem (constante em Mizukami).

Deste inventário, podemos apreender que, do ponto de vista teórico, os aspectos que consideram os elementos contextuais e de processualidade (*continuum*), além das implicações pessoais à mudança e que ensejam alguma melhoria nos modos de ensinar e de aprender, aparecem como aspectos basilares dos processos de desenvolvimento profissional dos professores.

É com base no exame do conceito de DPD e desses argumentos em torno desta discussão, que encaminhamos as reflexões e análises contidas nas demais seções deste estudo. Na próxima, temos como objetivo avançar na caracterização e conhecimento do Pibid.

---

[48] Construcionismo é uma abordagem teórica utilizada pioneiramente por Seymour Papert e Kenneth Gersen para se referirem o que realizaram na educação e na psicologia, como reação à perspectiva comportamentalista de pesquisa dominante nessas áreas na década de 1970 nos Estados Unidos. Segundo Sousa Filho (2007, p.29), "uma concepção construcionista implica compreender a realidade social como um resultado da ação dos próprios seres humanos nos seus espaços de viver e nas diferenças culturais e históricas. O construcionismo propõe entender a realidade social existente (incluindo as dimensões imaginárias, simbólicas e subjetivas) como uma decorrência das práticas dos seres humanos, no curso histórico e antropológico de sua contínua exteriorização e atuação nos vários espaços em que se distribuem. Esse caráter de coisa construída da realidade humano social – experimentada de diversas formas na vida cotidiana pelos indivíduos: línguas, religiões, leis, normas sociais, valores, moral, sexualidade, ideias etc. – foi apontado por diversos estudos em antropologia, sociologia e história, assim como por concepções filosóficas e teorias em linguística, psicologia e psicanálise".

3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): CONTEXTO DE ENVOLVIMENTO E MOVIMENTAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Conforme Nóvoa (2001, p.3), "o desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende". Compartilhamos desse entendimento do pesquisador português sobre o desenvolvimento docente e por isso esta seção foi dedicada a discutir o Pibid como "contexto que pode envolver, mobilizar e movimentar o desenvolvimento profissional" (FARIAS; JARDILINO; SILVESTRE, 2017, p.53) de docentes da Educação Básica que dele participam, como professores supervisores. Ainda sobre o entendimento de contexto, Esteves *et al.* (2012, p. 1) advertiram que "os professores produzem um trabalho cujo qualidade está longe de depender exclusivamente das competências pessoais e profissionais que detenham". E apontou para vários "constrangimentos" de natureza externa e interna que os afetam, seja para potencializar ou para limitar suas ações. Pensamos que esta seção volta-se, eminentemente, para os constrangimentos externos.

Em síntese, neste estudo, a noção de contexto se refere à situação sóciohistórica em que os indivíduos se encontram, da qual dependem ações e narrativas para auferimento de significados. Desse modo, procuramos caracterizar e situar este Programa no conjunto das iniciativas das políticas educacionais brasileiras e na realidade cearense, quanto do período de nossa investigação.

Ao consultarmos o *site* do Ministério da Educação, observamos que a partir da aprovação da LDBEN, ocorrida em 1996, o delineamento de ações voltadas para a formação inicial e continuada de docente se multiplicou. No referido *site*, encontramos um conjunto de vinte e seis iniciativas que compõem os "Programas do MEC voltados para a Formação de Professores"[49] (BRASIL/MEC, 2017). O Pibid está entre essas ações.

[49] De fato, dos atuais 26 programas do MEC voltados para a formação de professores, três foram criados em 1951, os demais foram criados entre os anos 1997 e 2010. Informações extraídas do portal: http://portal.mec.gov.br/index.

Há de se ressaltar que iniciativas como estas não correspondem ao sentimento de generosidade dos ‘políticos profissionais’, no sentido de promover a redistribuição de renda por meio de uma melhor formação dos indivíduos e participação mais democrática no processo produtivo da população. Na verdade, por um lado, estas iniciativas resultam dos movimentos e pressões de segmentos organizados da sociedade brasileira, a favor de uma educação escolar de qualidade e da reflexão e engajamento de pesquisadores, com a intenção de chamar a atenção dos políticos e técnicos do governo para os impactos causados pela falta de interesse pela docência na Educação Básica, como anota Gatti (2009). Por outro lado, além de numerosos políticos e técnicos não terem clareza suficiente a respeito disso, muitas ações políticas não são mais do que uma tímida tentativa de adequação cega à realidade das transformações estruturais que ocorrem no mundo e a que fizemos referência no início da seção anterior. Tais transformações dizem respeito aos impactos provocados pela terceira e quarta revolução industrial e as crises desencadeadas por elas no setor da produção, nos valores sociais, na subjetividade, no profissionalismo, enfim, na própria sociabilidade moderna, baseada no trabalho e suas representações no campo político. As questões ligadas a essas transformações não são, aqui discutidas de forma focalizada, como fizemos no início da segunda seção, porém se encontram disseminadas ao longo das subdivisões que compõem este trabalho.

Schwab (2016, p.51), economista e fundador do Fórum Econômico Mundial (FEM), discutiu os efeitos da quarta revolução industrial, argumentando da seguinte maneira sobre o futuro próximo, reflexão que relacionamos com a realidade da escola como espaço de desenvolvimento de educandos e do professorado:

> Hoje, não podemos prever exatamente o que acontecerá, mas estou convencido de que o talento, mais do que o capital, representará o fator crucial de produção. Por essa razão, a escassez de uma força de trabalho capaz, mais a disponibilidade de capital, terá maior probabilidade de constituir o limite incapacitante de inovação, competitividade e crescimento. Isso poderá dar origem a um mercado de trabalho cada vez mais segregado em segmentos de baixa competência/baixo salário e alta competência/alto salário, ou conforme previsto por Marin Ford, autor e empresário de *software* do vale do Silício, a menos que nos preparemos hoje para as alterações, o esvaziamento de toda a pirâmide de habilidades profissionais levará a uma crescente desigualdade e ao aumento das tensões sociais.

---

php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores. Acesso em: 26/06/17.

As palavras de Schwab (2016), acima transcritas chamam a atenção para o papel do talento[50] e para o fato do "esvaziamento de toda a pirâmide de habilidades profissionais". No contexto brasileiro, este esvaziamento já vem ocorrendo há algum tempo com relação à profissão docente (GATTI, 2009). Considerando que a docência se encontra na base da pirâmide referida pelo economista alemão e fundador do FEM, esse esvaziamento se torna ainda mais preocupante, uma vez que o magistério é agente capacitador básico para que as pessoas para sigam qualquer profissão. Ainda como dizem Gatti, Barreto e André (2011, p. 138), "sem o trabalho do professor na educação básica não há como formar qualquer outra categoria de profissionais".

Não por acaso, na época da internacionalização das políticas educacionais, como parte do fenômeno da globalização econômica e cultural, o tema da formação e do desenvolvimento docente não ficou à margem dos debates de interesse público e empresarial, inclusive foi reconhecido como setor estratégico destas políticas (AKKARI, 2011). Sobre este assunto Akkari (2011) apontou, ao abordar a formação docente no Brasil, algumas tendências provindas das políticas internacionais.

A primeira tendência se refere à universitárização da formação docente, ou seja, para lecionar o candidato ao magistério na Educação Básica deveria possuir pelo menos o título de graduado, em algum curso de licenciatura. Nas palavras de Esteves *et. al.* (2012, p. 14), universitárização da formação docente é "Um dos traços marcantes da evolução da formação de professores à escala global ou, pelo menos, nos países desenvolvidos, foi o do seu transito progressivo para a esfera de responsabilidade do ensino superior".

No Brasil, por exemplo, após a aprovação da Lei n. 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi dado um prazo de dez anos para que os professores se adequassem às novas regras de titulação. Este prazo ficou conhecido como Década da Educação, perdurando de 1997 a 2007 e mobilizou muitos professores a buscar formação de nível superior, especialmente ofertada em regime especial, concentrado em período de dois anos. Atualmente, a lei foi modificada mais uma vez e, para ensinar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, basta que o professor tenha habilitação na modalidade normal do Ensino Médio. Nesta

[50] O talento, entendido como capacidade de alto padrão para realizar com eficiência atividades em determinadas campos e condições que o sujeito se propõe, é um exercício que a escola deve desenvolver nos educandos como parte de suas funções e cabe ao professor um papel central nessa ocupação. No nosso juízo, os sujeitos nascem com muitos potenciais, mas cabe as instituições desenvolvê-las e a escola ocupa uma posição importante neste desenvolvimento.

questão, observamos sério conflito entre a tendência das políticas educacionais internacionais e os negócios da "indústria do ensino" (NÒVOA, 2009, p. 15) nacional, de forma que, às vezes, estes últimos conseguem impor seus interesses, mesmo que por algum tempo.

A segunda tendência das políticas internacionais de formação docente, segundo Akkari (2011, p. 111), "trata-se do alongamento da duração da formação e aumento das qualificações exigidas para realizar a formação". Esta tendência, empiricamente observada, fez-nos refletir, de modo comparativo, quanto às exigências para a admissão de um professor na rede estadual de ensino do Ceará, por três gerações. Para a geração de minha avó materna, professora da rede pública estadual, bastava ter concluído o colegial para poder ensinar, não havendo a exigência de se ter que apresentar outras qualificações. Hoje, para minha geração, depois do curso de licenciatura os professores são incentivados a uma formação contínua; mesmo após concluir o curso de doutorado em alguma área do conhecimento, a sensação é a de que muita coisa ainda falta para ser aprendida e atualizada. Voltamos à premissa socrática do "tudo que sei é que nada sei".

A terceira tendência das políticas internacionais de formação docente, apontada por Akkari (2011, p. 111), parece estar ligada à tendência anterior, refere-se à "diversidade dos modelos de formação", iniciais e continuados. Modelos diferenciados em termos de constância, primazias e lugar da prática. O autor exemplifica esta tendência afirmando que "podemos encontrar dois modelos principais de organização de formação: formação simultânea disciplinar, didática, pedagógica e profissional, e formação sucessiva disciplinar, na universidade e, posteriormente, didática, profissional e pedagógica". A atual LDBEN, atualizada em março de 2017 (Lei n. 13.415), mais especificamente no Titulo VI, que trata dos profissionais da educação, admite várias formas dos interessados no magistério da Educação Básica ter em acesso à profissão docente. A habilitação docente, dependendo do nível de ensino, pode ser em nível médio ou superior; por meio de curso de habilitação próprio ou posse de notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino; realização de curso presencial ou virtual (EaD); realização, da formação em universidade ou institutos superiores de educação, como Centros Universitários, Faculdades etc.

Considerando, outra vez a realidade brasileira contemporânea, parece que mais do que em qualquer outro lugar do mundo, aqui o aumento das tensões sociais está em curso e a todo vapor, rumo ao aprofundamento da "crise de civilização" (BOFF,

2011; 2013; JAPPE, 2013). As últimas reformas[51] do governo federal buscam conduzir este processo da nossa realidade, mas deixam bem clara a opção a favor dos segmentos mais abastados da sociedade[52].

Ações como o Pibid são formuladas e implementadas em meio a este cenário político deveras paradoxal. Iniciado este por chamada pública do MEC, através da CAPES, em dezembro de 2007, época em que as instituições federais de educação superior foram convocadas a apresentarem propostas de projetos institucionais de iniciação à docência, conforme condições estabelecidas neste documento. Depois de um período de adesões por parte das IES e de investimento crescente no Pibid, por parte do MEC, de 2015 a 2017, este programa vem sendo alvo de tentativas de cortes nos investimentos públicos e de ameaçado esvaziamento pelo governo (ANPED, 2016; FORPIBID, 2017).

Uma breve retrospectiva da trajetória do Pibid, aponta que depois da chamada pública de 2007 (MEC/CAPES/FNDE), outras foram publicadas, nos anos 2009 (MEC/CAPES, n. 2), 2010 (MEC/CAPES, n. 18), 2011 (MEC/CAPES, n. 1), 2012 (MEC/CAPES, n. 11) e 2013 (MEC/CAPES, n. 61). A cada edição, a CAPES foi ampliando a participação de Instituições de Ensino Superior (IES) no programa. Em 2009, além das instituições federais, as instituições estaduais puderam apresentar propostas de projetos institucionais em suas seleções. Em 2010, foi publicado um edital com o objetivo de selecionar projetos institucionais contemplando a concessão de bolsas para alunos regularmente matriculados nos cursos de licenciatura para Educação do Campo e licenciatura para a Educação Indígena, aprovados pela Secretaria de educação

---

[51] Referimo-nos as reformas do Ensino Médio (Lei n. 13.415/17), Terceirização (Lei n. 13.429/17), Trabalhista (em curso), Previdenciária (em curso), entre outras.

[52] Uma evidência dessa opção se baseia em estudos apontados pelo procurador-geral do trabalho, Ronaldo Fleury, em audiência pública na Comissão Especial da Reforma Trabalhista (PL n. 6787/16), na Câmara dos Deputados. Um dos estudos mencionados na argumentação de Fleury foi o relatório *World Employment and Social Outlook 2015*, da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Segundo matéria da revista Carta Capital este estudo: "traz análise do mercado de trabalho nos últimos 20 anos, levando em consideração 63 países desenvolvidos e em desenvolvimento. 'O resultado mostrou que a flexibilização da proteção dos trabalhadores não gera emprego e não reduz a taxa de desemprego. Além disso, contratos indeterminados implicam maiores salários que outros tipos de contratos'. Ele [referindo-se a Fleury] listou, como exemplo de país onde se implantou a fórmula da flexibilização da legislação trabalhista para geração de emprego e que não deu certo, a Espanha, que implantou as mudanças em 2012. No entanto, entre 2011 e 2016, houve diminuição de 265 mil contratos indeterminados e 372 mil vagas a tempo integral. A reforma aumentou também em 100 mil os contratos temporários e 300 mil os contratos a tempo parcial. 'Ou seja, [questionou Fleury] teve criação de empregos? Não. Na prática, a mudança trouxe foi maior precariedade, mais contratos temporários, piores jornadas, trabalhos menos qualificados e salários mais baixos', reforçou o procurador-geral do Trabalho, acrescentando que o México foi outro país que fez reforma e não registrou criação de mais empregos". (Disponível em: http://justificando.cartacapital.com.br/2017/02/17/mpt-afirma-que-reforma-trabalhista-nao-vai-gerar-mais-emprego/. Acesso em: 20 07 2017.)

continuada, alfabetização e diversidade (SECAD), no âmbito dos programas PROCAMPO e PROLIND. No ano 2011, os editais passaram a incluir, também, a participação de todas as instituições públicas de Educação Superior (FARIAS; JARDILINO; SILVESTRE, 2015).

Os editais de 2012 e 2013, da CAPES, deram prosseguimento às normas do Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010, quando o Pibid foi institucionalizado. Para reiniciar o Programa com novas turmas, em 2014, ocasião em que as professoras participantes deste estudo tiveram a oportunidade de se inserirem no Pibid como supervisoras, foi realizada alteração no cronograma do edital CAPES n. 61 de 2013, publicado no Diário Oficial da União, em 02 de agosto de 2013, porque não foram publicados novos editais para este programa. As ações do Pibid, ocorridas com a alteração do edital CAPES n. 61, tiveram início em 14 de março de 2014.

Na próxima subseção aprofundamos a caracterização do Pibid enquanto programa, identificando nele os objetivos, seus protagonistas, o projeto institucional da UECE e o subprojeto de Pedagogia do CED.

3.1 O PIBID A PARTIR DO DECRETO N. 7.219/10

Como vimos anteriormente, até 2010, o Pibid foi realizado por meio de chamadas públicas que a CAPES publicou no portal do MEC. Durante este período, ocorreram alterações nos objetivos, papéis e composição dos bolsistas protagonistas. Não é nosso objetivo discutir estas modificações até sua institucionalização; o que vamos realizar aqui é a caracterização deste programa a partir do Decreto n. 7.219.

O Pibid tem por finalidade "fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira" (BRASIL/CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA, 2010). Os licenciandos, futuros professores da Educação Básica, estão no centro dos objetivos desse Programa, a seguir destacados:

> 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 coformadores 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/CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA, 2010).

A considerar, entretanto, que a proposta de "aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior" pressupõe que o Programa articule universidade e escola, adentrando em seu cotidiano e desafios, podemos dizer que ela não contempla somente os licenciandos, os que devem aprender, mas também aqueles que devem ensinar, os professores das IES e os professores da Educação Básico, pois, como nos reportamos mais adiante, esta formação decorre da interação entre licenciandos, professores da universidade e, professores e educandos da Educação Básica.

No que concerne à relação entre ensinar e aprender, pensamos como Freire (1997, p. 25), ao pronunciar que: "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Também Fernández (2001, p.131) articula algo semelhante, ao criar o neologismo "aprendensinantes". Ao se referir a "tal denominação, - argumenta a psicopedagoga argentina - creio, dá conta do necessário trânsito entre uma postura (aprendente) e outra (ensinante), que o sujeito deve fazer para poder aprender". Deste modo, fomentar os processos de ensino e de aprendizagem pressupõe, além de adequar uma estrutura facilitadora, arregimentar posturas aprendensinantes enquanto trânsito entre o ensinar e o aprender em movimento de mútua articulação, que se completa dialeticamente.

Ainda com relação aos seis objetivos do Pibid, registramos a reflexão abaixo firmada. Entendemos que, para compreender o movimento dos professores supervisores neste programa, e, por conseguinte, o desenvolvimento profissional a ele associado, faz-se importante, mais do que citar, apreender os objetivos a que o Programa se propõe, providência que tomamos em seguir.

O primeiro objetivo do programa consiste em "incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica" (BRASIL/CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA, 2010). Deste modo, o que aparentemente está implícito neste objetivo é o reconhecimento do MEC/CAPES, de que não basta que as IES estruturem cursos de

licenciatura para formar professores, se estes envolvem poucos candidatos para o exercício do magistério na Educação Básica (GATTI, 2009; GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011). E o que é pior: quando conseguem atrair candidatos, permitem que a evasão ocorra (VITELLI, 2014; RISTOFF, 2011).

Um dos principais incentivos proporcionado pelo programa é a concessão de bolsas para os licenciandos. Observamos que, em termos quantitativos, este incentivo cresceu significativamente, entre o início do programa, em dezembro de 2007, e meados de 2014. Dados da pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2014) apontam que, no primeiro edital do programa, havia cerca de 3.000 bolsistas nas áreas das Ciências da Natureza e de Matemática; áreas do conhecimento primeiro contempladas pelo Programa. A razão desta escolha se deve ao fato destas áreas do ensino/conhecimento serem as que apresentam os maiores déficits de professores na Educação Básica (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 2007). Em 2014, quando todas as áreas de licenciatura ofertadas na Educação Básica estavam incluídas no programa,o Pibid ofertou algo em torno de 90.000 bolsas (FCC, 2014).

Além das bolsas, o Programa também recebe recursos para custeio. Em termos de valores destinados ao Pibid pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), da CAPES, o recurso geral investido no programa saltou de 20.041.950,00, em 2009, para 287.900.596,63, em 2013 (BRASIL/CAPES, 2013, p.85). Dados mais recentes sobre Pibid não estão disponíveis no portal do MEC[53].

O próprio formato do Programa se constitui num incentivo à formação docente, uma vez que possibilita o envolvimento dos vários setores/segmentos que contribuem para a formação docente.

A despeito dos investimentos que podem ser revertidos em valores financeiros, talvez tenha sido os resultados efetivos deste incentivo o que mais repercutiu na prática da formação. No relatório da FCC (2014), intitulado **'**Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)', que contou com a participação de 20.115 bolsistas do programa, entre professores e licenciandos, por meio de respostas aos questionários disponibilizados *on-line*, o reconhecimento da efetividade do programa foi ressaltado da seguinte forma:

> Observou-se como o Pibid é valorizado em todos os níveis, por todos os participantes que responderam aos questionários. Os depoimentos são muito positivos, em sua imensa maioria; os detalhes para justificar

[53] Consulta ao portal do Pibid/MEC (http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid) foi realizada em julho de 2017.

> essa positividade são inúmeros e se expressam nas contribuições descritas. Aprimoramentos devem ser implementadas ante o valor à sua metodologia e às insistentes colocações sobre a necessidade imperativa de sua continuação pelo papel de dar valor às licenciaturas nas IES, de melhor qualificá-las e a seus docentes, de propiciar melhor formação a futuros professores da educação básica, de trazer contribuições aos Professores Supervisores e suas escolas, ao ensino pela criatividade didática. Sem dúvida, pelos dados até aqui analisados, esse é um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial de professores (FCC, 2014, p. 103).

Se o Pibid, como apontam os dados acima, consegue alcançar a adesão de um número tão significativo de professores e licenciandos à sua proposta, por outro lado, não há evidência de que este Programa possa refletir diminuição na evasão de professores das salas de aula. A pouca atratividade da profissão docente, por certo, também repousa em outros fatores que não somente a qualidade da formação, tais como salário e condições de trabalho, que se continuarem a ser subestimados pelos governos e demais autoridades educacionais, certamente não lograrão êxito os esforços direcionados a reverter a situação.

Este assunto nos leva ao segundo objetivo do Pibid: "contribuir para a valorização do magistério" (BRASIL/CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA, 2010). Segundo Ristoff (2011, p.24), diretor da Educação Básica da CAPES, a situação da desvalorização docente apontava, na época, para o seguinte quadro:

> Em todas as disciplinas, inclusive em Física e Química, o número de licenciados é consideravelmente maior do que o número de professores licenciados atuantes, indicando forte evasão profissional apesar da grande disponibilidade de postos de trabalho. O caso mais marcante é o de Educação Física. Esta disciplina tem cerca de 160.000 professores formados a mais do que a demanda estimada para toda a educação básica. Mesmo assim, faltam cerca de 30.000 professores nas escolas do país. O outro extremo é Física: para lembrar, nos últimos 25 anos formamos cerca de 18.000 para uma demanda de 57.000. Só cerca de 6.000 destes 18.000 decidiram ser professores. Com estes números, fica escancarada a falta de atratividade da profissão.

Corroborando com este quadro anunciado por Ristoff (2011), fizemos um levantamento[54] no banco de teses e dissertações da CAPES, empregando o descritor "evasão de professores da educação básica". Deste modo, constatamos que não havia estudos sobre a evasão de professores das salas de aula da Educação Básica no Brasil, pelo menos no banco de dados da CAPES. Também visitamos o *site* do MEC e não encontramos dados oficiais sobre o assunto. A última grande matéria sobre o tema, de

[54] Levantamento realizado em junho de 2017.

real abrangência e audiência, ocorreu no Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão, edição do dia 02 de fevereiro de 2015. A manchete deste jornal dizia: "Aumenta o número de professores que abandonam as salas de aula: série especial mostra a atual situação dos professores no Brasil. Déficit chega a 150 mil. Maioria troca salas de aula por outros empregos"[55]. O jornal não apresentou as fontes dos dados de sua matéria. Antes disso, uma matéria publicada no *site* da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, assinado por Martins (2013), havia publicado dados recolhidos em algumas Secretarias de Educação, sobre a evasão docente ocorrida em alguns Estados brasileiros. O título dizia: "Adeus, docência". Mostrava a imagem de um suposto professor saindo da sala de aula aparentemente vazia, ao mesmo tempo em que jogava o apagador do quadro verde no cesto de lixo.

O trecho a seguir, retirado do *site* da CNTE, a que fizemos referência acima, destaca as medidas de valorização docente adotadas pela CAPES:

> Dilvo Ristoff avalia que medidas importantes têm sido tomadas no sentido de valorização da carreira docente e consequente busca pela atratividade à profissão, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a lei do piso salarial e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), do qual o programa de segunda licenciatura faz parte. "Mas são todas ações insuficientes: algumas são apenas pontuais e outras dependem da superação da crise sistêmica e do conflito de competências na Federação para o seu sucesso." Ao mesmo tempo em que enfrentam as questões centrais, as instituições e o governo federal devem criar políticas focadas para formação de professores com ênfase especial nas áreas mais carentes. "Isso, no entanto, não deve significar desincentivo às demais áreas, pois temos carências em todas as disciplinas e em todas as regiões do país", diz. (CNTE, 2013).

Em nosso juízo, de todos os objetivos almejados pelo Pibid, o que se refere à contribuição para a valorização do magistério é o mais nebuloso. Isso porque a questão que surge em seguida é: como essa valorização ocorre? Uma reposta possível para esta questão seria indagar sobre o reconhecimento do professor da escola como alguém que pode e deve contribuir com a formação de futuros colegas, por meio de seus saberes.

Por outro lado, muitas vezes, valorizar o magistério envolveria, para os professores, por exemplo, a urgência de pelo menos mobilizar recursos para equiparar seu salário com o de outras categorias profissionais que possuem o mesmo grau de

[55]Disponível em: http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/02/aumenta-o-numero-de-professores-que-abandonam-salas-de-aula.html. Acesso em: 20 jul. 2017.

formação (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Esta iniciativa, em nosso entendimento, já poderia ser considerada um sinal de mudança de rumo no *status* docente. E, uma vez que o governo federal não é o responsável direto pelo custeio das despesas com a remuneração de docentes da Educação Básica e seus respectivos planos de cargos e carreiras (BRASIL, Lei n. 9.394/96), o assunto – valorização do magistério – fica por conta da idealização feita por cada interprete da realidade.

Cogitamos que, na prática, a adesão ao Pibid possa se constituir em fenômeno de intensificação do trabalho docente na escola. Não temos, todavia, notícias de que, nos atuais contratos firmados entre as IES que anuíram ao Pibid as Secretarias de Educação do Estado e dos municípios tenham sido prevista a disponibilização de tempo para o professor realizar a supervisão junto aos licenciandos, o que poderia obrigar os professores supervisores do programa a se desdobrarem para dar conta de mais ações na escola. Na seção destinada à análise das entrevistas com as professoras participantes deste estudo, a retomada a reflexão sobre este fenômeno.

Em direção oposta ao segundo objetivo do Pibid, o terceiro, descrito como "elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica" (BRASIL/CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA, 2010) corresponde, a nosso ver, ao mais significativo e inovador dos objetivos deste programa. Isso, porque, possibilita aproximar extraordinariamente duas realidades até então vistas como díspares, quando não deveriam ser. Com este terceiro objetivo o Pibid consegue amalgamar subsídios da realidade da formação com a realidade da atuação profissional dos futuros professores.

Para pesquisadores educacionais como Nóvoa (2009, p.13), medidas como esta - promover a integração entre educação superior e educação básica – fariam parte de uma combinação de iniciativas em que todos estariam de acordo. Em passagem de um de seus textos, até parece que o citado autor estaria pensando no Pibid, quando argumenta acerca de um consenso entre os professores e o seu desenvolvimento, o pronunciamento declara:

> Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escola; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseado na investigação; importância das

> culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc.

Se não temos certeza de que Nóvoa (2009) não estaria pensando no Pibid quando escreveu seu texto, também não temos garantia de que não estaria pensando nele[56]. Do excerto de Nóvoa (2009) transcrito acima, interpretamos que, quando este pesquisador se refere à "articulação da formação inicial", esta articulação ocorre entre licenciandos de determinada etapa da formação, como os professores em processo de desenvolvimento na escola da Educação Básica. Quando, porém, Nóvoa (2009) se refere à "indução e formação em serviço", está se referindo às ações dos professores no local de trabalho, com a finalidade de se desenvolverem profissionalmente. De qualquer forma, entendemos que o autor refere-se a estes momentos como fases do desenvolvimento profissional. A indução corresponde a ações que visem a dar apoiar aos professores após a formação inicial e o ingresso na profissão.

Fizemos um levantamento[57] para ter uma ideia de quando a perspectiva da formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura, associando a integração da Educação Superior com a Educação Básica, teve início. O resultado apontou para o período das reformas do ensino, ocorridas nos Estados Unidos nos anos 1980 e com a publicação do Relatório *A Nation of Risk*, de 1983, a que fizemos referência na introdução deste estudo. Conforme Formosinho e Niza (2009, p. 123), a partir deste período, "a colaboração entre investigadores e professores para a valorização da experiência e dos saberes práticos dos profissionais, particularmente como estímulo à inovação", passou a ser uma proposta incluída nos discursos sobre educação daquele país e a fazer parte do vocabulário educacional da organização da formação docente.

A essa altura, no Brasil, a proposição da integração entre Educação Superior e Educação Básica já podia ser encontrada entre alguns professores e pesquisadores educacionais atualizados com a pesquisa educacional internacional, no entanto, ganhou fôlego nos anos 1990, com as discussões sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n. 9.394), sancionada em 1996. Na versão atual da LDBEN, em seu Artigo 43, que trata da finalidade da Educação Superior, reformulada pela Lei n. 13.174/2015, o item VIII estabelece como objetivo: "atuar em favor da universalização

[56] António Nóvoa foi assessor do MEC/CAPES no período próximo aos anos 2007, quando o Pibid foi lançado e a publicação de seu livro que utilizamos como referência, lançado em 2009.

[57] Para a realização desta investigação específica fizemos consulta às seguintes referências da história da educação e formação docente: Vicentini e Lugli (2009); Tanuri (2000); Formosinho e Niza (2009); Cardoso (2014).

e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximassem os dois níveis escolares".

Como de costume, no Brasil, não basta que proposições despontem sob a forma de Lei; é preciso ainda que sejam internalizadas por professores e educandos das duas comunidades (escolar e universitária), além de autoridades dos governos em suas ações legais, para assim ganhar amplitude cultural e se transformar numa única comunidade de aprendensinantes, conforme o vocabulário de Fernández (2001). Isso queria dizer, em outras palavras, que a Lei deveria sair do papel e encampar outro nível da luta em torno desta proposição, isto é, em âmbito de efetivação e reconhecimento legal e cotidiano da realidade.

O quarto objetivo do Pibid diz respeito à inserção dos licenciandos na escola pública, "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" (BRASIL/CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA, 2010). O objetivo de inserir o licenciando na escola não é exatamente novo, uma vez que as legislações de vários Estados, que trataram da formação de professores, desde os anos 1930, já abordavam este tema a partir do estágio supervisionado (PIMENTA, 1997), assim, continuando presentes até hoje, como prevê a LDBEN em seu Artigo 61, parágrafo único, item II[58].

O que há de inovação no Pibid é a maneira em como esta inserção à docência tem ocorrido, ainda que muitos protagonistas da escola (gestores, professores e educandos), às vezes, continuem chamando a ação dos licenciandos de iniciação à docência no Pibid como estágio, por força de hábito (ROCHA; FARIAS, 2012). Ora, se até técnicos do MEC, como Ristoff (2011, p.25), que organizaram o Pibid, referem-se a este programa como "modo a tornar a atividade de estágio uma parte do cotidiano do curso e não uma atividade esporádica e quase incidental nos dias próximos à formatura", por que não se admitiria que membros da comunidade escolar assim se referissem ao Pibid? Definitivamente, o Pibid não é um estágio, como o Pibic também não o é, pela mesma razão. Tratam-se, ambos, de programas de iniciação a

[58]Na versão atual da LDBEN podemos ler o seguinte sobre os estágios supervisionados: "a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço". Esta versão foi incluída na legislação por meio da Lei n. 12.014, de 2009.

determinadas práticas sociais, de aprofundamento de saberes e procedimentos que não são obrigados por uma legislação específica como o estágio supervisionado.

Ao nos referirmos anteriormente à maneira inovadora do Pibid de inserção à docência, queremos dizer que, diferentemente do estágio curricular obrigatório dos cursos de licenciaturas, em que o professor da Educação Básica pode realizar a supervisão[59] na escola, as relações entre professor e licenciando parecendo bastante fluidas de maneira, pois pouco articuladas, segundo depoimento de licenciandos a nós prestados. No Pibid, o licenciando pode contar com a orientação de um professor experiente, com implicação na realização da supervisão e acompanhamento do licenciando bolsista nos momentos de planejamento das ações didáticopedagógicas e nos períodos de avaliação dessas ações.

Em estudo realizado anteriormente por nós, sobre a formação de futuros professores de Sociologia no Pibid UECE (ROCHA, 2015), analisamos as oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador voltadas à superação de dificuldades identificadas no processo de ensino aprendizagem e que o quarto objetivo do Pibid se propõe a realizar. Nele pudemos encontrar depoimentos de licenciandos bolsistas sobre em como sua aprendizagem foi significativa e do quanto foram importantes as experiências de interação com o professor da Educação Básica, de modo que viessem a se identificar com a profissão docente.

Em outro trabalho realizado por nós (ROCHA; FARIAS, 2013), intitulado "Aprendendo a ser professor: o que dizem os pibidianos sobre sua inserção na escola?", apontamos precisamente para a análise das vivências do quarto objetivo do Pibid em cursos de licenciatura da UVA. Neste trabalho, realizado por meio de pesquisa empírica, com o uso de entrevistas e grupos focais com licenciandos e professores dos dois níveis de Educação (Básico e Superior), pudemos constatar reflexões de licenciandos bolsistas do Pibid, que consideraram relevantes para a sua formação a oportunidade de: integração efetiva da teoria educacional com a prática pedagógica, como também a participação em eventos acadêmicos fora da própria universidade, enquanto processo de socialização formativa. Valorizaram a realização de pesquisa cientifica no âmbito educacional. Destacaram a necessidade de entender a fundo a

[59] No âmbito do Ceará o Decreto n. 29.704/09 regula "o programa de estágio em órgãos e entidades da administração pública estadual direta, indireta, autárquica e funcional". E no Art.5º do referido Decreto, podemos ler que "Para a concretização do Programa de Estágio será celebrado convênio de concessão de estágio entre o Poder Executivo e as instituições de ensino, estabelecendo as obrigações de cada parte".

profissão docente, entre outras declarações. Nas considerações finais, pudemos afirmar, baseados nos relatos (ROCHA; FARIAS, 2013, p. 50), entre outras coisas e a partir dos dados analisados, que,

> Todavia, é ainda nos ensaios do magistério que os licenciandos do Pibid, diversamente de outros licenciandos que não tiveram oportunidade das experiências oportunizadas pelo Programa, que vislumbramos um aprendizado diferenciado. Os 'pibidianos' iniciaram uma trajetória no magistério que possivelmente fará a diferença na qualidade do ensino na Educação Básica.

Devido a estes e outros estudos a que tivemos acesso (ANJOS, 2015; BORGES, 2015; DANTAS DA SILVA, 2015; SANTOS, 2016), que abarcavam o tema preconizado pelo quarto objetivo do Pibid, chegamos a ponderar que, se este não se define como o mais efetivo dos objetivos deste programa, pelo menos representa um dos que mais efetivamente têm colaborado com a iniciação à docência dos licenciandos participantes do Pibid, porque antecipa e torna significativas as experiências docentes na sala de aula, antes mesmo do candidato ao magistério assumir esta função, dando-lhes mais segurança para seguir adiante.

O quinto objetivo do Pibid tem como propósito "incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério" (BRASIL/CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA, 2010). Neste objetivo, as escolas públicas passam a ocupar importante papel na formação dos professores, mas os estudos que temos realizado sobre o Pibid (FARIAS; ROCHA, 2012; ROCHA; FARIAS, 2012; ROCHA; FARIAS, 2013; ROCHA; FALCÃO; FARIAS, 2015; ROCHA; FARIAS, 2015; ROCHA; FALCÃO; FARIAS, 2016; DANTAS; OLIVEIRA; ROCHA, 2016; FARIAS; ROCHA, 2012, 2016; ROCHA; MENEZES; SILVA, 2014; ROCHA; FALCÃO; MACHADO, 2015; ROCHA; CAVALCANTE, 2017; ROCHA; BASTOS, 2017) indicam que mais do que a escola, é o professor supervisor, especificamente, que toma as rédeas da direção do processo de iniciação à docência do licenciando bolsista que chega à escola e não exatamente a instituição escolar, ou seja, o conjunto dos protagonistas que interagem na instituição social chamada escola. Tem-se como motivo desta ocorrência, entre outros fatores, o desconhecimento dos papéis que cabem a cada um no processo. Muitas vezes, por exemplo, os gestores escolares não sabem com clareza o que é o Pibid. Inferimos duas coisas de tal afirmação: primeiro, que os gestores se sentem bastante atribulados com

suas várias tarefas e, ao saberem que alguns professores da escola assumirão diretamente as atividades com os licenciandos, como supervisores, acabam delegando aos professores todos os encargos do processo de iniciação à docência na escola, inclusive no que se refere às informações básicas do programa.

Ainda quanto ao quinto objetivo do Pibid, é sabida, pela cultura geral, a importância que os hospitais têm para a formação de novos médicos e os escritórios jurídicos para a formação de novos advogados, por exemplo, mas a importância as que escolas da Educação Básica têm para a formação de novos professores ainda soa como novidade. Compartilhamos, mais uma vez, com Nóvoa (2009, p. 16), quando este defende que a formação de professores deve passar para dentro da profissão, assim argumentando: "não haverá nenhuma mudança significativa se a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas".

Uma vez na escola, contudo, é preciso considerar que os licenciandos podem desenvolver tanto bons hábitos quanto hábitos ruins da cultura docente, por assim dizer. Os bons hábitos se referem às habilidades, atitudes e conhecimentos no domínio das ações docentes para a inovação pedagógica, a colaboração professoral e a implicação com o aprendizado discente. Os hábitos ruins podem estar relacionados com três das quatro grandes formas da cultura dos professores, destacados por Farias (2006) em sua reflexão baseada no pensamento de Andy Hargreaves, quais sejam: o "individualismo", a "colegialidade artificial" e a "balcanização"[60]. Isso significa dizer, em outras palavras, que a proposição da formação de professores para dentro da profissão também pode trazer riscos. O adágio popular ratifica que uma laranja estragada pode colocar a perder toda uma cesta desta fruta. Contudo, também não temos garantias quanto a não arriscar, se levarmos em conta as experiências exitosas da formação de médicos e advogados, como saída do impasse.

Com o sexto e último objetivo, o Pibid pretende "contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a

[60] Sobre "individualismo", pensamos que esta subseção já esclarece suficiente seu significado. Quanto ao entendimento de "colegialidade artificial", tal como foi abordado por Farias (2006), refere-se à combinação de três práticas, todas elas geralmente impostas pelo gabinete institucional central, são elas: a elaboração de ações didático-pedagógicas planejadas centralmente por técnicos educacionais; o desenvolvimento destas ações realizadas obrigatoriamente pelos professores e controlada por meio de mecanismos variados; e sua realização restrita ao tempo e espaço da escola. Já balcanização, refere-se a práticas de colaboração entre grupos isolados e de certo modo rivais que cultivam relacionamentos assimétricos na escola.

qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura" (BRASIL/CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA, 2010). Articular teoria e prática tem se mostrado um dos grandes desafios da formação docente (PIMENTA, 1997).

Historicamente, devido ao modelo de formação docente conhecido como esquema 3 + 1[61], instituído ainda na década de 1930 e prolongado cotidianamente até recentemente, ainda que a legislação tenha procurado ultrapassá-lo desde então, deixou marcas profundas na cultura escolar e no professorado, de maneira que tem sido muito difícil desvencilhar-se do esquema (ROCHA, 2015). Deste modo, a teoria tem se sobreposto às atividades práticas na formação inicial do professor. A própria existência deste sexto objetivo já é indício desta dificuldade, pois, se não for assim, por que então formular um objetivo se este fenômeno não existe? Nas últimas décadas, a luta política subliminar, no meio educacional, parece ter demonstrado uma inconfessável divisão elementar entre os partidários da perspectiva teórica e da perspectiva prática.

Desde as reformas educacionais brasileiras dos anos 1990, revigoradas com a elaboração da Lei n. 9.394/96, a perspectiva pragmática em educação tem buscado realizar uma virada em favor da prática. A Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 2, de 2002, por exemplo, ao instituir a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior na forma de graduação plena, parece ter conseguido, conforme Dias-da-Silva (2005), uma guinada a favor da prática. Todavia, nunca é demais ressaltar a observação de Nóvoa (2007, p. 16) na palestra ministrada no Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO-SP), ao dizer que "não é a prática que é formadora, e sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos" que faz realmente a diferença com o passado da formação inicial e continuada dos professores. Se pensarmos que o papel da teoria é o de oferecer instrumentos para a realização da reflexão, então, assim, ao realizarmos a reflexão da prática estaremos promovendo a articulação entre elas.

Ainda com o fito de caracterizar o Pibid a partir do Decreto n. 7.219/10, prosseguimos nos debruçando sobre um dos protagonistas deste programa, os professores supervisores, sujeitos deste estudo. De acordo com este dispositivo institucionalizador do Pibid, são quatro os beneficiados da iniciativa (Art. 2):

[61] O esquema 3 + 1 refere-se à estrutura dos cursos para os candidatos ao magistério do ensino secundário e normal, promulgado pelo Decreto n. 1.190 de 1939, pelo então presidente da República Getúlio Vargas. Neste Decreto, os três primeiros anos eram dedicados ao aprendizado dos conteúdos técnicos disciplinares, ou teóricos, enquanto o último ano dos quatro era dedicado a formação em disciplinas da área educacional como Didática e Prática de Ensino (ROCHA, 2015; SILVESTRE; VALENTE, 2014).

> I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao Pibid;
>
> II - coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade;
>
> III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades: a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;
>
> IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência (BRASIL/CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA, 2010).

Uma vez estudadas as categorias acadêmicas contempladas com o beneficio do Pibid e os seus respectivos papéis, vamos agora tratar de algumas questões relativas aos professores supervisores. Os professores da Educação Básica, para se tornarem supervisores do Pibid, devem participar de uma seleção, coordenada pela IES, que teve seu projeto institucional[62] aprovado na chamada pública da CAPES.

O edital n. 007/2014 de seleção de bolsistas para a supervisão do Pibid UECE, de que as professoras deste estudo participaram, foi publicado em março de 2014. Neste edital, constam diversas informações importantes para a seleção a saber: a apresentação do foco e os objetivos do projeto institucional, as atividades dos professores supervisores, a natureza da bolsa destinada a estes professores, os critérios para a inscrição, bem como o processo seletivo com o cronograma e uma ficha de inscrição/declaração a ser preenchida. Consoante nosso intento, a concentração recai em 2 (duas) destas informações, no caso: os critérios para a inscrição à vaga de supervisor e as atividades previstas para esta categoria a ser desenvolvida no Pibid UECE (UECE. EDITAL N. 007/2014).

Quanto aos critérios de seleção, o edital n. 007/2014 prevê 8 (oito) condições para a ocupação da vaga de professor supervisor no Pibid UECE:

[62] Assim caracterizado no Decreto n. 7.219/10 (Art. 2º): V - projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do Pibid, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades.

> I – Ser licenciado, preferencialmente, na área de conhecimento em que participará como Supervisor;
> II – Ter experiência docente comprovada de, no mínimo, dois anos;
> III – Estar em efetivo exercício do magistério, na área de inscrição, em uma das escolas contempladas pelo Pibid UECE;
> IV – Ter vínculo funcional com a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará ou com a Secretaria Municipal de Educação, na área de inscrição, com prioridade para o professor efetivo da rede;
> V – Dispor de 20 horas semanais para dedicar às atividades da bolsa;
> VI – Ter currículo no modelo da Plataforma Freire (CAPES);
> VII – Não participar de programas/projetos institucionais vinculados à Universidade Estadual do Ceará ou a órgãos públicos, com provimentos de bolsa; Ceará ou a órgãos públicos, com provimentos de bolsa;
> VIII – Estar apto a iniciar as atividades do projeto tão logo seja aprovado. (UECE, EDITAL N. 007/2014).

Do conjunto das condições acima discriminadas no edital, para ocupação da vaga de professor supervisor no Pibid UECE, apenas uma nos chamou atenção. As demais nos pareceram ordinárias, no caso a condição V. Nela é descrita que o professor deve "Dispor de 20 horas semanais para dedicar às atividades da bolsa", inclusive o professor selecionado se obriga a assinar uma declaração se comprometendo com esta disposição. Todavia, na prática, o termo de convênio assinado entre a IES e as Secretarias de Educação – estaduais e municipais – para o desenvolvimento das ações educativas do Pibid UECE nas escolas, não prevê tempo a ser dedicado pelo professor, no caso as referidas 20 horas semanais, dentro de seu horário de trabalho. Deste modo, o professor teria que intensificar[63] seu serviço na escola ou acrescentar outros horários (por exemplo: meio dia ou noite) ou ainda dias (por exemplo: sábado ou domingo). Noutras palavras, além das ações já previstas, o professor acabou por ter de "encaixar" novas ações docentes ao seu cotidiano.

Quanto às atividades a serem realizadas pelo professor supervisor do Pibid UECE, no edital n. 007/2014, elas consistiam em 12 (doze) ações. São elas:

> I – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência;
> II – controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área;
> III – informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no Pibid UECE;
> IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa ou demais atividades que envolvam a escrita;

[63] Uma reflexão sobre como a intensificação do trabalho docente acontece pode ser vista na produção organizada por Fidalgo, Oliveira e Fidalgo (2013).

> V – participar de seminários de iniciação à docência do Pibid UECE promovidos pelo projeto do qual participa;
> VI – informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;
> VII – enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitado;
> VIII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid UECE definidas pela CAPES;
> IX – manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC;
> X – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber;
> XI - compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do Pibid UECE na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e
> XII- elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da Educação Básica. (UECE, EDITAL Nº 007/2014).

Podemos observar, pela reprodução acima das ações previstas a serem realizadas pelo professor do Pibid UECE, que a função de supervisionar licenciandos na escola tem se caracterizado como uma atividade complexa, demandando muito tempo e energia consumida em sua concretização.

Em linhas gerais, inferimos que, para as ações educativas serem equacionadas satisfatoriamente, desde seu início, era mister estivesse presumida uma articulação permanente do professor supervisor com o coordenador de área, os licenciandos, gestores e demais professores da escola. A elaboração das atividades didáticopedagógicas e dos relatórios do programa teriam que ser incluídos nos dias dedicados ao planejamento escolar. Além do mais, haveria também a ação V, que prevê a participação do supervisor em seminários de iniciação à docência do Pibid UECE. Resumidamente, para encerrar esta reflexão, cabe resgatar o objetivo II do Pibid, o de buscar contribuir para a valorização do magistério, pois, diante das condições dadas aos professores supervisores da UECE, parece incongruente esperar que este objetivo seja alcançado.

Na próxima subseção, vamos examinar o projeto institucional do Pibid UECE e o subprojeto de Pedagogia do Centro de Educação (CED) a ele vinculado. A escolha deste subprojeto para exame, deve-se ao fato de se tratar daquele que selecionou as professoras supervisoras que participaram deste estudo por meio de entrevistas narrativas.

3.2 O PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE E O SUBPROJETO DE PEDAGOGIA DO CED

Como afirmado antes, para as IES participarem do Pibid, precisam organizar sua proposta formativa em um documento denominado projeto institucional, a que estão vinculados vários subprojetos, e ainda participar da seleção em chamadas públicas apresentadas pela CAPES.

O projeto institucional Pibid UECE foi aprovado pela CAPES em 2009, tendo como titulo: A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa (UECE. EDITAL CAPES/DEB N. 02/2009 – PIBID). Em 2011, por ocasião de sua ampliação, devido à adesão de novos cursos e *campi*, passou a ser identificado como A vida docente na escola II: aprender e ensinar pela pesquisa (ampliação) (BRASIL. EDITAL N. 001/2011/CAPES). Cabe destacar que, com a ampliação, a mudança ficou apenas no título, pois a concepção pedagógica, os objetivos, o foco e demais características do projeto institucional Pibid UECE de 2009 continuaram vigorando. Desta forma, neste trabalho, abordamos o projeto como se fosse único.

O projeto institucional Pibid UECE tem sua fundamentação baseada no "parâmetro da epistemologia da prática e da reflexividade, articulado à integração ensino e pesquisa no processo de aprender a ser professor" (UECE. PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p.3; UECE. EDITAL N. 001/2011/CAPES, p.10). Entre as características do parâmetro da epistemologia da prática encontra-se a reflexividade e a centralidade das ações didáticopedagógicas, em situações reais e tensas da realidade social escolar. Os dilemas, surgidos de situações problemáticas da prática docente, são tidos como identificadores de que a decisão do professor não se assenta em mera escolha de instrumentos didáticos aplicáveis, mas em incertezas presentes na singularidade do ato de ensinar. Nesse parâmetro, entende-se, também, que a formação deve ocorrer num *continuum* fazer-se crítico e transformador, voltado para a emancipação do profissional docente e dos educandos. O foco baseia-se na "aprendizagem da profissão professor mediante o contato direto dos licenciandos, bolsistas de iniciação à docência, com os fazeres característicos do trabalho docente no cotidiano escolar e seus dilemas" (UECE, 2009, p.2).

Os objetivos gerais do projeto institucional Pibid UECE foram delineados tendo em vista duas finalidades:

> a) Estender para novos cursos e *campi* da UECE o desenvolvimento de processo colaborativo de iniciação à docência entre universidade e escola, com base nas situações de trabalho e dilemas práticos característicos do efetivo exercício docente;
> b) Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública e das ações acadêmicas de formação docente empreendidas pela UECE, por meio da parceria e do reconhecimento dos professores experientes das redes estadual e municipal como coformadores. (BRASIL. EDITAL N. 001/2011/CAPES, p. 14).

Podemos observar, nos objetivos gerais, o destaque ao processo colaborativo entre a UECE e as escolas, através da ação dos seus protagonistas, ao mesmo tempo em que reconhece a complexidade do trabalho docente. Esta intenção parece reforçar os objetivos do Decreto n. 7.219/10 que institucionaliza o Pibid, em particular os itens III e IV, decidindo-se, porém, pela colaboração[64] enquanto forma de atuação entre as duas instituições educativas.

Observamos, outrossim, que, ao fazer referência à melhoria da qualidade do ensino e à formação docente nas escolas vinculadas, parece haver no projeto institucional da UECE um destaque ao papel do professor supervisor, pois a ele foi dado o "reconhecimento" (UECE, 2011, p. 14) de "coformador". Aqui, mais uma vez, reforçam-se os objetivos do programa, com atenção suplementar aos itens V e VI e para a experiência dos docentes da Educação Básica.

Os objetivos específicos do projeto institucional Pibid UECE, por sua vez, visam às seguinte:

> c) Oportunizar a convivência sistemática entre estudantes de licenciatura de diferentes áreas de conhecimento da UECE, professores experientes da Educação Básica e docentes universitários;
> d) Inserir estudantes de licenciatura no cotidiano do trabalho pedagógico em escolas cearenses de Educação Básica com bom e baixo desempenho em exames nacionais como ENEM, SAEB e SPAECE;
> e) Fomentar a ação protagonista de professores experientes da escola básica como coformadores no processo de iniciação à docência de alunos da licenciatura;
> f) Acompanhar e participar de situações características da ação profissional do professor, com ênfase nas situações de ensino e seus dilemas (desde o planejamento à socialização dos resultados de avaliação da aprendizagem com os pais);

[64] Sobre o trabalho colaborativo entre professores e entre instituições de ensino, como IES e Escola, temos como principal referência o artigo de Roldão (2007). Para esta pesquisadora, "o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados" (ROLDÃO, 2007, p. 28).

> g) Mapear os dilemas práticos presentes no trabalho docente no contexto da escola pública;
> h) Estimular a capacidade reflexiva de licenciandos e professores da Educação Básica por meio da troca de experiência entre pares e da análise coletiva das situações de tensão da docência, bem como da elaboração individual de registros escritos diversos;
> i) Incentivar a renovação da prática pedagógica a partir da projeção de ações de enfrentamento dos dilemas práticos presentes no cotidiano do trabalho docente na escola;
> j) Promover a participação de licenciandos e docentes da escola básica em eventos de iniciação à docência em âmbito local e nacional;
> l) Participar da realização de encontros acadêmicos de iniciação à docência, envolvendo estudantes e professores das IES públicas e das escolas de Educação Básica do Estado;
> m) Valorizar a experiência e o aprendizado dos docentes e discentes participantes do Pibid mediante a organização e publicação de suas produções escritas, reconhecendo-os como sujeitos produtores de conhecimento sobre seu trabalho. (UECE. 2011, p. 14).

Os objetivos específicos do projeto institucional Pibid UECE suscitaram, a nosso ver, três observações: primeiramente, uma ratificação de maneira mais determinada dos objetivos do programa, particularmente nas alíneas ‘c’, ‘d’ e ‘e’, pois nelas vemos o destaque da sistematicidade e das interações entre áreas do conhecimento, bem como o realce das ocorrências de ensino e seus impasses. Em segundo lugar, mais incisividade, se comparado aos objetivos do Pibid, especialmente no que se refere à aprendizagem da docência, alíneas ‘f’, ‘g’ e ‘h’, em razão dos verbos empregados (acompanhar, participar, mapear, estimular, por exemplo) demonstrarem insistência e chamamento para a implicação com a profissionalidade e profissionalização. Em terceiro lugar, o estimulo à inovação pedagógica, singularmente nas alíneas ‘i’, ‘j’, ‘l’ e m, dado que não é comum que professores da Educação Básica participarem de eventos de pesquisa acadêmica com as próprias produções de investigação sobre os dilemas práticos de suas experiências.

Verificamos, também, no projeto institucional, a presença de uma visão pedagógica baseada na perspectiva da epistemologia da prática e da reflexividade, o que não poderia deixar de ser estabelecido com proeminência em um projeto de formação profissional.

Neste projeto institucional, prevê-se que o processo de iniciação à docência se articula em três círculos de melhoria, devendo ser associado às práticas previstas no projeto políticopedagógico da escola. São eles: “conhecer a prática docente, pensar a

prática docente e renovar a prática docente" (UECE, 2009, p.6; UECE, EDITAL N. 001/2011/CAPES, p. 13).

Sobre o cerne destes círculos podemos afirmar, em síntese, que o primeiro círculo prevê a realização de levantamento e descrição detalhada da escola, tendo em vista a efetivação de um diagnóstico da realidade da unidade escolar. Para tanto, faz-se necessário: a atitude de buscar educar na e pela observação, manter a escuta e o olhar para os fenômenos que fazem a escola.

O segundo círculo objetiva refletir sobre os dilemas do trabalho docente, isto é, discutir as ações de rotina, tendo em vista "o diálogo e o conflito cognitivo e emocional [que] marcam este processo, individual e coletivo, de revisar e fortalecer a profissionalidade docente" (UECE, 2009, p.10). Este círculo visa a refletir sobre os elementos da sociedade que intervêm na escola, as políticas educacionais, as manifestações culturais e os parâmetros econômicos que regem as relações sociais.

O terceiro círculo apresenta um foco essencialmente propositivo, visando ao enfrentamento das dificuldades vividas pelo professor no contexto escolar, dentro e fora da sala de aula, através da projeção de estratégias que as equacione. A intenção é realizar uma alteração no percurso, de modo a criar situações e práticas inovadoras.

Embora apresentados separadamente no texto do projeto institucional, a ideia norteadora é que esses círculos ocorram concomitantemente, isto é, sem momentos estanques. A descrição individual dos círculos, ainda segundo este documento, tem a finalidade de facilitar a compreensão. Após a explicitação dos fundamentos da proposta pedagógica, o Projeto Institucional destaca as macroações a serem realizadas pelos diferentes Subprojetos, as quais podem ser agrupadas em operacionais, administrativas e pedagógicas.

O projeto institucional Pibid UECE, aprovado pelo edital CAPES 2009 e ampliado pelo edital de 2011, foi posteriormente renovado nos editais de 2012, 2013 e 2014. Segundo dados fornecidos pela coordenação institucional, ao final de 2016, o Pibid UECE detém 1.041 licenciandos bolsistas de iniciação à docência, 158 professores supervisores, 62 coordenadores de área, 4 coordenadores de gestão, 1 coordenador institucional e 29 subprojetos funcionando em diferentes cursos, em diversos *campi* da UECE[65]. Um destes subprojetos do Pibid UECE refere-se ao que foi

[65] Os cursos e *campi* referidos são: Ciências Biológicas (FAEC, FACEDI, FECLI, CECITEC, CCS), Ciências Sociais/Sociologia (CH) Educação Física (CCS), Filosofia (CH), Física (FECLI, FECLESC, FAFIDAM), Geografia (FAFIDAM), História (FAFIDAM), Interdisciplinar - Matemática/Física (CCT),

desenvolvido no curso de Pedagogia do CED, em quatro escolas da Secretaria de Educação do Município de Fortaleza (SME), o que, a seguir, vamos passar a explicitar.

O subprojeto de Pedagogia do CED intitula-se: "Processos de ensino aprendizagem dos conteúdos escolares, a partir da leitura de mundo". Antes deste subprojeto ser iniciado, o CED já havia desenvolvido outra proposta baseada em fundamentação diversa[66]. O atual subprojeto do CED tem como base os princípios pedagógicos do trabalho docente por meio da interdisciplinaridade e atuação em projetos de trabalho, ou como também é conhecido, pedagogia de projeto. A intenção, ao adotar este princípio, foi a de

> (...) superar a fragmentação do conhecimento e a falta de diálogo e interação entre as disciplinas, este subprojeto propõe, como princípio pedagógico, a interdisciplinaridade, que tem como fundamento epistemológico o princípio da totalidade da realidade - política, social, econômica e cultural - na qual se insere o problema estudado e respeita os diferentes níveis cognitivos dos alunos. (UECE/CED, 2013, p.3).

A partir do princípio da interdisciplinaridade, os formuladores do subprojeto pensaram em subjugar a fragmentação disciplinar, ainda muito comum nas salas de aula da Educação Básica. No subprojeto do curso de Pedagogia do CED, podemos ler claramente que a intenção é trabalhar as disciplinas (Língua, Matemática, História, Artes e Geografia) de forma agregada nos níveis escolares em que atuam, isto é, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O conteúdo interdisciplinar das temáticas deste subprojeto visava a abordar, por meio de projetos de trabalho, a leitura de textos e de contextos, Sustentabilidade ambiental (caminhos possíveis), uso de novas tecnologias digitais no contexto do ensino aprendizagem, e, as múltiplas linguagens no ensino aprendizagem (UECE/CED, 2013).

No que se refere ao emprego da pedagogia de projeto ou projetos de trabalho, a justificativa foi baseada nos ensinamentos do pesquisador espanhol Fernando Hernandez, assentada na perspectiva de ensinar os educandos a aprender a habilidade de

---

Letras/Inglês (FAFIDAM), Letras/Português (FAFIDAM, FECLI, CH), Matemática (FECLI, FECLESC), Música (CH), Pedagogia (CED, FAEC, FAFIDAM, CECITEC), Química (CECITEC, FAEC, FECLESC, FACEDI).

[66] O subprojeto anterior do curso de Pedagogia do CED do Pibid UECE tinha como título: "O exercício da leitura na produção do conhecimento: o olhar crítico-reflexivo do aluno da licenciatura frente à ação docente do professor da Educação Básica". Foi desenvolvido no período entre 2009 a 2013. Tinha como foco a formação do futuro professor como leitor e produtor de conhecimentos a partir da prática docente. Mais informações podem ser encontradas no seguinte endereço: http://www.uece.br/pibid/dmdocuments/PROJETO_PEDAGOGIA.pdf.

realizar nexos dos dados da realidade, saber analisar, refletir e ter poder decisório diante dos problemas que surgem em seu cotidiano. (UECE/CED, 2013).

O subprojeto do curso de Pedagogia do CED tem como objetivo "fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de professores em nível superior e para a melhoria da qualidade da Educação Básica pública de Fortaleza" (UECE/CED, 2013). Este objetivo ratifica o que consta no Decreto que institucionaliza o Pibid (BRASIL/CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA, 2010), bem como o que também visa ao projeto institucional da UECE (UECE, EDITAL N. 007/2014). Assim, este objetivo reforça, junto aos licenciandos e professores (da IES e Escolas) desta área específica do conhecimento – Pedagogia – a intenção de fomentar a iniciação à docência e não a militância em outra área de atuação profissional[67].

No subprojeto do curso de Pedagogia do CED podemos ler, no detalhamento, 54 (cinquenta e quatro) ações educativas previstas, com suas respectivas justificativas (Anexo A), para a formação do licenciando, mas que também dizem respeito à formação continuada dos professores supervisores.

Cabe ressaltar, ainda, que, no referido subprojeto, há um destaque relativo aos resultados pretendidos na formação dos licenciandos, dos professores supervisores e na melhoria da Escola. Ainda que os resultados pretendidos destes três atores sociais estejam imbricados no cotidiano, eles se encontram separados no subprojeto. Vamos aqui descrever apenas os resultados pretendidos quanto ao professor supervisor, visto que é sobre o desenvolvimento desta categoria profissional e, não sobre a de outras, que o estudo realizado busca entendimento, através deste relatório. No subprojeto podemos ler o seguinte:

> - Participar de curso de capacitação para o trabalho interdisciplinar, fomentando alfabetização matemática, histórica e geográfica pela leitura de mundo e consecutiva significação da palavra;
> - Despertar a sensibilidade para valorização do conhecimento prévio do aluno e sua produção de conhecimento;
> - Vivenciar a experiência profissional do trabalho interdisciplinar com o planejamento e a execução de quatro projetos interdisciplinares, fomentando uma práxis pautada em princípios sócio-interacionistas e construtivistas;

[67]Pensamos que seja importante ressaltar que embora muitos profissionais com formação em Pedagogia se dediquem a profissão docente, vários outros campos de atuação demandam a presença de pedagogos, como em hospitais (Pedagogia Hospitalar), na assistência social (Pedagogia Social), em centros de reabilitação (Pedagogia ou Educação Especial e Inclusiva), em clínicas (Pedagogia Terapêutica e ou Psicopedagogia), em empresas com consultoria e treinamento em recursos humanos (Pedagogia Empresarial), entre outras.

> - Produzir e disseminar conhecimento acerca de experiências interdisciplinares de ensino-aprendizagem;
> - Fomentar sua valorização profissional, tanto na condição de professor da educação básica como na de supervisor de licenciandos para formação de novos pedagogos. (UECE/CED, 2013, p. 12-13).

Chamou-nos atenção o contraste entre as vultosas ações (54) no subprojeto requeridas aos professores frente aos parcos resultados pretendidos (5) da parte destes atores educacionais.

Na subseção seguinte, abordamos o contexto da realidade cearense, onde foi desenvolvido o Pibid UECE.

3.3 O PIBID UECE EM CONTEXTO MAIS AMPLO: A REALIDADE CEARENSE

O Pibid UECE evidencia um contexto mais amplo, para além da cultura universitária e escolar de Fortaleza, a realidade cearense, que, por sua vez, também se encontra em outros contextos de maior extensão: a realidade nacional e internacional. Por isso, nesta seção, fazemos referência a várias passagens sobre as iniciativas do governo federal, as estruturas socioculturais e econômicas condicionantes e os efeitos da globalização, embora seja nosso objetivo dar destaque ao contexto cearense. Deste modo, compreendemos que o contexto nacional e internacional esteja transversalmente contemplado nesta reflexão.

3.3.1 Indicadores sociais e feitos governamentais mudancistas do Ceará

Tornou-se lugar comum afirmar que, desde o final dos anos 1980, com a abertura política e a ulterior participação da população na escolha democrática dos gestores públicos[68] ao poder executivo do Estado do Ceará, que os indicadores econômicos, sociais e educacionais, têm avançado, ainda que o Ceará continue mantendo o perfil de um Estado pobre e subdesenvolvido (HAGUETTE, 1999; NASPOLINI, 2001; BARRETO e MENEZES, 2014).

[68] Referimo-nos aos governos estaduais eleitos pelo voto direto da população, iniciando com Tasso Jereissati (1987-1991), seguido de Ciro Gomes (1991-1994), Tasso Jereissati (1995-2002) outra vez, Lúcio Alcântara (2003-2007), Cid Gomes (2007-2015) e desde janeiro de 2015, Camilo Santana. Todos estes governos se autodenominam social-democratas, seja de centro ou de centro-esquerda do espectro político.

Relacionado a esse contexto de suposto progresso, Naspolini (2001, p. 168) denominou de mudancismo o movimento políticoeconômico cearense ocorrido com a democratização, que, por sua vez, opôs-se à política do coronelismo, outro movimento identificado pelo autor, marcado pela repressão política e social e mantenedor de forças econômicas arcaicas de subsistência, sucedido entre os anos 1968-1986. Este mesmo autor[69] escreveu, em 2001: "o mudancismo tem sido marcado por uma série de reformas de estado (Administrativa e Fiscal, 1986-1990; Saúde, 1986-1990; Infra-estrutura e Privatizações, 1991-1999 e Educacional, 1995-2000)". Estas reformas, a bem da verdade, continuaram e se intensificaram nos anos seguintes após a data de publicação da reflexão de Naspolini (2001). O mudancismo, mais do que somente um dado associado a um segmento políticoeconômico temporal como normalmente é assinalado[70], é um movimento ideológico que abarcou quase toda a sociedade. O mudancismo é uma característica da modernização dos dias atuais, não somente no Ceará, mas também no Brasil, ainda que, aqui, seja mais evidente, devido ao estado de subdesenvolvimento e lentidão do progresso, se comparado aos sucessos da expansão capitalista mundial. Dado a um contexto atrasado quanto às condições socioeconômicas e culturais, toda e qualquer modificação em sua dinâmica pode ser comparada a feitos de grande envergadura.

Para reflexão desta subseção selecionamos alguns indicadores econômicos e sociais no sentido de problematizar a questão, por entender serem eles os que melhor expressam a problemática de uma realidade socioeconômica e cultural. Os indicadores referidos dizem respeito às desigualdades sociais no Estado cearense, à criação de postos de trabalho formais, aos avanços ocorridos na Educação Básica, ascensão dos indicadores do turismo, indústria, serviço, comércio exterior, entre outras áreas de produção.

---

[69] O autor, Antenor Naspolini, foi secretário da Educação Básica do Estado do Ceará (Seduc) no período entre 1995 e 2002.

[70]Com essa compreensão queremos inferir que ainda que o chamado "governo das mudanças**"** esteja relacionado diretamente ao ex-governador Tasso Jereissati (Partido da Social Democracia Brasileira), as gestões seguintes mantiveram essa ideologia, independente se conduzidos pelo grupo político liderado pela família Ferreira Gomes (ex-filiados ao Partido Democrático Social, Partido do Movimento Democrático Brasileiro, Partido da Social Democracia Brasileira, Partido Popular Socialista, Partido Socialista Brasileiro, Partido Republicano da Ordem Social e atualmente Partido Democrático Trabalhista) e seus agregados, incluindo aí o atual governador Camilo Santana (Partido dos Trabalhadores). O que mais caracteriza esse movimento, o mudancismo, é a maneira de conduzir os processos institucionais de modernização por meio do chamado "enxugamento da máquina estatal" e manutenção das regras do jogo político democrático tendo em visto o aperfeiçoar do *status quo*.

Sobre as desigualdades sociais no Estado cearense, Oliveira, Manso e Assis (2014, p.224) assinalam que, no período de seu estudo, focalizado entre os anos 2002 e 2012, houve diminuição significativa das desigualdades, em percentual maior do que observada no Brasil e na região Nordeste. Enquanto no Ceará a redução foi de -11,3%, no Brasil e no Nordeste foi de -10,6% e -9,2%, respectivamente. Outros indicadores sociais importantes pertinentes às condições de vida dos cearenses apontam, conforme Gondim e Sales (2014, p.259), que,

> ...ao longo do período 2002-2012 em termos dos aspectos não monetários, tais como as condições dos domicílios e a posse de bens duráveis, revelaram que as moradias no Estado ainda apresentam indicadores mais desfavoráveis que os do Brasil (em alguns casos as diferenças são relativamente pequenas, enquanto que em outros ainda existem discrepâncias significativas). Entretanto, deve-se enfatizar que houve avanços importantes para o Ceará ao longo do período considerado que, em muitos casos, a evolução dos indicadores do Estado foi muito mais expressiva que a média brasileira, reduzindo, ou até anulando, as diferenças existentes.

Esses dados de alguma forma colaboraram para que a expectativa de vida da população cearense se estendesse, em média, de 66,9 anos para 72,9 anos, no período apontado acima, representando um incremento de 6 anos de vida a mais. Uma taxa de sobrevida superior àquela da população nordestina, que teve um aumento de 5,5 anos, e a dos brasileiros, aumento de 3,5 anos, também segundo Gondim e Sales (2014, p.247).

Houve, ainda, o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) da economia estadual, apontada, a partir de 2008, como acima da economia nacional. Sobre este assunto Trompieri Neto (2014, p. 49) esclarece que "o PIB do Ceará passou de R$ 56,67 bilhões, em 2002, para R$ 105,74 bilhões em 2013, enquanto que o PIB do Brasil apresentou uma evolução de R$ 2,89 trilhões, em 2002, para R$ 4,79 trilhões em 2013". Apesar de apontar estes dados de desenvolvimento, o autor acredita não serem eles tão digno de aclamação, devido a esse crescimento econômico representar pouco em termos de distribuição espacial de renda entre os cearenses, visto que 65,64% da riqueza gerada em 2011, por exemplo, concentrou-se na região metropolitana de Fortaleza.

O estudo de Haguette (1999, p.146), baseado em dados da Fundação Instituto de Planejamento do Ceará (Iplance), apontou que este fenômeno da má distribuição de renda já vinha ocorrendo desde a virada dos anos 1980 para 1990, ao inferir que, nesse período, o crescimento cearense elevou o patamar de bem-estar da população urbana mais pobre, sem diminuir, no entanto, o altíssimo nível de concentração de renda, continuando este dentro dos marcos nacionais.

Outro dado digno de destaque refere-se à criação de postos de trabalho formais em território cearense. Paiva e Aires Filho (2014, p.183-184) asseveram que o mercado de trabalho cearense cresceu entre os anos 2002 e 2012, saltando de 793,3 mil para 1,42 milhão. Esses dados representam, conforme os pesquisadores, uma taxa de variação de 79,46% no crescimento, enquanto que essa mesma taxa, em âmbito nordestino, foi de 77,26% e a taxa brasileira de 65,45%. Mais dados sobre a melhoria dos indicadores sociais cearenses anteriores aos apontado por Paiva e Aires Filho (2014) podem ser visto em Haguette (1999, p.146), que deduziu em bloco, à época de sua publicação, que "o Ceará tradicional, agrário e pobre está sendo atravessado por processos de modernidade, o novo sacudindo o arcaico, o que vem provocando modificações significativas nos indicadores sociais".

Além disso, cabe destacar que os indicadores sociais que mais 'avançaram' foram os da Educação formal, ocorridos em todos os níveis no Estado do Ceará, mas de forma especial na Educação Básica.

Para começar, voltemos às observações de Naspolini (2001, p.169), que, ao conduzir sua reflexão, ressalta três fatores que se encontram na base do crescimento devido às reformas da Educação Básica ocorridas no período de sua análise e que correspondem à extensão do movimento mudancista iniciado ao final dos anos 1980 na política cearense, alimentando a ideologia da modernização da realidade socioeconômica. Segundo Naspolini (2001, p. 169), os fatores que possibilitarem as reformas na Educação Básica foram:

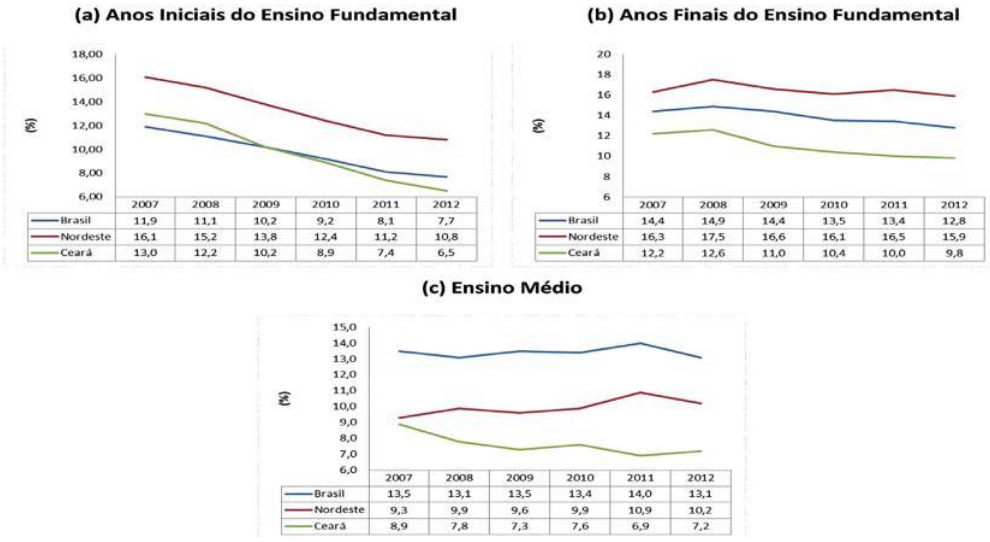
> a) uma reconhecida necessidade de mudança, expressa nos planos de governo dos últimos 12 anos;
> b) contexto econômico e político favorável, traduzido pelo saneamento das finanças do estado e a expressiva credibilidade de suas instituições;
> c) e a existência de mecanismos efetivos de participação social, evidenciados pela modernização das formas de gestão pública e pela atuação organizada da sociedade civil.

Estes fatores semearam a ideologia mudancista capitaneados pela ideia da necessidade de mudança, o enxugamento das finanças públicas e a democratização por meio do voto. Nos últimos anos, estes fatores continuaram servindo como esteio, mobilizando a realidade educacional cearense, colaborando para as melhorias dos indicadores sociais de modernização na área.

A reflexão apresentada por Oliveira, Rodrigues e Medeiros (2014), que trabalharam com dados educacionais do Ceará de 2005 a 2012, oriundos do Ministério

da Educação (MEC), aponta que ocorreu, neste período, redução nas taxas de abandono e de reprovação escolar, além de progresso nos índices de proficiência nas provas de linguagem e cálculo na Prova Brasil[71] do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A título de exemplo, vejamos a seguir o Gráfico 1, mostrando o declive nas taxas de reprovação escolar nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em âmbito de Brasil, Nordeste e Ceará.

Gráfico 1 - Taxa de Reprovação Escolar, Escolas Públicas – Brasil, Nordeste e Ceará – 2007 a 2012.



Fonte: Dados do MEC organizados por Oliveira, Rodrigues e Medeiros (2014, p. 263).

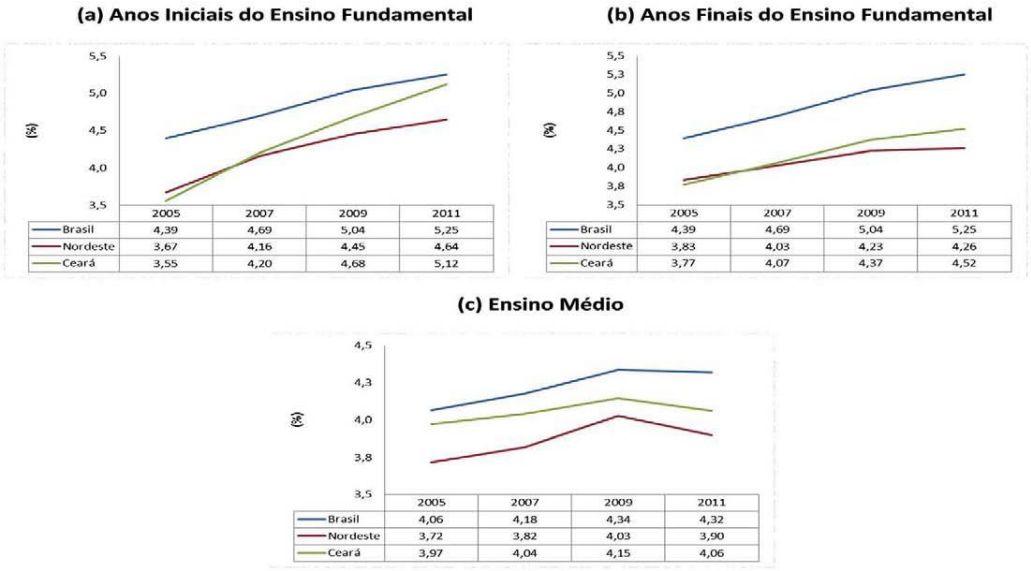
O Gráfico 1 mostra que, nas três etapas (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) analisadas, os indicadores cearenses se destacam como os melhores resultados, se comparados aos dos demais estados do Nordeste e do Brasil.

[71] A Prova Brasil é uma das avaliações realizadas pelo MEC por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Ela é realizada para a elaboração de um diagnóstico educacional e executada em larga escala pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Seu objetivo é "avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias" (http://portal.mec.gov.br/prova-brasil-sp-1699645092. Acesso: 20 ago. 2016).

Quanto às taxas de abandono no Ensino Fundamental, no Ceará, entre os anos 2007 e 2012, a redução foi de 57,8% nos anos iniciais e de 46,3% nos anos finais. No Ensino Médio, a redução do abandono escolar foi de 33%, no mesmo período. Oliveira, Rodrigues e Medeiros (2014, p.264) apontam que as taxas do Ceará se distanciam da realidade nordestina e que as diferenças com as taxas do Brasil são praticamente inexistentes, apesar de admitirem que, em geral, ainda deixam a desejar.

Nos exames de proficiência, nas provas de linguagem e cálculo da 'Prova Brasil', do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Oliveira, Rodrigues e Medeiros (2014, p.267) assinalam que o Ceará foi o Estado que "mais evoluiu nos exames padronizados realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep/MEC". Mostram o Gráfico com dados de 2005 a 2011, reproduzidos abaixo:

Gráfico 2 - Nota Média Padronizada/Prova Brasil/SAEB, Escolas Públicas – Brasil, Nordeste e Ceará – 2005 a 2011.



Fonte: Dados do MEC organizados por Oliveira, Rodrigues e Medeiros (2014, p. 268).

No Gráfico 2, podemos notar que a linha verde, referente aos indicadores sociais cearenses, é mais ascendente quando se verifica os avanços ocorridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destoando do movimento dos indicadores dos demais âmbitos analisados.

Ao compararmos esses dados de melhoria da Educação Básica mais atual, com a análise realizada por Haguette (1999) dos anos logo após a abertura política dos

anos 1980 no contexto cearense, poderíamos afirmar que, enquanto os primeiros anos indicavam a progressiva universalização de matricula de crianças e adolescentes, que alcançou um índice de 97,2% da população infanto-juvenil, hoje, a discussão versa sobre a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem que vêm ocorrendo na escola. Por sua vez, Naspolini (2001) assegura 'avanços'[72] na Educação Básica, considerando duas grandes áreas da política educacional (gestão educacional e desenvolvimento técnicopedagógico), no período 1995 a 2000.

Outros dados apontando desempenhos ascendentes dos indicadores sociais no Ceará superiores aos do Nordeste e do Brasil, nos últimos anos, podem ser vistos nos relatórios organizados por Barreto e Menezes (2014) e nos estudos de Haguette (1999) e

[72] Os "avanços" referidos por Naspolini (2001, p. 172-173) foram às seguintes: na área da gestão educacional, se destacou: "Universalização do acesso de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos ao ensino fundamental (98%); Promoção do acesso de 92% da população de 15 a 17 anos à escola, sendo que 27% no ensino médio no ano de 2000; Redução do índice de abandono escolar no ensino fundamental de 13,2% em 1995 para 10,5% em 1999; Implantação do maior programa de regularização do fluxo escolar de educação básica no Brasil com a metodologia do *Telecurso 2000* (Projeto Tempo de Avançar) atingindo 100.604 no ensino fundamental e 39.983 no ensino médio no ano 2000; Expansão da Educação de Jovens e Adultos, cuja matrícula cresceu 232,69% entre 1996 e 2000; Promoção da inclusão social de crianças com necessidades especiais, através da implantação do atendimento integrado em escolas públicas e regularização das escolas indígenas; Municipalização de 82,9% do ensino fundamental de 1ª a 4ª série e 53,5% de 5ª a 8ª série (ano 2001); Estadualização de 99% da matrícula pública no ensino médio (2001); Democratização da escola pública, com a implantação dos Conselhos Escolares em todas escolas estaduais e com realização de eleição de diretores em toda a rede estadual de ensino nos anos de 1995 e 1998; Implantação e consolidação de três sistemas de Gestão Escolar: o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (SPAECE, 1992), Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGE, 1997) e o Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP, 1996); Negociação e aprovação do empréstimo de U$ 90 milhões, específico para o setor educacional, com o Banco Mundial (Projeto de Qualificação da Educação Básica – PQEB); Descentralização da gestão, planejamento e acompanhamento educacional com a criação dos 21 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação; Escolarização da merenda em toda a rede estadual. Desenvolvimento de parcerias, como a que foi estabelecida com o Unicef (Censo Educacional Comunitário), com o Pacto de Cooperação (Fórum da Educação) e com o Poder Judiciário (Movimento Justiça na Educação); Concurso Único de Professores organizado pela SEDUC com a parceria de 153 municípios. Pela primeira vez, estado e municípios se unem a fim de fazer um concurso para professores de acordo com os mesmos critérios, com a finalidade de implantar um padrão comum na escolha e contratação de pessoal para o magistério das redes estadual e municipais. Participação na III e IV Bienal Internacional do Livro de Fortaleza (1998 e 2000), com aquisição de acervo para as escolas da rede estadual realizada diretamente pelo Núcleo Gestor da Escola". Na área de desenvolvimento técnico-pedagógico, se destacou as seguintes: "Implantação dos Ciclos de Formação que em 2000 foi universalizada na rede estadual e conta com o acompanhamento realizado pelo Centro Regional de Desenvolvimento da Educação e pelo Sistema de Acompanhamento Pedagógico para dar suporte aos professores do ensino fundamental, buscando a melhoria da qualidade na educação no estado do Ceará, de forma a repercutir no índice de rendimento dos alunos; Promoção do programa público de formação inicial docente em serviço – Magister Ceará e Proformação – para a rede pública estadual e municipal, com a participação das quatro universidades públicas; Redução do número de professores não habilitados que passou de 21,9% em 1995 para 15,0% em 2000. Operacionalização do Projeto Escola Viva, um dos projetos de educação de maior ação interinstitucional, com envolvimento dos setores da educação, ação social, saúde, cultura e ciência e tecnologia, transformando a escola no pólo de uma comunidade de aprendizagem; Promoção do protagonismo juvenil através do Festival de Talentos da Escola Pública (Festal 2000) e da política de estímulo à organização dos grêmios estudantis; Promoção da educação infantil municipal, com a criação de Comissões Regionais e Municipais de Educação Infantil". Entretanto, todas essas ações podem ser considerados "avanços"? Os professores foram beneficiados com esses "avanços"? Como? Estas e outras questão encontram-se abertas.

Naspolini (2001), nas áreas do turismo, indústria, serviço, comércio exterior, entre outros. Mas, em como essas melhorias nos indicadores sociais do Estado têm refletido na situação dos professores cearenses, e em especial, daqueles que atuam como supervisores de futuros docentes? Este é o foco de nossa reflexão no próximo tópico.

3.3.2. A situação geral dos docentes cearenses e do professor supervisor do Pibid, em particular

De algum modo, os professores cearenses foram beneficiados com os avanços abordados no tópico anterior. No entanto, como em toda sociedade marcada por uma severa concentração de renda, como a cearense (HAGUETTE, 1999; TROMPIERI NETO, 2014), cada segmento social melhorou de maneira diversa, inclusive os professores[73], enquanto categoria profissional que se envolveu diretamente com os avanços dos indicadores, traduzidos em números da realidade social, econômica, educacional, entre outras, como pudemos verificar anteriormente.

A abertura política ocorrida ao final dos anos 1980 possibilitou o início de uma nova fase de lutas com ganhos e perdas para os professores[74]. Um dos momentos

[73] Pensamos que os professores estão envolvidos com as melhorias dos indicadores sociais por compartilhar da reflexão de Oliveira, Rodrigues e Medeiros (2014, p. 262), ao argumentar que "em termos sociais, o baixo nível educacional da população fomenta a pobreza local além de se correlacionar com outros aspectos socioeconômicos como a saúde, a participação política e a violência. Em relação à geração de riqueza, a importância do capital humano para o desenvolvimento econômico de países ou regiões é um consenso nos estudos especializados sobre o tema". Os professores são os profissionais que mais diretamente estão relacionados ao nível educacional de uma população, ainda que outros fatores interfiram significativamente na qualidade do nível educacional da população como as políticas sociais da área, as condições da carreira e valorização docente, a infra-estrutura dos equipamentos escolares, entre outras questões. Lembremos também das observações de Schwab (2016) no início desta seção sobre o papel do 'talento', que associamos como uma das funções que a escola deve desenvolver junto aos educandos pelos professores.

[74]No Brasil 82,2% dos professores da Educação Básica se encontram trabalhando no sistema de ensino público, conforme Censo Escolar de 2009. Isso significa, em termos exatos no período do levantamento, que dos 1.977.978 professores respondentes do censo, 1.627.778 trabalhavam no setor público (GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011). Outro dado, dessa vez encontrada na pesquisa intitulada 'Professores do Brasil: impasses e desafios', coordenada por Gatti (2009, p.29), diz que "A maioria absoluta dos professores (97,7%), em todas as modalidades da educação básica, se vinculava à(s) escola(s) em que trabalhava como empregado, principalmente do setor público (79,1%), mas também do setor privado (20,9%). Os ensinos fundamental e médio são, majoritariamente, atendidos pelo setor público (83,8% e 76,1% respectivamente), enquanto na educação infantil o setor privado está mais presente, em comparação aos demais níveis (42,9%). Em decorrência, na educação infantil, encontrou-se a menor proporção de professores estatutários, ou seja, regidos pelo estatuto do funcionário público: 59,4%, ao passo que esse é o vínculo que predomina entre os professores do ensino fundamental e médio (67% e 80%, respectivamente). A educação infantil e o ensino fundamental são majoritariamente atendidos pelo poder público municipal, esfera administrativa em que 86% dos professores da educação infantil e 61% dos do ensino fundamental trabalham. Embora o intenso processo de municipalização do ensino fundamental desencadeado na última década tenha levado as municipalidades a assumirem maiores

mais significativos desse período ocorreu com os embates em torno da elaboração da nova Lei de n. 9.394/96, tratando das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esta nova legislação refletiu muitos interesses; além dos valores dos professores, conjeturou as influências externas advindos dos acordos internacionais assumidas pelo governo brasileiro, como os provenientes das Declarações ocorridas em *Jomtien* (1990), *Nova Delhi* (1993), *Dakar* (2001), *Brasília* (2005), *Incheon* (2015). Na primeira seção deste estudo ocorreu abordagem do assunto.

As lutas dos professores antecedentes a formulação desta lei ocorreram por meio de mobilizações e eventos locais e nacionais, expressos formalmente através da proposta do Anteprojeto n. 1.258-C/88. Outro projeto de LDBEN (Anteprojeto n. 67/92), conhecido como substantivo do senador Darcy Ribeiro foi desengavetado, aprovado no Congresso Nacional e sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (BRZEZINSKI, 1997). O entendimento para tal mudança de rumo, visto que o Anteprojeto n. 1.258-C/88 era considerado mais popular e discutido nos meios docentes, estudantis e parlamentares, tido como quase certo para obter aprovação, é simples: esse outro anteprojeto estava mais afinado com os interesses das elites socioeconômicas e meios empresariais que visavam a ampliar o mercado de certificados.

Na LDBEN de 1996, o tema da profissionalização do professor, enquanto processo institucional da categoria como profissional do ensino, não correspondeu ao que dele esperava a categoria docente. Conforme Brzezinski (1997, p. 147) adverte,

> No que concerne à profissionalização docente, ressalto que o Projeto nº 1.258-C/88 atende muito mais os critérios de profissionalismo do magistério e de sua valorização do que o Projeto nº 67/92 e a LDBEN/96. Neste último, o profissional da educação é tratado como um semiprofissional, o que sem dúvida é um retrocesso, apensar de os discursos do mundo do sistema acentuarem a valorização do profissional da educação como um dos princípios da LDBEN/96.

Atualmente e, mais uma vez, o tema da profissionalização docente vem sendo bastante recorrente nas associações de professores, sindicatos da categoria e nos meios político parlamentares, além de expressado abundantemente na produção da pesquisa educacional, em trabalhos como *Formar o professor, profissionalizar o ensino*

---

proporções de matrículas, ainda se encontram 37% dos professores desse nível de ensino trabalhando em escolas estaduais, uma vez que os estados são corresponsáveis pelo atendimento ao ensino obrigatório. Da mesma forma, 83% dos professores do ensino médio trabalham em escolas públicas estaduais, cuja atribuição é a de ministrarem esse nível de ensino".

(RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2003), *Formando professores profissionais* (PAQUAY; PERRENOUD; ALTET; CHARLIER, 2001), *Aprendizagem profissional da docência* (MIZUKAMI; REALI, 2010), *Docência: uma construção ético-profissional* (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2005), entre outros. De forma diversa, estes trabalhos compartilham da tese de que a educação escolar e a sociedade em geral seriam beneficiadas se os professores fossem reconhecidos, social e juridicamente, como profissionais do ensino, regidos por um código éticoprofissional, quiçá pautado por um conselho de classe, como ocorre com profissões de reputação sólida, dando como exemplos os advogados, por meio da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e médicos, representados pelo Conselho Federal de Medicina (CFM), por exemplo, e não somente regido pelo interesse dos governantes.

Simultaneamente à mudança na conjuntura política, ocorrida por meio da elaboração da nova Constituição brasileira de 1988 e a aprovação da Lei n. 9.394/96 (LDBEN), um impulso questionador[75] sobre a qualidade da educação escolar e a formação e desempenho dos professores ganhou cada vez mais adesões, baseado na premissa de que o bom professor é a variável mais importante na melhoria do desempenho dos estudantes[76]. Nesse clima de questionamento da qualidade do ensino escolar, a CAPES, após redimensionamento de suas funções em julho de 2007, por meio da Lei n. 11.502, assumiu a indução e o fomento da formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, divulgando, ao final desse mesmo ano, o primeiro edital com chamada pública para a adesão das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) ao Pibid. Posteriormente a esta ação, por meio do Decreto n. 6.755/2009, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Outras lutas importantes, de âmbito nacional, do professorado continuaram sendo empreendidas, algumas delas ainda como desdobramento das lutas iniciadas nos anos 1980, como a que se transformou na Lei n. 11.738, de 2008, mais conhecida como

[75] Seria estranho, a nossa ver, que a formação e o desempenho dos professores não fossem questionados uma vez que toda ela se encontra assentada numa estrutura (esquema 3+1) formulada no período Vargas (1930-1945), agravada pela concepção pedagógica tecnicista dos governos do período militar (1964-1988). Todavia, uma vez estimulada uma cultura docente por governos e elites socioeconômicas que vigorou por decênios, torna-se muito difícil realizar sua alteração que não pode ser apenas por decretos legislativos. Mais dados sobre essa realidade ver Rocha (2015).

[76] Uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) na direção da avaliação da formação docente pode ser observada com a publicação da Portaria nº 3, de 2 de março de 2011 (DOU, seção 1, p.9. nº 44. 3/3/2011). No âmbito das empresas de comunicação, a revista Veja (edição de 16 05 2012), publicou uma matéria com o título: "Avaliar professores: tarefa tão difícil quanto fundamental", com uma entrevista com o pesquisador português Alexandre Ventura.

Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Esta legislação, no que tem de mais importante, em nosso entendimento, refere-se à unificação, em todo o território nacional, da remuneração básica da categoria do magistério, ao estabelecimento da composição da jornada de trabalho docente, observando que 1/3 seja destinado a ações fora da sala de aula, ações de planejamento do ensino, averiguação de atividades e avaliações pedagógicas, entre outras, além da definição de que os poderes executivos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) deveriam elaborar ou ajustar os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério (PCRM) até 31 de dezembro de 2009. Todavia, em vários Estados e Municípios, esta lei ainda não foi integralmente implementada[77].

Muito embora a Lei n. 11.738/2008 tenha dado impulso à valorização do trabalho docente, o magistério permanece como carreira pouco atrativa, dado que, além de remunerado abaixo da média, se comparada a outras profissões com o mesmo tempo de estudo e grau de formação superior em universidades, apresenta-se deficitária e pouco valorizada.

Uma pesquisa coordenada por Gatti (2009) mostra tendência de pouca atratividade que a profissão docente tem exercido sobre os discentes do atual Ensino Médio brasileiro. Para os jovens participantes da investigação, o magistério aparece como sendo atuação gratificante e nobre, atravessada por sentimentos de encanto e contentamento, porém, paradoxalmente, também é associada à dificuldades que geram muita frustração e demandam paciência para além da escola. Daí ser que a docência percebida por estudantes participantes da pesquisa como um trabalho "pesado" e absorvedor "de energia afetiva decorrente da natureza interpessoal das relações professor/aluno" (GATTI, 2009, p.66). Na mesma direção das conclusões anteriores vai o relatório intitulado "Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais" (2007), produzido pela Comissão Especial, instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Este

[77]No *site* da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), consultado no dia 19 de agosto de 2015, anunciava a seguinte manchete: "Uma das principais lutas dos trabalhadores da educação brasileira, a Lei Nacional do Piso do Magistério, promulgada em 2008 (Lei 11.738/08), ainda não é respeitada por 07 estados brasileiros. E outros 14 estados não cumprem integralmente a lei, o que inclui a hora-atividade, que deve representar no mínimo 1/3 da jornada de trabalho do professor". Na revista Carta Fundamental (Edição 60, em uma matéria assinada por Tony Oliveira, de agosto de 2014) podemos ler: "Segundo a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), não existe registro oficial de quantos municípios desrespeitam a legislação". Todavia, uma matéria do jornal 'Diário do Nordeste' (edição de 06 03 2015), com base nos dados divulgados pela Federação dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal do Estado do Ceará (Fetamce), traz a seguinte manchete: "Só 30 municípios do CE pagam Piso Nacional a professores". O Ceará possui atualmente 184 municípios (IBGE, 2016).

relatório aponta, entre outras questões, para um possível apagão do Ensino Médio, devido a pouca procura pelos cursos de licenciatura e a grande evasão[78] dos que os iniciam e sugerem soluções para este problema. Ainda que o relatório tenha a realidade do Ensino Médio como foco, a situação nos outros níveis da Educação Básica, sobretudo a dos anos finais do Ensino Fundamental, requer preocupação, aponta Pinto (2015).

No Ceará, podemos observar, como anteriormente apontado por Lüdke (2011, p.28), que a fuga[79] de professores do sistema de ensino também tem ocorrido. Em 2011, após seleção de professores para os quadros da SEDUC, "dos 4 mil aprovados no concurso de 2009 para a rede estadual de ensino, 20% desistiram, segundo o Sindicato dos Professores e Servidores do Estado do Ceará (APEOC)"[80]. Os motivos apresentados para tal desistência se referem ao "desestímulo, à violência, aos baixos salários e à extensa jornada como causas do abandono". Na ocasião, o presidente do sindicato APEOC, professor Anísio Melo, afirmou, com relação ao problema que "estamos caminhando para a possibilidade de um apagão, no que tange o número de professores aptos para a sala de aula".

Quanto à remuneração dos professores, a situação aponta, para uma realidade não menos desoladora, revelada pelos dados referentes a pouca atratividade e contínua evasão dos cursos de licenciatura. Uma manchete do jornal Folha de São Paulo[81], baseada em dados do MEC/IDEB, declarou que "Professor recebe até 39% menos que profissional com igual escolaridade". Em termos comparativos à realidade

---

[78] O relatório mostrou uma tabela demonstrando porcentagens de evasão nos cursos de licenciaturas em 1997, ocorrido no Brasil. Vejamos: Química, evasão de 75%; Física, 65%; matemática, 56%; Educação artística, 52%; Letras, 50%; Geografia, 47%; História, 44% e Biologia, 42% (BRASIL/CNE, 2007, p.12).

[79] Não encontramos dados estatísticos oficiais que aponte o tamanho dessa fuga, mas o Sindicato Apeoc, em matéria divulgada no seu *site* datado em 2010 afirma: "Para comprovação dessa realidade, o Sindicato APEOC vem acompanhado e pesquisando as publicações dos Diários Oficiais no âmbito dos poderes públicos e tem comprovado que é crescente o número de pedidos de exoneração, solicitados pelos professores da Educação Básica, na rede pública de ensino do Estado, especialmente. Outro fator que está motivando o crescimento das carências de professores em sala de aula, segundo também as edições dos Diários Oficiais, são os pedidos de afastamento para tratamento de saúde e sempre causados por doenças psicóticas adquiridas no ambiente de trabalho e que levam o professor à depressão, ao alcoolismo e outros distúrbios esquipáticos". (http://www.apeoc.org.br/nossa-opiniao/1593-professores-desistem-da-profissao.html. Acesso: 05 01 2017). Já fizemos referencia ao trabalho de Ristoff (2011) que traz dados que apontam a desistência do trabalho docente.

[80] Conforme o jornal Diário do Nordeste, edição de 04 de abril de 2011. Matéria assinado pela repórter Lina Moscoso. Disponível em: http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/violencia-e-baixos-salarios-afastam-professores-novatos-1.228301. Acesso em: 26 jan. 2015.

[81] Jornal Folha de São Paulo, edição de 14 de novembro de 2016. Matéria assinado pela repórter Ângela Pinho. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1832095-professor-recebe-ate-39-menos-que-profissional-com-igual-escolaridade.shtml. Acesso em: 26 jan. 2017.

salarial de professores de outros países, uma nota sobre a situação do Brasil no relatório "Education at a glance: OECD indicatores" (OCDE, 2015, p.6-7), publicado pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) aponta que,

> No Brasil, as instituições de educação básica destinam um percentual abaixo da média para os seus gastos com a remuneração do seu pessoal. Para os anos iniciais do ensino fundamental, cerca de 73% das despesas correntes são destinadas à remuneração de pessoal, bem abaixo da média OCDE de 79% e um padrão semelhante se repete nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Embora não haja uma relação direta, estes valores podem refletir o nível dos salários dos professores dessas etapas da educação no Brasil. Salários iniciais dos professores com qualificação mínima são os mesmos para cada nível desde a pré-escola até o ensino médio e estão entre os mais baixos para todos os países parceiros da OCDE com dados disponíveis. A média de salário inicial para professores da pré-escola entre os países da OCDE é mais do que o dobro do que os professores ganham no Brasil e a diferença cresce nos níveis mais elevados de educação. Os salários iniciais no Brasil também são menores do que em outros países latino-americanos como o Chile, Colômbia e México para os níveis educacionais, desde a pré-escola até o ensino médio. É importante notar, no entanto, que esses salários referem-se ao piso salarial estabelecido por lei federal – os salários reais podem variar amplamente entre os diferentes estados e municípios.

Sobre a variação distinguida ao final da nota acima, uma "Análise comparativa salarial dos professores das redes estaduais do Brasil" (2011) foi publicada pelo sindicato APEOC dos docentes da rede estadual do Ceará. A análise apresentou como referência de pesquisa o professor com licenciatura plena, com jornada de 40 horas aula semanais, 200 horas aula mensais e iniciante na carreira. Nela podemos observar tabelas com *rankings* das melhores e piores situações de remuneração docentes no Brasil. Na relação dos 26 Estados da federação, mais o Distrito Federal, os professores cearenses encontram-se na 23º posição salarial, isto é, o salário do professor cearense da rede pública estadual é o 5º pior do Brasil, com o valor da hora/aula correspondente a R$ 7,31. Em Roraima, Estado brasileiro que melhor remunera o trabalho docente, o valor da hora aula era correspondia a R$ 20,24 (APEOC, 2011) [82].

No Estado do Ceará, conforme Gatti, Barreto e André (2011, p.159), 62% dos professores não são profissionais efetivos da rede de ensino, mas docentes

[82]Uma observação comparativa em relação à participação dos dois estados, Ceará e Roraima, no que se refere ao PIB no ano 2011, mesmo ano da análise realizada pela Apeoc, mostra que enquanto o Ceará figurava na 12º posição com a participação de 2,01 do PIB nacional, Roraima figurava na 27º posição, isto é, última disposição no *ranking* nacional, com a participação de 0,17% do PIB brasileiro (SEPLAN-RR, 2014). Se os professores da rede estadual são remunerados conforme foi mostrado acima, os professores das redes municípios de ensino cearenses se encontram em uma situação ainda menos valorizados, visto que dos 184 municípios cearenses apenas 30 cumprem integralmente com o que prever a Lei n. 11.738/2008 (FETAMCE, 2015).

temporários[83]. Docentes temporários são professores vinculados, geralmente, por meio de um contrato de dois anos, que não compartilham como os efetivos do que prevê o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado do Ceará, inscrito na Lei n. 9.822, de 14 de maio de 1974. A estes professores são dadas condições precárias, pois, além de receberem remuneração menor pelo mesmo tempo de trabalho, não fazem jus a diversos direitos conquistados pelos efetivos, além de geralmente trabalharem em escolas de péssima estrutura. Os professores temporários são regidos pela Lei complementar estadual n. 22/2000, legislação esta julgada como inconstitucional pelo Superior Tribunal Federal, em junho de 2016.

Com a recente reforma do Ensino Médio[84], o presidente da república, Michel Temer, agravou uma situação profissional que já reconhecida como desastrosa (ROCHA; FARIAS, 2016). Entre os pontos mais polêmicos desta legislação, está presumida a contratação de pessoas sem curso de licenciatura, mas com notório saber, autorizadas a ministrar aulas em disciplinas profissionalizantes. Outro ponto polêmico da reforma se refere à organização desse nível da Educação Básica, comportando no currículo cinco áreas do Conhecimento: Linguagem e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Naturais e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas, e formação técnica e profissional. Com isto, a expectativa é a de que a importância dos conteúdos disciplinares venha a ser atenuada e colocada a serviço do estimulo às competências e a formação específica dos professores passe a ser menos valorizada. No Ceará, em época anterior à aprovação da Medida Provisória que sancionou esta Lei, o Fórum Estadual de Educação do Ceará (FEE-CE), manifestou, por meio de nota, uma moção de repúdio contrária à referida reforma, em particular ao seu caráter autoritário. Essa nota foi assinada por várias entidades[85] representativas de segmentos da Educação (FEE-CE, 2016).

---

[83] Outro dado, dessa vez proveniente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) aponta que o sistema estadual de ensino do estado do Ceará contratou em 2010 11.257 professores temporários para assegurar o atendimento à demanda escolar, "o que corresponde a 45% em um total de 24 mil professores da rede". Outra informação da CNTE afirma que "desse número 20% desses temporários não tem habilitação em nível superior" (CNTE, 2010).

[84]Lei n. 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017.

[85] A nota foi divulgada em outubro de 2016 e pode ser encontrada na internet. Ela foi assinada pelas seguintes entidades: ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical; ACECCI – Ação Cearense de Combate à Corrupção e a Impunidade; ADUFC – Sindicato dos Docentes das Universidades Federais do Estado do Ceará; ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais; APEOC – Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais do Ceará; APRECE – Associação dos Municípios do Estado do Ceará;ASSEEC – Associação dos Servidores da Secretaria da Educação do Estado do Ceará;CÂMARA FEDERAL – Representante da Bancada Cearense na Câmara Federal; AL CE – Representante Assembléia Legislativa do Ceará; CEE – Conselho Estadual de Educação

Na direção oposta à realidade de precarização[86] dos professores, foi aprovada a Lei n. 13.005/2014, trazendo o Plano Nacional de Educação (PNE)[87], com previsão para se efetivar até 2024. Neste Plano, composto de diretrizes, metas e estratégias, relacionadas a 20 temas da Educação, encontramos seis delas especificamente relacionadas a temas e metas que incidem diretamente sobre os professores. Vejamos, no Quadro 1, os temas e metas do PNE (2014-2014) referentes à valorização dos professores.

Quatro 1 - Temas e metas do PNE (2014-2014) referentes à valorização dos professores

(continua)

Tema		**Meta**
Nº	**Definição**	
13	Qualidade da educação superior / Titulação do corpo docente.	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.
14	Acesso à pós-graduação *stricto sensu* / Ampliação do número de titulados.	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.
15	Formação dos profissionais da educação/professores da educação básica com	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da

Comissão de Educação – Assembléia Legislativa do Estado do Ceará; CUT – Central Única dos Trabalhadores; FETAMCE – Federação dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal do Estado do Ceará; FETRAECE – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Ceará; EJA – Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará;Fórum permanente de educação e diversidade etnicoracial – CEARÁ; IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnológica do Ceará;CENTEC – Instituto Centro de Ensino Tecnológico do Ceará; Ministério Público do Estado do Ceará – Educação Talher – Rede de Educação Cidadã; RESAB – Rede de Educação Semiárido Brasileiro; SECITECE – Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior; SEDUC – Secretaria da Educação do Estado do Ceará; SESC – Fecomércio - CE – Escola Educar;SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial;SINDSIFCE – Sindicato dos Servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará; SINEPE – Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Ceará;UECE – Universidade Estadual do Ceará; UNCME – União Nac. Dos Conselhos Municipais de Educação UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação; URCA – Universidade Regional do Cariri.

[86] Estudos sobre a atual situação de precarização do trabalho dos professores da Educação Básica podem ser vistos nas seguintes publicações: Precarização do trabalho docente e seus efeitos nas práticas curriculares, de Sampaio e Marin (2004); O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização, de Fernandes e Orso (s/d), por exemplo.

[87] O PNE tem como objetivo, "articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas" (cf. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.86 p. – (Série legislação; n. 125).

(conclusão)

	formação específica de nível superior (licenciatura na área de conhecimento em que atuam).	educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
16	Formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica / Formação continuada na área de atuação.	Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
17	Equiparação, até o final de 2019, do rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente.	Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
18	Planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino / Piso salarial nacional para profissionais da educação básica pública – referenciados na Lei do Piso	Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Fonte: Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

O atual PNE (Lei n. 13.005) foi elaborado a partir da mensagem de n. 701 e acompanhado da Exposição de Motivos n. 33, do então Presidente da República Lula da Silva, que, encaminhada ao Congresso Nacional e após alterações foi aprovada, em julho de 2014. Todavia, uma guinada na orientação das políticas públicas foi dada após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e ascensão do vice, Michel Temer, ao Palácio do Planalto, sede do governo federal.

Conforme pôde ser observado nos noticiários (tevê, jornais impressos, rádio, internet, etc.), as políticas públicas passaram a ser mais restritivas com gastos de demandas sociais. Prova disso se refere à iniciativa do atual presidente da república que propôs e fez aprovar no Congresso Nacional a Proposta de Ementa Constitucional (PEC) n. 241/2016, cortando gastos do governo federal por 20 anos (2017-2037). Várias medidas estão sendo tomadas para diminuir outras despesas públicas, como por exemplo, as chamadas reformas da previdência (PEC n. 287/2016) e trabalhistas (PL n. 6.787/2016), que concretamente restringem vários direitos sociais e ampliam o poder do mercado sobre as demandas populares, baseando-se no argumento da necessidade de flexibilização para a modernização das relações entre trabalho e capital.

Todas essas mudanças nos gastos públicos atingem em cheio os professores brasileiros e cearenses, incluindo aqueles que atuam como supervisores no Pibid. Estes

últimos, em geral, encaram o Pibid como um alento, pois, conforme argumentam os professores supervisores, o programa abriu possibilidades de aproximação com a universidade, isto é, a oportunidade de participar de capacitações mediadas por professores de cursos de licenciatura, ampliando os saberes (conhecimentos, habilidades e atitudes), de forma a melhorar a atuação em sala de aula, criando condições de repensar as motivações que os levaram à profissão docente, a chance de projetar seu retorno à universidade, por meio de curso de mestrado ou doutorado. Enfim, em poucas palavras: o programa possibilitou um intenso desenvolvimento profissional (ROCHA; FALCÃO; FARIAS, 2015; FARIAS; ROCHA, 2016). Daí os professores supervisores avaliarem como positiva sua experiência no Pibid. Nas palavras de Rocha, Falcão e Farias (2015, p.111),

> Estes docentes reconhecem a participação do Pibid como momento de muita responsabilidade e de valorização da profissão, especialmente por vivenciarem um sentimento de reconhecimento de seu saber e experiência profissional, considerado como primordial para uma aprendizagem contextualizada da docência por parte dos licenciandos. Também registraram as contribuições que o programa tem trazido para o seu desenvolvimento profissional.

Entretanto, apesar da grande adesão e satisfação dos professores da Educação Básica, em participar do Pibid como supervisores de licenciandos bolsistas de iniciação à docência nas escolas, demonstrada por meio de pesquisa de âmbito nacional, realizada pela Fundação Carlos Chagas (2014) e em Relatório de gestão Pibid 2009-2013 (2013), da CAPES, a comunidade de bolsistas do programa foi surpreendida, apesar dos atrasos frequentes nos repasses da verba das bolsas, com a possibilidade de cortes de verbas pelo governo federal, em fevereiro de 2016. As informações do MEC/CAPES, por meio de ofício, assinalavam que, além da diminuição de 45% das bolsas para licenciandos, que encerrariam seus contratos em março do mesmo ano, sem possibilidade de renovação ou adesão de novos discentes, o programa passaria por modificações na sua concepção, de forma a reorientar seus objetivos para funcionar com outros programas do MEC, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e o Mais Educação.

A divulgação dessas intenções fez com que uma campanha nacional de estudantes e professores vinculados ao Pibid, em torno do *slogan* “Fica Pibid”, fosse criada. Nela é constatada uma mobilização intensa, com a adesão de vários segmentos da sociedade e de parlamentares do Congresso Nacional, de forma que o governo federal voltou atrás em sua decisão de realizar cortes e alterações no programa. Assim

sendo, por enquanto, pelo menos, a previsão de realizar alterações do Pibid parece fora dos planos do MEC.

No Ceará, nos primeiros dias de 2016 e anteriormente ao início do ano letivo, três IPES (IFCE, UECE e UFC) tiveram revistas as cláusulas do convênio firmado com a SEDUC sobre a liberação[88] de professores supervisores para o Pibid. Procuramos saber mais a respeito com alguns professores supervisores, isto é, sobre em como foi realizada a comunicação junto ao professorado que havia aderido ao Pibid como supervisor. A informação que nos foi dada por eles foi a de não houve comunicação alguma. Deste modo, o professor supervisor teve que se adequar à nova realidade de ter que intensificar seu trabalho docente e responder a contento as funções simultâneas de professor de educandos na escola e supervisor de licenciandos de iniciação à docência do Pibid, simultaneamente.

Segundo Kuenzer e Caldas (2013, p.30-31), pesquisas recentes têm relacionado à intensificação do trabalho docente como agravante para mais um motivo de desistência do exercício do magistério. Argumentam as autoras que,

> O processo de entrevista com os professores apontou elementos de grande confluência na estruturação do comprometimento e na manifestação da desmotivação ou da desistência, desvelando um complexo processo histórico, alimentado e realimentado por determinações gerais e condições concretas do exercício cotidiano da prática escolar, entrelaçando histórias individuais e coletivas.

Por sua vez, Pino, Vieira e Hypólito (2013, p. 130) asseveram:

> A intensificação do trabalho docente permite a continuidade do controle que tende a agir durante todo o processo de trabalho. Há uma redução da qualidade do tempo e uma sensível diminuição do tempo de lazer e de descanso. A intensificação é um processo que gera uma sensação crônica de sobrecarga de trabalho. O controle foge das mãos dos trabalhadores.

O que no começo foi motivo de contentamento para os professores supervisores do Pibid, agora parece ter-se transformado num fardo para muitos, já que a ordem presente é intensificar o trabalho docente. Pensamos: até quando os professores

[88] A liberação de professores para exercer a atividade de supervisor no Pibid, vinculados a três IPES (IFCE, UECE e UFC), correspondia à dedicação de 100 horas aulas de sua carga horária por mês disponibilizado para atividades de orientação e viabilização do aprendizado da docência dos licenciandos bolsistas do Pibid nas escolas. Nestas atividades estavam previstas ações como acompanhar os licenciandos em suas intervenções na escola, participar da elaboração dos planos de mediação didático-pedagógica com discentes da Educação Básica, elaborar relatórios e preparar artigos de pesquisa em co-autoria para eventos acadêmicos. Este tempo foi abolido sem que os principais interessados pudessem contestar. O resultado não poderia ter sido outro senão a intensificação do trabalho do professor supervisor para dar conta de tantas atividades.

supervisores resistirão a esta dinâmica tão sobrecarregada? Por enquanto, não dá para prever, mesmo se contamos com a capacidade de adaptação quase infinita dos humanos às piores adversidades. O que sabemos, considerando os fatos ocorridos nos últimos dois anos, é que, nos dias atuais, os professores supervisores e demais bolsistas do programa parecem mais e mais extenuados[89], comparando esta impressão a outros momentos, quando o Pibid ainda não completara seu primeiro decênio (2007-2017) de existência.

Voltando nossa observação para o contexto mais amplo do Ceará e do Brasil, o fato que constatamos, por meio de dados jornalísticos cotidianos e análises políticas e sociais brasileiras e internacionais, é de que a conjuntura tem se modificado bastante, nos últimos decênios, e parece se acelerar nos três últimos anos (2015-2017), deixando clara a extensão de uma crise em nosso modo de viver, diríamos, sem precedentes. No início desta seção, fazemos referências às mudanças estruturais por que esta sociedade vem passando. Para fazer referência, mais uma vez, a este estado de coisas, recorremos às palavras de Schwab (2016) que não pode ser qualificado em hipótese alguma como um revolucionário de esquerda, muito pelo contrário, trabalha para manter o *status quo*. Entretanto, até ele reconhece que vivemos um momento de ruptura em nosso modo de vida. Argumenta Schwab (2016, p. 35): "A ruptura que a quarta revolução industrial causará aos atuais modelos políticos, econômicos e sociais, exigirá que os atores capacitados reconheçam que eles são parte de um sistema de poderes distribuídos que requer formas colaborativas de interação, para que possa prosperar". A colaboração a que o pesquisador e magnata alemão se refere é a da manutenção da ordem social capitalista, ainda que isso pareça cada vez menos provável, inclusive a partir dos dados que ele próprio apresenta em seu livro.

No Brasil, seja no que se refere às ações governamentais, que tendem a decrescer nos investimentos das políticas sociais, seja quanto às denúncias de agentes políticos e empresariais que ocupam funções importantes nas relações de poder, o que vemos é a lambuza na mais profunda corrupção[90]. Os meios de comunicação se

[89] A impressão de extenuados associados aos bolsistas do Pibid se deve, além da perda do tempo de dedicação que uma parte dos professores supervisores vinculados ao IFCE, UECE e UFC tinham para se dedicar a supervisão e que impõe uma intensificação do trabalho docente na escola. Também, a ameaça de cortes das bolsas por parte do governo como ocorreu em 2016, e que ainda não foi totalmente descartada, pois como é do conhecimento geral, atualmente o governo subtraiu em mais da metade os investimentos em pesquisa, o que inclui o pagamento aos bolsistas do CNPq, por exemplo. (ANPED, 2016).

[90] Interessante o resultado de uma pesquisa realizada por Almeida (2012), baseada numa amostra de 2.363 entrevistas, em 102 municípios de todos os 26 estados e Distrito Federal, sobre 'A cabeça do

esforçam para tornar a corrupção um espetáculo à parte, que inclui, em suas variantes todas as **cores** políticas partidárias envolvidas, o que parece dar inveja à bandeira que simboliza o movimento LGBT, devido à grande variedade ideológica. Com o aprofundamento da crise, tendências políticas adormecidas na sociedade, como as de natureza fascista, despertam com vigor e passam a querer impor suas regras a todos, através da política partidária convencional (cujo político mais destacado é o deputado federal pelo Estado do Rio de Janeiro, Jair Messias Bolsonaro, do Partido Social Cristão - PSC), e ou por meio de movimentos como 'Escola Sem Partido', 'Brasil Livre' e Integralista Linear Brasileiro, por exemplo, que defendem, abertamente, entre outros absurdos, a intervenção militar e consequente ocupação do aparelho político governamental.

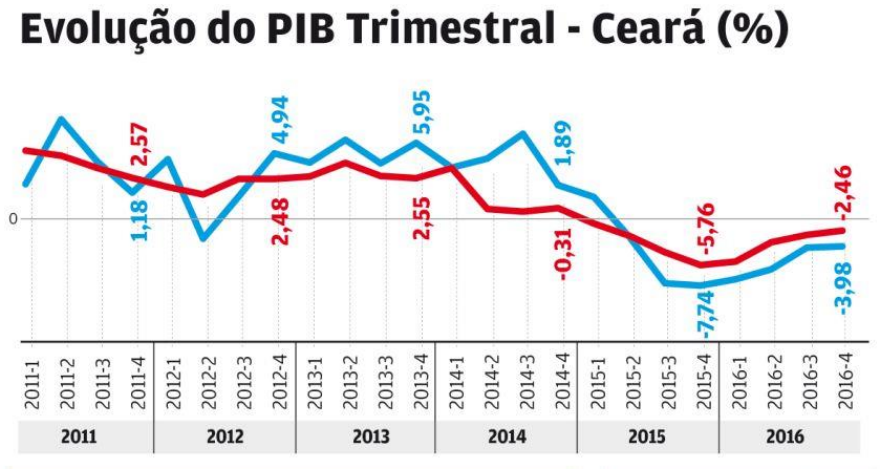
No Ceará, os escândalos de corrupção são mais abafados, poucos divulgados pela mídia local[91]. No quesito econômico, informações de relatório com levantamento sobre o crescimento mais recente do Ceará, elaborado pelos técnicos do governo do Estado, passaram a assinalar, diferentemente da curva ascendente mostrada ao longo desta seção, uma virada para baixo (CEARÁ/SEPLAG/IPECE, 2017). No referido relatório, o PIB do Ceará era apresentado, até o primeiro semestre de 2015, como detentor de uma tendência superior a do Brasil. Depois deste semestre, o crescimento do PIB cearense passou a mostrar geralmente, indicadores inferiores ao da realidade brasileira, que, por sua vez, já vinha decaindo. Vejamos, no Gráfico 3, traz dados do relatório do governo do Ceará, ao comparar o crescimento do PIB do Brasil (representado pela linha de cor vermelha) com o do Ceará (representado pela linha de cor azul), por trimestre, dos anos 2011 e 2016:

---

brasileiro'(título). O estudo tinha como objetivo "medir o Brasil com os conceitos compreendidos pelo Brasil", particularmente pelas categorias antropológicas de Roberto DaMatta. E concluiu, sobre o tema corrupção, que: "... a opinião pública brasileira reconhece e aceita, em grande parte, que se recorra ao jeitinho como padrão moral. Além disso, há uma divisão profunda (50% *versus* 50%) entre os que o consideram certo e os que o condenam. Por isso, se os níveis de corrupção no Brasil provavelmente estão relacionados à aceitação social do jeitinho – que é grande e bastante enraizada entre nós –; os resultados da pesquisa indicam que temos um longo caminho pela frente se o que desejamos é o efetivo combate à corrupção". (Grifo do autor). Outro estudo (BARBOSA, 1992, p. 35), na mesma linha de pensamento de Almeida (2012), a autora aponta que a distinção entre jeitinho e corrupção "grosso modo poderia ser feita seria em relação ao montante de dinheiro envolvido. Enquanto tudo ficasse no nível de cerveja, do cafezinho e da gorjeta seria jeito. Quando alcançasse níveis mais altos, adquiria matizes de corrupção". Inferimos, também de grosso modo, segundo este raciocínio, que jeitinho é uma forma de realizar a pequena corrupção e que corrupção é um grande jeito de realizar as relações entre nós brasileiros.

[91]A manchete do programa 'Profissão repórter', da Rede Globo de televisão, apresentado no dia 17 de dezembro de 2013, diz que: "Ceará é o estado que mais prende pessoas por corrupção no Brasil". Disponível em: http://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2013/12/ceara-e-o-estado-que-mais-prende-pessoas-por-corrupcao-no-brasil.html. Acesso em: 26 jan. 2017. Entretanto, não vemos nenhuma comoção social em torno deste fato.

Gráfico 3 - Evolução do PIB Trimestral Ceará e Brasil -1º Trimestre de 2011a 4º Trimestre de 2016 (Trimestre em relação ao mesmo trimestre do período anterior)



Fonte: Jornal O Povo[92]. Edição de 25 de março de 2017.

Conforme podemos observar no relatório do governo do Estado do Ceará, todos os setores produtivos cearenses foram atingidos com a queda no crescimento do PIB. O setor da agropecuária cearense, por exemplo, teve -18,03 % de crescimento; a indústria, -2,72%; e o setor de serviço, onde se encontra o trabalho docente nas escolas, o crescimento de -4,29%. (CEARÁ/SEPLAG/IPECE, 2017).

Lembramos, aqui, de a frase lapidar de Jappe (2013, p. 53), ao advertir que, nesta sociedade, as relações humanas quase sempre são mediadas pelo dinheiro e seu fetiche, e que "a crise não é apenas econômica. Quando não há mais dinheiro, nada mais dá certo". De forma que o futuro parece deixar cada dia mais claro o rumo para o "decrecimento" (KALLIS; DEMARIA; D'ALISA, 2016). Ainda assim, por enquanto, pelo menos, a tendência da queda do PIB do Ceará não afetou intensamente os investimentos na melhoria do ensino da Educação Pública (básica e superior) cearense, principalmente em nível do Ensino Fundamental, que tem se destacado e servido como principal álibi para projetar nacionalmente o grupo político atual no poder do Estado.

Por exemplo, a frase: das 100 melhores escolas públicas do país, 77 estão no Ceará, vem sendo repetida com frequência desde a divulgação dos dados do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pelo MEC, entre os

[92]Dados gráficos da matéria "PIB do Ceará tem a maior queda da história". Jornal O Povo, edição de 25 de março de 2017. Disponíveis em: http://www.opovo.com.br/jornal/economia/2017/03/pib-do-ceara-tem-a-maior-queda-da-historia.html. Acesso em: 26 mar. 2017.

correligionários do governo estadual e técnicos educacionais das Secretarias de Educação dos dois níveis (estadual e municipal). Uma matéria da revista Carta Educação[93] conseguiu sintetizar, com clareza, os ganhos na Educação Básica cearense acima referidos:

> De saída, um dado salta aos olhos: considerando-se essa etapa do ensino, das 100 melhores escolas públicas do País, 77 estão no Ceará. O ranking revela ainda que as primeiras 24 posições são todas ocupadas por escolas cearenses. No topo do índice, aparecem empatadas com nota 9,8 as municipais São Joaquim, localizada no município de Coreaú, e a escola Emílio Sendim, da cidade de Sobral.
> Com nota 5,9 no Ideb, o Ceará não só ultrapassou a meta estipulada para 2015, de 4,5, como também superou a projeção para 2021, de 5,4. Para se ter uma ideia, no registro do primeiro Ideb, de 2005, a nota do estado era de 3,2. Apesar de mais tímida, os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) também apresentaram melhora. Com nota 4,8, a rede de ensino cearense superou a meta de 4,3 e a projeção para 2017 (4,6).
> No entanto, o mesmo bom desempenho não se estendeu ao Ensino Médio, etapa na qual o Ceará atingiu a nota 3,7 (a mesma nota do Brasil), ficando abaixo da meta de 4,2.
> Apesar do desempenho abaixo do previsto na última etapa da Educação Básica, os resultados colocam o Ceará como o estado mais bem classificado da região Nordeste e na 5ª colocação nacional. Para completar o quadro, a cidade de Sobral despontou com nota 8,8 para os primeiros anos do Fundamental – melhor resultado nacional para o ciclo. (PAIVA, 2016, s/p).

Na reportagem escrita por Paiva (2016), trazendo reflexões do secretário da Educação Básica do Estado do Ceará e de pesquisadores educacionais, são apontadas ações conjuntas que possibilitaram a realização do referido salto na Educação Básica cearense. Segundo estes atores sociais, foram as seguintes as ações: a) um programa de cooperação entre o governo do Estado e dos municípios cearenses, praticado a partir de 2007, por meio do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC); b) implementação da Lei de distribuição do ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços), no mesmo período, determinando que o repasse do imposto aos municípios fosse feito considerando o desempenho dos resultados obtidos nas áreas da Educação (72%), Saúde (20%) e Meio Ambiente (8%); c) política de responsabilização ou bonificação na Educação que incluía, além das escolas, os professores; d) também o investimento realizado na formação continuada de professores.

[93]A reportagem intitulada O salto da educação cearense, foi publicado em 11 de outubro de 2016 e foi assinada pela repórter Thaís Paiva**.** Disponível em: http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/o-salto-da-educacao-cearense/. Acesso em: 26 jan. 2017.

Não vamos analisar estes dados, em virtude das várias polêmicas que eles têm suscitado e por nos desviar do objetivo desta seção. Apenas ressaltamos o papel que a formação continuada[94] demonstrou no sucesso das metas alcançadas. Como afirmou uma das entrevistadas da reportagem, a professora Jakeline Alencar Andrade, "O Paic não é um método em si. Mas, por meio dele, por exemplo, foram feitas parcerias com as universidades estaduais e federal para a formação continuada dos professores. Então, tivemos professores das universidades que foram para o interior formar docentes e discutir o modelo. Isso foi essencial". (PAIVA, 2016).

Para finalizar esta seção, nossa percepção do contexto cearense, onde o Pibid vem se desenvolvendo, na UECE, é a de que ele vem passando por modificações rápidas e aponta para muitas incertezas. A realidade brasileira e internacional também converge para esta mesma situação. A próxima seção deste estudo volta-se para o entendimento dos procedimentos de nossas escolhas, isto é, os referenciais teóricometodológicos adotados nesta investigação empírica.

[94] Um estudo realizado por Calil e André (2014) sobre a formação continuada dos profissionais da educação do município de Sobral, cidade da região norte do estado do Ceará, nós dá uma pista como professores do Ensino Fundamental vem se capacitando para realizar as ações docentes no PAIC, uma vez que foi nesta cidade que nasceu este programa, que posteriormente se tornou um programa estadual e depois do âmbito federal, por meio do PNAIC.

4 O CAMINHO DA PESQUISA: APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta seção se volta para o entendimento dos procedimentos metodológicos adotados e que tornaram possível esta investigação. Nela, o esforço inicial foi desvelar, sucintamente, os fundamentos deste estudo, para, em um segundo momento, relatar sobre o aporte teóricometodológico que ancora nossas escolhas. O objetivo, pois, desta seção, é registrar o modo como juntamos e misturamos todo esse aparato para a construção da análise, tendo em vista alcançar o objetivo do estudo. Como assevera Santos (1989, p.31), "Em Ciência, nada é dado, tudo se constrói".

4.1 DOS FUNDAMENTOS DA PESQUISA

Neste tópico vamos abordar pontos relacionados aos elementos ou pressupostos de sustentação a nossa investigação científica. Por conseguinte, ela se encontra organizada em várias subseções menores, que trazem os detalhes de nossas escolhas referentes ao paradigma epistemológico e a abordagem adotada, aportes teóricos de referência, o método de coleta de dados empregados e a identificação dos sujeitos "colaboradores" (MEIHY; HOLANDA, 2014) da pesquisa de campo.

4.1.1 O paradigma epistemológico compreensivo, a abordagem qualitativa e teorias subjacentes

Desde que iniciamos nossos estudos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, um dado entendimento imediatamente tornou-se inequívoco para a compreensão: o fato de que, qualquer realidade indagada, independentemente do momento histórico do estudo, pode ser analisada cientificamente a partir de perspectivas distintas. Assim, as ciências - sejam aquelas que se dedicam à investigação da natureza, como fazem a Física, Química, Biologia, Astronomia, por exemplo; as da formalidade[95], Matemática, Engenharia, Arquitetura, Geologia, entre outras, ou ainda as

[95] Ao contrário da maioria da população, preferimos chamar de ciências da formalidade às pretensas ciências exatas, porque não existe nenhuma ciência exata, visto que, por exemplo: a soma de uma gota de água com outra gota de água não forma duas gotas de águas, mas continua apenas uma, ainda que maior. Outro exemplo: "a questão de se um número é primo – ou seja, se ele pode ou não ser dividido por outro número inteiro além dele mesmo e de 1. Já existem métodos que resolvem o problema com 99,99% de certeza, não importa o tamanho do número. Mas não existe uma conclusão exata – e, para os

das Ciências Humanas, como a Pedagogia, Sociologia, Antropologia, História, entre outras, que podem chegar a conclusões distintas sobre um mesmo fenômeno, bastando, para isso, sejam empregados referencias teóricos, modos de proceder e raciocínios diversos. Não há **a** metodologia científica, como pregavam os adeptos do positivismo do século XIX, cujos remanescentes ainda hoje encontramos no campo de batalha da luta teóricometodológica, antes, compreendemos existirem várias formas de fazer ciência**s**[96].

Ilustrativo desse argumento é o fato da Física de Isaac Newton não ter se tornado menos ciência, nem deixado de ser ensinada nas escolas ou empregada na produção, porque as descobertas neste campo do conhecimento, realizadas por Albert Einstein, questionaram algumas de suas conclusões. Também "as Ciências Sociais na contemporaneidade, conforme assevera Barros (2008, p. 1), expressam a quebra de paradigmas, não só na tradição científica, mas em todos os níveis da vida social". Para Santos (2010, p.21), por sua vez, nas Ciências Sociais não há crise dos paradigmas, porque nela "não há consenso paradigmático". De forma que a Sociologia de Emile Durkheim não desapareceu dos institutos de pesquisa porque os achados de Max Weber, que validou o papel da ação social dos indivíduos opõem-se às conclusões sobre as instituições sem sujeito da concepção durkheimiana. Assim, diferentes modos de produzir as ciências podem ser encontrados no debate sobre os paradigmas epistemológicos.

A Epistemologia, como assevera Gamboa (2009, p.68), pode ser apreendida como sendo o "estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, destinado a determinar sua origem lógica (no psicológico), seu valor e seu alcance. Atinge prioritariamente a pesquisa científica, alimentando com constantes interrogações o desenvolvimento das ciências". Laville e Dione (1999), por sua vez, conceituam Epistemologia como o estudo da natureza e dos alicerces do Saber, em

---

matemáticos, essa incerteza traz o mesmo desconforto de dizer para um pai que a criança tem 99,99% de chances de ser filha dele" (REZENDE, 2005). Entretanto, os avanços dessa área do conhecimento apontam, como afirma Margaret Wertheim, pesquisadora da área de Física e Matemática, que "Como muitos outros campos, a matemática está se tornando menos a busca por verdades últimas do que um projeto movido por negociações entre os participantes." A manutenção do uso do termo 'ciências exata', conforme ideia corrente no meio científico, parece fazer parte da manobra que burocratas de instituições de pesquisa a exemplo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), entre outras, encontraram para definir critérios de distribuição de verbas.

[96] No Brasil, por exemplo, podemos encontrar uma Academia Brasileira de Ciência**s** (ABC), inaugurada em 3 de maio de 1916, e não uma Academia de Ciência. Mais detalhes sobre a ABC ver o *site* www.abc.org.br. Santos (2010), que elaborou 'Um discurso sobre as Ciências', segue esta mesma linha de raciocínio.

particular de sua legitimidade, de suas condições, de seus limites e de sua produção. Severino (2007, p. 107-108) acrescenta outros elementos a essas conceituações, ao argumentar, que,

> O pressuposto epistemológico refere-se à forma pela qual é concebida a relação sujeito/objeto no processo de conhecimento. Cada modalidade de conhecimento pressupõe um tipo de relação entre sujeito e objeto e, dependentemente dessa relação, temos conclusões diferentes. Assim, está implicada no conhecimento científico uma afirmação prévia da parte que cabe a cada um desses pólos. Por isso, o pesquisador, ao construir seu conhecimento, está aplicando esse pressuposto epistemológico e, por coerência interna com ele, vai utilizar recursos metodológicos e técnicos pertinentes e compatíveis com o paradigma que catalisa esses pressupostos. Daí falar de referencial teórico-metodológico.

Considerando o declarado acima, pensamos que a Epistemologia cumpre o papel de reunir os elementos do conhecimento científico, pondo ordem neles, definindo suas relações e limites, dotando-o de validade, rigor e autoridade e, sobretudo, imprimindo coerência na relação sujeito/objeto na construção desse mesmo conhecimento. São os pesquisadores, ou melhor, as comunidades dos cientistas, que, dentro do possível, busca o que é consensual e dominante[97] ou o mínimo disso, por determinado tempo, até que outros e novos elementos surjam no horizonte da pesquisa científica, de forma a provocarem crises nesse consenso imperante e assim redesenharem o conhecimento considerado válido (DEMO, 2013; ALVES, 1982; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002; SANTOS, 1989).

Associado à compreensão de Epistemologia, outro termo despontou, a partir do século XIX, para designar as visões de mundo e a as alterações nas ciências ou, pelo menos, de em como elas têm se conduzido ao longo do tempo, termo esse chamado de Paradigma (SEVERINO, 2007; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002). O Paradigma é "como uma lógica reconstruída, ou ainda maneira de ver, decifrar e analisar a realidade" (GAMBOA, 2009, p. 69). Sobre o tema dos paradigmas, Alves (1982, p.190) ressalta:

> Não há métodos para a construção de teorias. Na verdade, Kuhn não começa com teorias, mas antes com aquilo a que ele dá o nome de paradigma, que são visões de mundo mais abrangentes que teorias.

[97] Nas palavras de Demo (2013, p. 35) esta definição pode assim ser definida: "Para que teoria seja considerada válida, não basta ser lógica, sistemática, bem formulada. Precisa ainda 'ser aceita'. O caso mais ostensivo dessa relação está no papel do 'orientador' das teses de pós-graduação. Ao final, o que mais consta não é a virtude lógica do aluno, mas a aceitação por parte do orientador, em primeiro lugar, e, depois, dos paradigmas dominantes. Usa-se muitas vezes o termo intersubjetividade para designar esse fenômeno, aludido ao consenso dominante entre os cientistas. Não se trata apenas de consenso, mas principalmente do dominante".

> Através dos paradigmas uma comunidade científica obtém respostas para questões como: "Quais são as entidades fundamentais de que o universo é composto? Como é que elas interagem umas com as outras e com os sentidos? Que questões podem ser legitimamente perguntas acerca destas entidades e que técnicas devem ser empregadas na busca de soluções?" (Kuhn, *op. cit.* p. 66-67). O que é de fundamental importância compreender é que tais paradigmas, como as teorias, *não se encontram ao fim da indução. Não são construídos metodicamente*. Eles simplesmente surgem, de forma semelhante àquela indicada pela psicologia "genética": dados desconexos são repentinamente estruturados segundo um padrão significativo. (Grifo do autor).

Os "paradigmas epistemológicos" (SEVERINO, 2007, p. 111) comumente[98] são classificados a partir de três grandes blocos: o positivista, o compreensivo e o teórico crítico. Gamboa (2009, p.67), no entanto, identificou várias classificações e ou tipologias. Vejamos:

> A preocupação dos pesquisadores com essas articulações tem gerado várias tipificações que identificam esses modos de articulação na forma de modelos ou paradigmas. Vejamos alguns exemplos: Torres (1979) constata quatro paradigmas ou lógicas do saber: empirismo, formalismo, voluntarismo e dialética objetiva; Burns (1981) distingue três modos de abordar o conhecimento: o lógico-positivista, o hermenêutico e o crítico; Goergen (1981) indica três tipos de método de pesquisa educacional: o fenomenológico-hermenêutico, o empírico e o crítico; e Demo (1981) distingue seis tipos específicos de abordagens metodológicas: empirismo, positivismo, funcionalismo, sistemismo, estruturalismo e dialética.

Como podemos constatar do excerto acima, há toda uma profusão de paradigmas, ao mesmo tempo em que não há consenso tipológico sobre elas, variando conforme a autoria de referência empregada na pesquisa. Dito de ouro modo, conforme a tipificação dos paradigmas apresentados por Demo, na citação acima, o que este pesquisador entende como vários paradigmas, na verdade, entendemos nós como sendo várias perspectivas da pesquisa científica de um mesmo paradigma, isto é, variações de um mesmo paradigma a partir de escolas distintas. Neste caso, princípios como

[98] Para realizar essa classificação em três grandes blocos nos baseamos em Triviños (1987), Santos Filho (2009), Alves-Mazzotti (1996) e Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 130). Estes últimos dizem: "...nos detemos nas tendências atuais, focalizando os três paradigmas mais comumente apontados como sucessores do positivismo – pós-positivismo, teoria-crítica e construtivismo – nos quais é possível perceber a influência das diversas correntes presentes na discussão anteriormente delineada". Todavia, ao invés de nos referir ao termo construtivismo, vamos chamar de compreensiva por representar melhor, em nosso juízo, as características deste bloco paradigmático; e pós-positivismo, vamos adotar o termo positivismo por entender que embora haja diferenças entre o positivismo criado por Auguste Comte e o que vemos atualmente associado a esse termo, esta diferença ocorre mais por um processo de sofisticação do paradigma positivista do que a existência de um rompimento de sua racionalidade, pois ela mantêm fundamentos importantes do positivismo clássico, ou seja, o dogma do objetivismo e a crença de que os temas das ciências humanas e sociais podem ser tratados como os temas das ciências da natureza. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002).

generalidade, exterioridade e coercitividade, podem ser agrupados no paradigma positivista, como fazem, de alguma forma e simultaneamente, às escolas funcionalistas, sistêmicas e estruturalistas. Porém, como se advertiu antes, isso ainda é polêmico desde pelo menos os anos 1960, com a chamada "crise dos paradigmas" (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p.119).

Santos (1989, 2002) compreende que vivemos uma época de crise e transição paradigmática nas Ciências, distinguida por ele como pós-moderna. Segundo este pesquisador, até bem pouco tempo um modelo global e totalitário, baseado nas Ciências Naturais e nos métodos quantitativos sob a racionalidade instrumental dominavam este campo do Saber. No período moderno, as Ciências Naturais teriam atingido seu apogeu ao projetarem um movimento de dogmatizacão do Conhecimento, quando se efetuou uma ruptura de maneira a separar o senso comum e os "estudos humanísticos" de um lado, e o conhecimento positivo, baseado na Matemática[99] do outro. Deste modo, as Ciências Naturais foram entendidas como porta-vozes da verdade, enquanto que outros conhecimentos, ao não seguirem igual epistemologia e metodologia, eram desconsiderados. Noutras palavras, a razão subjacente ao pensamento considerado fora do domínio científico era negada.

Na atualidade e ao cabo da transição acima referida, Santos (2002; 2010) aposta na eminência de um paradigma emergente do modelo hegemônico, ainda que especulativa e transitório, mas conhecimento emancipador, pois, baseado na invenção social. Para Santos (2002, p. 117),

> A invenção social de um conhecimento emancipatório é, quanto a mim, uma das condições essenciais para romper com a auto-reprodução do capitalismo. Essa invenção é um longo processo social já em curso e os seus indícios mais evidentes, (...), são a crítica epistemológica radical (que é sempre uma autocrítica) da ciência moderna. Esta crítica permite-nos ver como a ciência moderna, outrora vista como solução para todos os problemas das sociedades modernas, acabou por se tornar, num problema. A transformação gradual da ciência numa força produtiva neutralizou-lhe o potencial emancipatório e submeteu-a ao utopismo automático da tecnologia.

[99] Santos (2002, p.63) argumentou que, "A matemática fornece a ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, e ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria. Para Galileu, o livro da natureza está inscrito em caracteres geométricos e Einstein não pensa de modo diferente. Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas conseqüências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das mediações. As qualidade intrínsecas são, por assim dizer, desqualificar e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir . O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mudo complicado e a mente humana não pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou".

Este paradigma basear-se-ia, segundo o pesquisador português, pelo protótipo hermenêutico de que ciências e senso comum se conciliam em um "novo senso comum" ou numa espécie de senso comum científico. As características do paradigma emergente estariam assentadas, com destaque, na desdogmatização das ciências, no pragmatismo, no criticismo, na dialogicidade, na participação, na reflexividade, na retórica, no relativismo e no pluralismo epistemológico e metodológico, tendo em vista uma aplicação não técnica do conhecimento à realidade, e sim favorável a sua edificação (SANTOS,1989). Deste modo, tornar-se-íam, todas as ciências, em Ciências Sociais (SANTOS, 2002; 2010).

Temos muitas dúvidas quanto à interpretação e perspectiva dadas por Santos (1989 e 2002) para viabilizar o caminho do conhecimento emancipador. Conforme anuncia, quanto ao papel da tecnologia, pareceu-nos, ao refletir sobre seu pensamento, se o que ele argumenta não seria mais um utopismo alojado na base de sua crítica epistemológica, por não existir nessa base uma crítica categorial ao valor e ao trabalho (JAPPE, 2013; 2006) enquanto ideologia legitimadora das sociedades capitalistas, ao que ele parece contrapor-se, conforme vimos na citação transcrita.

Nosso intento com esta breve digressão é evidenciar o entendimento de que o termo Epistemologia reporta-se aos modos, limites, validade, rigor, autoridade e relação sujeito/objeto, referentes ao fazer Ciências, enquanto que paradigma, por sua vez, refere-se à visão de mundo subjacente às pesquisas científicas.

Uma vez realizadas amplas considerações sobre o significado da expressão "paradigmas epistemológicos", passamos a explicitar aquele que endossamos para amparar nossa interpretação do fenômeno investigado.

Dos três grandes blocos epistemológicos anteriormente referidos, inferimos que o paradigma epistemológico que mais se ajusta ao objeto de nossa investigação é aquele em que as narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa são determinantes para a compreensão da realidade social e educacional. Nesse caso, identificamos a epistemologia compreensiva como sendo a mais apropriada.

Quanto ao bloco paradigmático-epistemológico compreensivo, notamos a existência de várias escolas de pensamento colaborando para a sua constituição, iniciada ainda na segunda metade do século XIX. Entre os nomes dos seus fundadores, destacam-se do velho continente europeu, as inspiradas nas reflexões de Wilheim Dilthey, Max Weber, Heinrich Rickert, Edmund Husserl, e outros menos propagados. E, do novo continente americano, destacam-se nomes como os de Herbert Mead, Charles

Peirce, William James, John Dewey, entre outros. Estes nomes estão associados às escolas interpretativistas, relativistas, fenomenológicas, historicistas, interacionistas simbólicas, hermenêuticas e pragmáticas, que divergem entre si em várias questões, mas também apresentam algumas características em comum. Segundo Minayo (2014, p.100), estas características assim se definem:

> (a) Seu foco é a experiência vivencial e o reconhecimento de que as realidades humanas são complexas; (b) o contato com as pessoas se realiza nos seus próprios contextos sociais; (c) a relação entre o investigador e os sujeitos investigados enfatiza o encontro intersubjetivo, face a face e a empatia entre ambos; (d) os resultados buscam explicitar a racionalidade dos contextos e a lógica interna dos diversos atores e grupos que estão sendo estudados; (e) os textos provenientes de análise compreensivas apresentam a realidade de forma dinâmica e evidenciam o ponto de vista dos vários atores ante um projeto social sempre em construção e em projeção para o futuro e (f) suas conclusões não são universalizáveis, embora a compreensão de contextos peculiares permita inferências mais abrangentes que a análise das microrrealidades e comparações.

Outro elemento associado à discussão dos paradigmas epistemológicos refere-se às diferentes abordagens de pesquisa, estabelecidas entre quantitativas e qualitativas (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2009). Porém, recentemente, outra abordagem tem despontado no cenário acadêmico e entre os pesquisadores profissionais. Esta abordagem busca articular elementos simultaneamente quantitativos e qualitativos, daí ser chamada de abordagem "mista" (DAL-FARRA; LOPES, 2013). Entendemos que a escolha de uma das três abordagens de pesquisa, em um estudo, deve ser congruente com os objetivos pretendidos e o paradigma epistemológico adotado. Em nosso estudo, optamos por desenvolver uma abordagem qualitativa, compartilhando, do pensamento de Minayo (2000, p. 15), que argumenta: "o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo".

A abordagem qualitativa pode ser empregada em estudos de aglomerados de grandes dimensões, como demonstrou Minayo (2014). Mas, parece se adaptar melhor a investigações de segmentos e grupos demarcados. Esta abordagem tem em mente consagrar-se ao estudo das relações, das percepções, das representações, das crenças e valores, sob a ótica dos agentes e atores sociais, acerca de suas experiências e vivências em contextos situados, como é o caso de nosso trabalho.

Por último, nesta subseção, convém ainda dizer algo sobre as teorias que ancoram este estudo, pois mesmo que tenhamos adotado e empregado, nas seções anteriores, pensamentos de autores diversos, compreendemos que eles trazem entre si

alguma semelhança nas percepções e ponderações que, muitas vezes, carecem de uma denominação comum para efeito de identificação. Por isso, adotamos, neste estudo, um termo capaz de agrupá-las numa única denominação, como vez Nóvoa (1992, p.25; 2002 p.38), que as chamou de posições "críticoreflexivos".

Os autores aqui agregados como críticoreflexivos revelam, a nosso ver, algumas características em comum. Em primeiro lugar, são moderadamente críticos (como o são Paulo Freire e Jürgen Habermas, por exemplo). Estes, no entanto, não se filiam totalmente ao pensamento dos percursos dessa orientação. Em segundo lugar, eles assumem a reflexividade (à maneira de John Dewey ou Donald Schön), mas não do mesmo modo que estes pragmáticos[100] típicos o fazem. Em terceiro lugar, parecem flertar com as questões existenciais (às vezes com certo existencialismo, na forma em como Jean-Paul Sartre ou Gabriel Marcel os conceberam), mas não se emolduram nesta filosofia. Não se mostram somente críticos, tampouco unicamente reflexivos e existenciais, e sim como críticoreflexivos, com variações diversas desta mesma configuração.

Pensamos que a ponderação de Farias (2006, p. 75; 2002, p.103) sobre o papel da corrente críticoreflexiva na pesquisa, não se basta enquanto teoria, por reverberar nas práticas educacionais. A autora sintetiza sua atitude quando argumenta: "pode-se dizer que o motor da prática reflexiva crítica não é o conforto do professor, mas o comprometimento com a emancipação cultural, política e social, tanto sua quanto de seus alunos".

Até aqui delimitamos nossas escolhas quanto às opções paradigmática e epistemológica, além da abordagem de pesquisa e teorias subjacentes. No próximo tópico versamos sobre o método, as técnicas de coleta de dados e os sujeitos colaboradores deste estudo.

4.1.2 O método História Oral e os sujeitos colaboradoras do estudo

Na atualidade, existe uma profusão de metodologias que utilizam dispositivos biográficos. Em nosso estudo, tivemos acesso a várias modalidades, como a História de Vida, iniciada por William Thomas e Florian Znaniecki nos anos 1910, na

[100] Em alguns meios acadêmicos o termo pragmático suscita muitas discussões, sobretudo de viés negativo. Este estudo pragmático é um sistema de pensamento que subordina a verdade à utilidade e endossa a preeminência da ação sobre a reflexão.

Escola de Sociologia de Chicago (COULON, 1995; BECKER, 1996; MINAYO, 2013). Uma das vertentes desse modelo de pesquisa é a perspectiva Etnossociólogica, de Daniel Bertaux (2010), iniciada nos anos 1970 na França. Outra perspectiva derivada da História de Vida é a Pesquisa-formação, proposta por António Nóvoa, Matthias Finger (2010), Marie-Christine Josso (2010) e outros pesquisadores, em sua maioria francófonos, bastante conhecidos no meio educacional brasileiro. Outras perspectivas de História de Vida incluem a História Oral (ALBERTI, 2005; MEIHY; HOLANDA, 2014; FERREIRA; AMADO, 2006; SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015). A reflexão sobre as várias perspectivas metodológicas com uso de dispositivos biográficos, nas Ciências Humanas, fez-nos por fim eleger a metodologia da História Oral.

A preferência por esta metodologia foi gerada devido dois pretextos. O primeiro, motivado pelo volume de produções editoriais dessa metodologia, inclusive com evento nacional e regional regular bianual, organizado por uma associação nacional[101]. O segundo, motivado pela nitidez com que os pesquisadores elucidam o modo de proceder na investigação de campo, fazendo pensar que esse poderia ser um caminho mais parcimonioso de realizar a pesquisa.

Em nosso estudo, a História Oral, como metodologia de referência, foi encarada como um caminho para a compreensão do fenômeno do desenvolvimento profissional de professores, dado que promotora de potenciais simultaneamente imaginativos e perceptivos, e não como grade rígida que enclausura a criatividade e limita os resultados dos esforços empreendidos. Em poucas palavras afirmamos: a História Oral foi encarada como um guia.

Conforme Meihy e Holanda (2014, p.18), a História Oral "é uma prática de apreensão de narrativas feita através de meios eletrônicos e destinada a: recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente, e facilitar o conhecimento do meio imediato". A História Oral atua em terreno multidisciplinar e pode ser empregada nas diversas áreas de conhecimento das Ciências Humanas (Pedagogia, Antropologia, Sociologia, História, Psicologia, Psicopedagogia etc.). No entendimento de Albertini (2005, p.17), ela possui "relação estreita com categorias como biografia, tradição oral, memória, linguagem falada, método qualitativo etc.".

[101] Associação Brasileira de História Oral (ABHO). Em maio de 2017 participamos do XI Encontro Regional Nordeste de Historia Oral, realizado em Fortaleza - CE, cujo título do encontro foi "Ficção e poder: oralidade, imagem e escrita". Mais detalhes sobre os eventos organizados por essa associação, ver o *site* www.abho.org.br.

Santhiago e Magalhães (2015) argumentam que a memória é a estrutura central da investigação com o emprego da História Oral, pois é ela que consente a construção de um ‘eu’ através da linguagem em clima de diálogo. Para estes autores, a memória é dinâmica, tanto individual quanto socialmente. Dinâmica porque apoiada na relação entre o passado e o presente. Individual porque única e singular em sua representação. Ainda que várias pessoas tenham vivenciado um acontecimento único, elas lembram diferentemente do fato. Social porque é apoiada coletivamente e, portanto, composta de fatos lembrados em reunião com o grupo pertencente.

Conceitualmente, memória, enquanto estrutura central da metodologia História Oral é compreendida, conforme Rousso (2006, p. 95), como “uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta, de fato, uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele somente do indivíduo, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional”. Noutras palavras, memória é a presença do passado no presente.

Esta característica da memória nos fez desenvolver duas seções no relatório de pesquisa com uso da História Oral. Uma dedicada ao registro da memória da experiência individual de cada uma das professoras inseridas no contexto do Pibid e outra apoiada na memória coletiva sobre o momento históricosocial em que vivenciaram oportunidades de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas de caráter inovador e interdisciplinar, voltadas para a superação de problemas presentes no processo de ensino e de aprendizagem.

Observamos que, na trajetória da História Oral, ela tem sido empregada de diversas formas: como ferramenta, técnica, método, forma de saber e disciplina (MEIHY; HOLANDA, 2014, p.63). Neste estudo, iremos utilizá-la como método de pesquisa, conforme estabelece a Associação Brasileira de História Oral (ABHO). Para esta associação, “por história oral se entende o trabalho de pesquisa que utiliza fontes orais em diferentes modalidades, independentemente da área de conhecimento na qual essa metodologia é utilizada” (MEIHY; HOLANDA, 2014, p.82). Método este compreendido como caminho, conforme a definição clássica, para se chegar ao objetivo do estudo delineado.

Conforme Meihy e Holanda (2014) e Santhiago e Magalhães (2015), a trajetória da História Oral teve início em 1948, quando dois professores da Universidade da Columbia, chamados Allan Nevins e Louis Starr, passaram a catalogar as histórias de pessoas comuns, vítimas da guerra e as de tantos outros que atuaram em lutas no

estrangeiro. Depois de algum tempo e da difusão do método, somente em 1996 foi criada uma associação internacional para promover a História Oral, a *International Oral History Association* (IOHA), com sede em Gotemburgo, na Suécia (ALBERTI, 2005).

A História Oral brasileira nasceu no exterior, com o trabalho de Pedro Uchoa Cavalcante e Jovelino Ramos, quando juntos escreveram "Memórias do exílio", relatando a experiência de presos políticos do período da última ditadura brasileira, ocorrida entre 1964 a 1985. Este trabalho foi publicado em 1976, pela Editora Livramento (MEIHY; HOLANDA, 2014).

A História Oral pode ser classificada em três gêneros distintos. São eles: a história oral de vida, a tradição oral e a história oral temática (MEIHY; HOLANDA, 2014; SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015). O primeiro gênero se dedica ao estudo de uma ou mais trajetórias de vida das pessoas, do nascimento à fase adulta. O segundo gênero, semelhando uma etnografia, realiza um estudo que visa a saber sobre determinadas coletividades: "o sujeito, nesse tipo de pesquisa, é sempre mais coletivo, menos individual, e, por isso, a carga de tradição comunitária é mais prezada e presente porque continuada", argumentam Meihy e Holanda (2014, p.41). O terceiro gênero especifica um determinado fenômeno ou assunto preciso a ser estudado na vida de uma pessoa ou de várias delas, podendo ser, por exemplo, o desenvolvimento profissional de uma categoria, como é nosso caso neste estudo, que se dedica a analisar este processo a partir da experiência de quatro professoras no Pibid. Assim sendo, a definição do gênero de História Oral, empregada na investigação, deve ser escolhida de acordo com a definição do objetivo de cada estudo.

A entrevista é o principal instrumento para a coleta de dados no método História Oral, ainda que não seja o único. Sobre isso Alberti (2005, p.30) esclarece: "Se o emprego da história oral significa voltar à atenção para as versões dos entrevistados, isso não quer dizer que se possa prescindir de consultar as fontes já existentes sobre o tema escolhido". Todavia, o papel que as entrevistas ocupam nesse método de pesquisa é tão central, que as entrevistas são ajuizadas como seu ato de fundação e o uso de aparelhos eletrônicos é definido como a linha divisória da chamada "moderna" História Oral (MEIHY; HOLANDA, 2014, p. 92; ATAIDE, 2006, p.314).

A entrevista narrativa tem sido vista como uma "situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. (...) A ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a

partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 93).

Em nosso estudo, definimos como sujeitos colaboradores da pesquisa, conforme esclarecemos no texto introdutório deste escrito, professores da Educação Básica que ocupam a função de supervisores no Pibid. Conforme dados de levantamento realizados por Rocha, Falcão e Farias (2015), o Ceará apresentava, no ano de 2013, um total de 12 Projetos Institucionais (PI), vinculados a 10 Instituições de Ensino Superior (IES)[102]. Os PI trazem várias informações sobre a realidade local onde seus subprojetos[103] são desenvolvidos, além de dados de custo, período de vigência, perfil dos professores coordenadores de área, e, sobretudo, trazem as proposições gerais da intervenção pedagógica de iniciação à docência, deixando mais ou menos nítidos seus fundamentos teóricos, elaborados pelos IES, sendo aprovados em processos de seleção realizada pelos CAPES.

A partir de uma leitura acurada dos dados dos PI, das IES cearenses que ofertaram o Pibid[104], definimos como sujeitos colaboradores de nossa pesquisa os professores supervisores vinculados à UECE que atuavam no subprojeto do curso de Pedagogia do Centro de Educação (CED), em Fortaleza. O que nos motivou a assumir esta decisão e não outra, por ordem de consideração, foram os seguintes aspectos:

a) A UECE é a IES que possui o maior número de bolsistas, entre licenciandos e professores, no Estado do Ceará. Dados de levantamento realizado em 2014, no *site* da CAPES apontaram que, dos 3.937 bolsistas do Pibid, no Ceará, 1.266 eram da UECE (ROCHA; FALCÃO; FARIAS, 2015, p.97);

b) entre os cursos de licenciatura da UECE que desenvolvem subprojetos do Pibid, o curso de Pedagogia é o que concentra o maior número de bolsistas, em particular, de professores supervisores. Até outubro de 2017, o subprojeto do curso de Pedagogia

[102] São as seguintes IES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA), Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ), Centro Universitário 7 de Setembro (FA7), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Regional do Cariri (URCA).

[103] Cada IES apresenta uma proposta institucional, que é constituída de subprojetos nas várias áreas que pretende desenvolver o Pibid. Portanto, cada subprojeto são propostas específicas que cada um dos cursos de licenciatura elabora comunicando como pretende desenvolver o processo de iniciação a docência. Nela explicitam as metas didáticas e metodológicas que devem configurar a prática de formação, além das formas de ação, por exemplo: oficinas pedagógicas, mini-cursos, palestras, campanhas educativas etc.

[104] O exame dos dados dos PI das IES cearenses que nos referimos ocorreu no âmbito das atividades do Observatório Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica, apoiado pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES – Edital 2012), com vigência entre 2013 a 2017.

do CED da UECE funciona em 4 escolas públicas municipais de Fortaleza, em distintas áreas geográficas da cidade. Em cada uma destas unidades escolares encontram-se 4 professores supervisores, somando, assim, o total de 16 professores supervisores bolsistas;

c) A aproximação teórica subjacente, entre a proposta de intervenção pedagógica de iniciação à docência da UECE e os referenciais bibliográficos adotados neste estudo;

d) Os professores supervisores do Pibid são pedagogos e lecionam todas as disciplinas do currículo dos anos iniciais da Educação Básica, o que possibilita uma visão mais global do desenvolvimento profissional neste nível do ensino básico, não se atendo apenas ao prisma disciplinar;

e) A proximidade institucional e geográfica entre a coordenação do subprojeto do curso de Pedagogia do Pibid UECE e as escolas participantes do subprojeto com o local de estudos onde realizamos este trabalho.

Considerando os critérios de escolha dos sujeitos colaboradores do estudo ocorreu por meio de entrevistas narrativas. A identificação destes profissionais se deu por adesão ao nosso convite, via contato telefônico, resultando na colaboração de 4 professoras[105] que hoje atuam no Pibid como supervisoras. Assim, na medida em que as professoras respondiam positivamente ao nosso convite, para narrar sobre sua experiência profissional vivida no contexto do Pibid, cessávamos a busca por novos contatos na mesma escola. Mais adiante, na próxima subseção, vamos fornecer mais detalhes sobre a identificação de nossas colaboradoras.

Simultaneamente à definição dos critérios para composição dos contornos empíricos da investigação, fomos, também, dando-nos conta do quanto são controversas as questões em torno da objetividade, representatividade e controle de bias[106] na investigação científica. Compreendemos, então, como esclarece Goldenberg (1997, p. 45), que

> Não podendo ser realizada a objetividade nas pesquisas sociais, e o conhecimento objetivo e fidedigno permanecendo um ideal da ciência, o pesquisador deve buscar o que Pierre Bourdieu chama de *objetivação*: o esforço controlado de conter a subjetividade. Trata-se de um esforço porque não é possível realizá-lo plenamente, mas é essencial conservar-se esta meta, para não fazer do objeto construído um objeto inventado. A simples escolha de um objeto já significa um

[105] Daqui para adiante vamos nos referir aos sujeitos colaboradores de nosso estudo como professoras supervisoras, pois tratar-se de pessoas do sexo e gênero femininos.

[106] Segundo Goldenberg (1997, p. 44): "Viés, parcialidade, preconceito".

> julgamento de valor na medida em que ele é privilegiado como mais significativo entre tantos outros sujeitos à pesquisa. O contexto da pesquisa, a orientação teórica, o momento sócio-histórico, a personalidade do pesquisador, o *ethos* do pesquisado, influenciam o resultado da pesquisa. Quanto mais o pesquisador tem consciência de suas preferências pessoais mais é capaz de evitar o *bias*, muito mais do que aqueles que trabalha com a ilusão de ser orientado apenas por considerações científicas. (Grifos da autora).

O esclarecimento de Goldenberg (1997), reproduzido acima, permaneceu em nosso pensamento como musiqueta de sucesso rápido e instantâneo, que toca em todos as rádios quase que ininterruptamente e que, de repente, nos pegamos cantando, como refrão insistente a aparecer automaticamente em nosso pensamento. Assim, a razão objetivante e catalogadora, por um lado, e a experiência criativa e intuitiva por outro, foram se amoldando um a outra sem que uma fosse reduzida a outra. Entretanto, nunca é demais esclarecer o que disse um dos mais renomados e influentes pesquisadores das ciências humanas do século XX, o matemático e sociólogo austríaco Paul Félix Lazersfeld, citado por Minayo (2014, p.351), em um curso ministrado na França, ao proferir que "a gente diz e escreve muitas coisas, mas na verdade a gente faz como pode".

Em nosso estudo, foram realizadas quatro entrevistas narrativas com professoras supervisoras das escolas de Fortaleza, onde são desenvolvidos os subprojetos do curso de Pedagogia do Pibid UECE, uma de cada unidade escolar. Entrevistas narrativas, neste estudo, funcionaram como reconstituições de uma sequência de acontecimentos, de situações, de interações e de ações que contêm um bom número de dados baseados em fatos, geralmente literais (BERTAUX, 2010).

A entrevista narrativa deste estudo foi guiada por roteiro estruturado (Apêndice A), com quatro questões principais. Outras surgiram, a partir da narrativa contada pela professora supervisora. As questões surgidas no momento da entrevista visavam a aprofundar a compreensão do que era proferido. O roteiro solicitava que:

a) A professora contasse como tem ocorrido sua vivência de supervisora no contexto do Pibid;

b) A professora descrevesse como a experiência vivida no contexto do Pibid tem incidido sobre sua prática pedagógica em sala de aula;

c) A professora narrasse em como a formação vivida no Pibid tem colaborado em suas relações profissionais (identificação e compreensão) como professora;

d) A professora referisse em como os conhecimentos teóricos, desenvolvidos no contexto do Pibid, tinham refletido sobre sua prática enquanto ela era realizada.

Além do emprego de entrevistas narrativas como meio principal de coleta de dados no uso do método de História Oral, Meihy e Holanda (2014) aconselham o uso do caderno de campo. Nele devem ser registradas as observações do pesquisador, ocorridas no contexto das entrevistas com cada professora supervisora entrevistada, cabendo, também, "constar as impressões, bem com as ilações feitas a partir dos vínculos com entrevistas anteriores e hipóteses levantadas, para enlaçar as futuras" (MEIHY; HOLANDA, 2014, p.152). Nossas observações, ao usarmos o caderno de campo, fortaleceram-se com as orientações de Bogdan e Biklen (1994) e Oliveira (2014), sendo a experiência de seu uso objeto de reflexão objetivado em artigo científico (ROCHA; FARIAS, 2016) e apresentado em evento[107] acadêmico.

Outro procedimento empregado na investigação foi à realização de análise bibliográfica e de documentos concernentes ao Pibid e outros que dissessem algo sobre a educação escolar e que tivessem relação com o programa de iniciação à docência em questão (MENDES; FARIAS; NÓBREGA-THERRIEN, 2011). Deste modo, os documentos principais, objeto de nosso exame foram o Decreto n. 7.219 (BRASIL/CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA, 2010) que institucionalizou o Pibid, o Projeto Institucional Pibid UECE (UECE, 2011), caracterizando a proposta formativa geral desta IES, e o subprojeto do curso de Pedagogia do CED (UECE, 2013), que caracterizando a proposta formativa específica para licenciandos desta área do conhecimento. Os dados oriundos dessa análise subsidiaram a elaboração das seções dois e três, principalmente.

Quanto ao exercício interpretativo da análise das entrevistas narrativas realizadas com as professoras supervisoras do Pibid UECE, recorremos a Meihy e Holanda (2014) que sugerem o uso da hermenêutica. Segundo Minayo (2014, p.328), a hermenêutica (do grego *hermeneuein*) é "a arte da compreensão". Buscamos na proposta operativa desta pesquisadora os aportes necessários para o exercício hermenêutico dialético[108] dos dados gerados por meio das entrevistas narrativas,

[107] O evento aludido trata-se da XXI Semana UECE, que adotou o título "Ciência e ética: um diálogo possível", ocorrida entre os dias 7 a 11 de novembro de 2016.

[108] Hermenêutico dialético porque foi baseado nos ensinamentos dos filósofos alemães Hans-Georg Gadamer e Jürgen Habermas.

anotações do caderno de campo e apontamentos teóricos advindos de leituras bibliográficas.

A proposta operativa da análise hermenêutica de Minayo (2014) consiste no desenvolvimento de dois níveis simultâneos de interpretação do fenômeno estudado. Ela exemplifica a operacionalização, tomando como referência o estudo a "Concepção de saúde-doença de um determinado segmento social". Assim sendo, o primeiro desses níveis é realizado por meio do mapeamento do contexto sóciohistórico do grupo em questão ou, em outras palavras, da totalidade (ainda que parcial) da realidade e contexto social situado, donde Minayo (2014, p. 353) busca a compreensão

> a) da história do grupo, de seus ambientes, de suas condições socioeconômicas e políticas, de sua participação e inserção nas totalidades maiores como bairro, cidade, pais; b) do mapeamento do sistema de saúde local e próximo (hospitais, centros de saúde, farmácias, outras facilidades e alternativas terapêuticas, menos populares) dos profissionais, da acessibilidade aos serviços; c) do perfil de morbimortalidade da população residente e objeto da investigação.

O segundo nível é caracterizado por Minayo (2014, p. 355) como o "encontro com os fatos empíricos". A autora argumenta que é nele que os dados relatados pelos sujeitos colaboradores do estudo devem ser interpretados, o que deve ser feito por meio da busca dos nexos, escopos e significados a eles atribuídos. Nas palavras da autora lemos que "é preciso encontrar nos relatos dos informantes o sentido, a lógica, as projeções e as interpretações" (MINAYO, 2014, p.355) de suas experiências. Acrescenta, então, o que deve ser contemplado na busca dessa compreensão mais específica, tomando como referência o já referido estudo da "Concepção de saúde-doença de um determinado segmento social". Diz a autora:

> a) as comunicações individuais (entrevistas, histórias de vida, resultados de discussões de grupo); b) as observações de condutas, costumes e relações ao tema saúde e doença; c) a análise das falas sobre instituições oficiais (e outras informações sobre elas) e sobre outras entidades ou organizações alternativas que oferecem serviços no local; d) observações de cerimônia e ritos atinentes ao tema.

Neste estudo, a busca de compreensão das especificidades dos sentidos, significados e nexos atribuídos pelas professoras supervisoras no seu contexto de ação no Pibid, foi extraída dos registros dos cadernos de campo, articulados com os relatos das narrativas das entrevistas.

Com os esclarecimentos sobre nossas escolhas quanto ao paradigma epistemológico, abordagem de pesquisa, referencial teórico, metodologia, modelo

interpretativo de análise adotado no estudo, bem como critérios delineados na escolha dos colaboradores do estudo, encerramos o primeiro tópico desta seção. No próximo, passamos a explicitar como realizamos a investigação, ou seja, sua prática, desde a identificação das professoras supervisoras colaboradoras da pesquisa aos procedimentos, com utilização dos dados na sistematização do relatório final.

4.2 O percurso da investigação: das professoras supervisoras colaboradoras da pesquisa ao tratamento dos dados

Este tópico é organizado em três partes (subtópicos), que buscam dar conta do vivido por nós na realização da investigação proposta, considerando a problemática que moveu seu delineamento. Nesse sentido, relacionamos os momentos vivenciados às fases de desenvolvimento do processo de investigação (MINAYO, 2014), a saber: a fase de construção do projeto de pesquisa, denominado de fase exploratória, a fase do trabalho de campo, destinado à produção e coleta dos dados, e a fase de tratamento e análise dos dados.

Estes momentos, embora distintos, apresentaram ações foram complementares entre si, caracterizaram-se como sendo de forma processual, com períodos de avanço e outros de recuo, às vezes momentos acelerados e outras vezes bastante lentos. Tivemos, em muitas ocasiões, dúvidas que nos fizeram demorar a tomar decisões e, outras vezes, *insights* que provocaram o deslanche do trabalho de investigação. Passamos, a seguir, a discutir as experiências, decisões e assertivas que marcaram nossa caminhada em cada um destes momentos.

4.2.1 A fase exploratória

A fase exploratória do estudo, se impulsionado pelos critérios ao Curso de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE, por certo tem início na própria decisão de dar continuidade aos estudos sobre desenvolvimento profissional, iniciados no Mestrado (ROCHA, 2013). A seleção para o ingresso no Doutorado é caracterizada por exames com várias etapas de avaliação, sendo uma delas a apresentação da proposta de pesquisa. Nesse sentido, o projeto submetido trazia, também, o intuito de aprofundamento de estudos (ROCHA, 2014) que já vínhamos realizando. Com o início das aulas do Doutorado, a proposta inicial foi

sendo revisada, através de sucessivas re-elaborações, para quais muito contribuíram os seminários[109] de prática de pesquisa, componentes curriculares obrigatórios do referido Curso.

A participação nesses seminários fizeram com que firmássemos algumas projeções e alterássemos outras. As projeções firmadas dizem respeito às relatadas até a ocorrência desta seção, ou seja, quanto ao paradigma epistemológico, abordagem qualitativa, sujeitos colaboradores do estudo, entre outros. As revisadas, por sua vez, dizem respeito, sobretudo, à metodologia empregada que passamos a relatar em seguida.

Na proposta original, apresentada durante a seleção, havíamos definido que a metodologia utilizada seria aquela sugerida por Nóvoa e Finger (2010), Josso (2010) e outros pesquisadores francófonos, denominada de pesquisa-formação. Para aprofundar o conhecimento desta inovadora vertente metodológica, participamos de uma disciplina[110], cursada no primeiro semestre do doutoramento, em que pudemos elaborar como atividade de conclusão um artigo científico, também apresentado em evento acadêmico (ROCHA, 2014).

Os estudos confirmaram a tendência inovadora da metodologia pesquisa-formação, mas, para nós, ela pareceu acentuar algo que se procurava rechaçar: uma certa inclinação subjetivista da pesquisa. No livro de Josso (2010, p.12), por exemplo, podemos ler no texto de apresentação, escrito por Elizeu Clementino de Souza e Maria da Conceição Passeggi, os seguintes argumentos, sobre a metodologia da pesquisa-formação:

> Essa perspectiva de trabalho configura-se como investigação porque se vincula a produção de conhecimento às relações do sujeito com as experiências: ter experiência, fazer experiência e pensar a experiência. Ela é formação, porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história.

Assim sendo, em nosso entendimento, nessa metodologia, tudo é autobiográfico, ou melhor, muito mais auto que biográfico, no sentido excessivamente existencial e particular, deixando pouca intermitência para os assuntos estruturais e gerais dos atores, como se eles não fossem sociais, mas voltados apenas para si em sua

---

[109] Referimo-nos aos seminários: Seminário de Prática de Pesquisa I, II, III e IV, bem como o Seminário de tese.

[110] Trata-se do "Seminário de pesquisa (auto) biográfica em educação", ministrada pela professora doutora Silvina Pimentel Silva, durante o semestre 2014.1. Registramos nossos agradecimentos pela contribuição na realização desse estudo.

experiência. Essa característica inquietou-nos, deixando-nos pouco à vontade diante desse modo de interpretar a realidade educacional. Essa inferência nos levou a buscar outra alternativa para continuar empregando o dispositivo biográfico.

Nessa busca, e em virtude de nossa sintonia com os fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade, reencontramo-nos com a possibilidade do uso da História de Vida. A retomada dos escritos de Cohn (1986), em que este discorre sobre o emprego da História de Vida aplicada por Theodor Adorno em uma pesquisa sobre "A personalidade autoritária", realizada nos Estados Unidos da América, em 1950. Enveredamos,então, por este caminho.

Assim, quando da elaboração do Texto de Qualificação, sinalizamos a adoção dessa perspectiva metodológica. E, assim, perseguimos avançando em nossa investigação, pelo menos por algum tempo. Aliados ao pensamento de Adorno, estudos sobre as diferenças entre a teoria tradicional e a teoria crítica foram realizados, a partir do pensamento de Horkheimer (1983). Para complementar a investigação, distintos autores contemporâneos da teoria crítica radical, como Robert Kurz, Anselm Jappe, Moishe Postone, Roswitha Scholz, Jorge Paiva e Aécio Oliveira, também foram assimilados e incorporados ao Texto da Qualificação (ROCHA, 2015).

A intenção, ao adotamos a História de Vida sintonizada à Teoria Crítica, como referencial teóricometodológico era renovar a pesquisa educacional por meio de uma leitura crítica radical ao *establishment*, mediante contraposições à ideologia do trabalho abstrato subjacente às sociedades capitalistas, diferentemente da exaurida perspectiva do materialismo histórico, criada por Friedrich Engels após a morte de Karl Marx, o fundador do pensamento crítico na pesquisa científica (HORKHEIMER, 1983).

Todavia, na prática, o resultado dessa empreitada não pareceu muito operacional. Primeiro, porque não foram encontrados estudos que utilizassem as mesmas categorias teóricas críticas radicais, o que dificultou a realização de uma reflexão a partir de comparações, despertando em nós muitas incertezas e insegurança. Segundo, porque, após realizar a entrevista narrativa piloto com um professor supervisor do Pibid, para a avaliação do roteiro e analisá-lo a partir das categorias teóricas dos autores críticos radicais, o que nos parecia incerto e inseguro foi dando lugar a uma clareza: a de que, senão impossível, pelo menos seria muito difícil trabalhar

com um referencial teórico baseado na negação dos sujeitos[111], ou melhor, do "sujeito automático", enquanto mero suporte do valor[112] da sociabilidade atual, o que nos levou a abandonar tal perspectiva teóricometodológica.

De certo modo, percebemos, hoje, que os professores da banca examinadora que avaliaram[113] o Texto de Qualificação sinalizavam para essa realidade em suas recomendações, mas nosso grande entusiasmo com essa perspectiva fez com que confundíssemos as considerações apresentadas naquela ocasião.

Em resumo, entendemos, que se adotássemos a perspectiva da pesquisa-formação, como se pretendia fazer no primeiro momento do estudo, sucumbiríamos em expressiva demanda existencial e particular, próprias do subjetivismo, que não dão visibilidade ao substrato do contexto sócio-econômico e cultural. Por outro lado, com o emprego oblíquo do referencial teóricometodológico baseado na Teoria Crítica Radical, parecíamos tomar a direção do extremo oposto, rumo a um objetivismo sem sujeito, o que invalidaria um estudo biográfico com a história de vida dos professores, como pretendíamos. Essa compreensão nos encaminhou, novamente, para uma outra busca em torno de um referencial metodológico compatível com os objetivos da pesquisa.

A experiência com essas duas aproximações metodológicas movimentou bastante nosso pensamento, de modo que antes de iniciarmos a redefinição da metodologia, buscamos revisar os objetivos da investigação e o roteiro das entrevistas, a cujo roteiro final aludimos anteriormente.

---

[111] Sobre a negação do sujeito na Teoria Crítica radical, ver em particular os textos, "Dominação sem sujeito: acerca da superação de uma crítica social limitada", de Kurz (2010); e "O mercado absurdo dos homens sem qualidade" de Jappe (1997).

[112] Para compreender o conceito de valor, enquanto categoria central na teoria crítica radical, transcrevemos um trecho do livro de Jappe (2013, p. 140-141) que realiza um esforço explicativo. Argumenta o referido autor que, "o valor descrito por Marx está longe se ser uma simples categoria 'econômica'. A ruptura radical de Marx em relação aos fundadores da economia burguesa, Adam Smith e David Ricardo, consistia no fato de não mais considerar a representação do trabalho num 'valor' como algo neutro, natural e inocente. Não é o lado concreto de um trabalho que se representa no valor, e assim em uma quantidade de dinheiro, mas seu lado abstrato – a simples duração de sua execução. É o trabalho abstrato que determina o valor de uma mercadoria. Não é a utilidade ou a beleza da mesa que constitui seu valor, mas o tempo empregado tanto para produzi-la, quanto para produzir seus componentes. O trabalho abstrato é por definição indiferente a todo conteúdo e a única coisa que conhece é a quantidade e seu aumento. Subordinar a vida dos indivíduos e da humanidade inteira aos mecanismos dessa acumulação, sem nem mesmo disso ter consciência: eis o fetichismo da mercadoria de que fala Marx. (...) O valor não se limita a uma esfera particular da vida social. Ele se constitui antes de tudo numa forma a *priori*, num sentido quase kantiano: numa sociedade mercantil, tudo o que existe é percebido apenas como quantidade de valor, logo, como quantidade de dinheiro. A transformação em valor se coloca como mediação universal entre o homem e o mundo, ainda em termos kantianos, o valor é o princípio de síntese da sociedade nele baseado".

[113] O exame do Texto de Qualificação do curso de Doutorado ocorreu em 15 de dezembro de 2015.

A essa altura dos acontecimentos estávamos bastante confusos e atormentados quanto aos rumos do estudo. Nesta conjectura foi lembrada uma passagem do artigo de Freitas (2012, p.233), intitulado "Viver a tese é preciso", no qual ela adverte, entre outras coisas, que "fazer a tese significa não apenas dominar parte do conteúdo relacionado ao assunto, mas também as nossas inseguranças, medos, escapes, defesas, ansiedades e angústias". Nesse intervalo de tempo parecíamos vivenciar a "prova dos nove"[114] dessa consternação.

Uma vez redesenhados os objetivos da investigação, deu-se prosseguimento aos estudos sobre a metodologia. Inicialmente, após as revisões, flertamos com a possibilidade de que a metodologia adotada pudesse ser a perspectiva etnosociológica, conforme os ensinamentos Bertaux (2010). Esta perspectiva apresentava, aos nossos olhos, o beneficio de ser antisubjetivista, ao mesmo tempo em que seu objetivismo[115] partia das narrativas mas não se objetava elas. Entretanto, por outro lado, o estudo dessa perspectiva ia levar demasiado tempo, o que já não possuíamos, depois do extenso período destinado ao estudo de outras perspectivas teóricometodológicas. Um dos trabalhos com o uso da metodologia de Bertaux (1987, p.139) dizia sobre a realização de "uma centena" de entrevistas narrativas com os sujeitos colaboradores da pesquisa. Além de tempo, o uso da perspectiva etnosociológica pressupunha, conforme estudos (BERTAUX, 1989; 1987; 1980), o aparato logístico de uma equipe técnica de pesquisadores auxiliares para a coleta de dados, algo de que também não dispúnhamos.

Assim, diante da circunstância requerida pela perspectiva etnosociológica de Bertaux (2010; 1987 e 1980), e das características da perspectiva metodológica da História Oral, conforme discutida por Alberti (2005), Meihy e Holanda (2014) e Santhiago e Magalhães (2015), já abordada anteriormente, optamos pela perspectiva da história oral temática.

Ainda no que concerne à fase exploratória do desenvolvimento desta investigação, trazemos o investimento para a realização de levantamento bibliográfico do tipo Estado da Questão (ROCHA, 2015).

---

[114] A expressão portuguesa "prova dos nove" significa popularmente a busca da exatidão no emprego do cálculo aritmético.

[115] Bertaux (2010, p. 16) argumentou assim sobre seu objetivismo na perspectiva etnossociológica: "Essa perspectiva é decididamente objetivista, no sentido em que seu objetivo não é o de apreender a partir do interior os esquemas de representação ou o sistema de valores de uma pessoa isolada, nem os de um grupo social, mas de estudar um fragmento particular da realidade social-histórica, um objeto social; de compreender como ele funciona e como se transforma, destacando as configurações de relações, os mecanismos, os processos, as lógicas de ação que o caracterizam".

Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p.7), "a finalidade do 'estado da questão' é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance". Ainda segundo esses autores, este procedimento tem em mira, entre outros objetivos, contribuir para a definição das categorias centrais da abordagem teóricometodológica.

Para a realização do Estado da Questão, buscamos contribuições no *site* da ANPED, particularmente nos grupos de trabalho (GT) 8 e 5, relacionados, respectivamente, aos temas Formação de professores e Estado e políticas educacionais, no portal de Periódicos da CAPES, do MEC, no Banco de Teses/Dissertações, e, nas publicações encontradas em discos compactos (CD – *Compact Disc*) dos Cadernos de Resumos, do ENDIPE. Estas três fontes se destacam, com mérito, como importantes veículos de disseminação do conhecimento produzido pela comunidade acadêmica educacional. Daí a decisão pela sua escolha (ROCHA, 2015).

Quanto ao recorte temporal de estudo do Estado da Questão, decidimo-nos pelo levantamento de dados de sete anos, referente ao período entre janeiro de 2008 a dezembro de 2014, marco temporal em que aparecem às primeiras publicações de trabalhos de cunho científico sobre experiências no contexto do Pibid. Como palavras-chaves ou descritores do estudo, foram definidas as seguintes categorias: desenvolvimento profissional docente, políticas de valorização do magistério e integração entre Educação Superior e Educação Básica.

Operacionalmente, optamos, no início, pela leitura cuidadosa dos títulos e dos resumos das produções acadêmicas, como critérios básicos da definição do material a ser utilizado. Com a constatação de que a adoção desse procedimento não era suficiente, deixando em aberto vários questionamentos, foi realizada a leitura do conjunto das publicações identificadas.

Para a análise dos dados levantados, foi dado tratamento interpretativo orientado pelo questionamento do seu conteúdo, conforme as interrogações que seguem: a) o desenvolvimento profissional docente está relacionado a um programa específico de formação (seja ele oriundo do Poder Público ou de agências privadas de fomento)? b) o desenvolvimento profissional docente é fomentado ou está relacionado à situações/vivências de aproximação entre Educação Superior e Educação Básica? c) o desenvolvimento profissional docente é impulsionado/movimentado/estimulado por políticas públicas de valorização da docência atuais? d) o desenvolvimento profissional

docente tem os professores do Ensino Médio como sujeitos de sua ação? (ROCHA, 2015). Vemos, assim, que, quando elaboramos o estado da questão, ainda pensávamos diferentemente do que pensamos para o relatório final deste estudo. Referimo-nos aos objetivos do estudo e sua perspectiva teóricometodológica.

Avançamos, a seguir, na explicitação dos procedimentos adotados na produção das narrativas das professoras supervisoras do Pibid, aproximação esta que também se fez complexa e provocadora de muita aprendizagem.

4.2.2 O trabalho de campo

A entrada em campo para o levantamento dos dados empíricos junto às colaboradoras da pesquisa ocorreu entre 28 de agosto e 04 de outubro de 2016.

Evidentemente que, antes disso, uma série de ações teve que ser realizada, para que as entrevistas narrativas com as professoras supervisoras, colaboradoras do estudo, fossem possíveis. A primeira dessas ações diz respeito ao contato com as quatro coordenações de área do subprojeto do Pibid do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UECE, visando, por meio delas, ter contato com as professoras supervisoras da área (um total de 16, conforme já assinalado). Nesse interrim, a ideia era realizar entrevistas com professoras supervisoras de uma única escola do curso. Depois essa ideia foi revista e as professoras que colaborariam para este estudo passaram a depender da variação das informações sobre as experiências de desenvolvimento profissional. Daí pensamos que a realização de entrevistas narrativas com uma professora de cada uma das quatro escolas do mesmo subprojeto do curso de Pedagogia da UECE, poderia proporcionar entendimento mais abrangente do fenômeno sob investigação.

Esta foi a estratégia deliberada e também um dos momentos mais difíceis dessa etapa da investigação. A dificuldade consistia no acesso aos coordenadores do referido subprojeto em virtude de mudanças no exercício dessas funções[116]. A cada contato realizado, fosse por telefone ou aplicativo do *whatsapp* ou ainda por e-mail, tomávamos conhecimento de que a coordenação havia sido alterada. Entre um contato e outro a espera parecia uma eternidade, momento em que coincidiu com o período logo após a revisão dos objetivos da pesquisa relatada anteriormente. Encontrava-nos

[116] Mais precisamente, no início do trabalho de campo junto às supervisoras do Pibid de Pedagogia da UECE coincidiu com o processo de alteração de sua coordenação, o qual passou por vários reveses.

ansiosos para deslanchar o trabalho de campo, até aqui permeado por muitas incertezas e inseguranças ligadas à pesquisa.

Depois de algum tempo, quando nos deparamos com a escrita de Becker (2015, p. 8), apreendemos o sentido da reflexão de que, muitas vezes, quando se está trabalhando em um texto de pós-graduação, "os problemas pessoais [daí advindos, na verdade] são problemas de organização social. Melhor dizendo, as dificuldades que você enfrenta para escrever não são culpa sua nem resultado de uma inabilidade pessoal. A organização social em que você escreve está criando essas dificuldades para você". Isso serviu para mais ou menos entendermos que essa reflexão se aplicava ao contexto do início de nossa entrada no campo empírico da pesquisa, pois somente se pode escrever dispondo de dados em mão. Não obstante, ainda que as dificuldades possam existir por conta da organização social, reconhecemos que as deficiências da escrita devem ser creditadas somente a nossa autoria.

Com efeito, a demora em conseguir a primeira entrevista gerou um alto grau de ansiedade, o que nos levou a buscar o apoio de um licenciando bolsista do Pibid que atuava em uma das escolas onde era desenvolvido o subprojeto de Pedagogia, para agendar a primeira entrevista com uma professora supervisora da área. Somente tempo depois, quando resolvida à transição das funções de coordenação no subprojeto, tivemos acesso aos contatos com as demais professoras supervisoras.

Outra situação difícil, enfrentada nessa etapa da pesquisa, refere-se ao acesso as informações. Solicitamos a uma professora da equipe técnica auxiliar da coordenação institucional do Pibid UECE a identificação dos nomes dos professores supervisores aprovados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que se encontravam como supervisores e também que ela incluísse os egressos do Pibid. A professora acolheu a solicitação e asseverou que enviaria uma lista com nomes e contatos, o que não ocorreu. Nossa intenção era, com esses dados, dimensionar, numa perspectiva mais abrangente, a relação entre a experiência no Pibid e o ingresso na pós-graduação *stricto sensu*.

Após a realização das entrevistas narrativas, como recomendam os manuais da História Oral (ALBERTI, 2005; MEIHY; HOLANDA, 2014), elas devem ser transcritas em forma de texto e depois examinadas, buscando-se perceber se os relatos estão suficientemente providos com dados para a análise do fenômeno estudado. A soma de tempo empregado nas 4 entrevistas havia totalizado 2 horas e 41 segundos, com média de 31 minutos e 10 segundos para cada entrevista. Cabe destacar que

conduzimos a entrevista de modo que as professoras supervisoras pudessem se sentir à vontade para falar o tempo que lhes fosse imprescindível, sem a interdição do entrevistador. Coube a nós, como pesquisadores entrevistadores, uma escuta sensível, ponderando apenas quando o conteúdo do relato não fosse compreensível.

A análise preliminar das quatro entrevistas apontou que alguns dados não eram suficientes, para identificar trechos confusos das entrevistas quanto ao sentido das interpretações atribuídas pelas professoras supervisoras em seus relatos. Decidimo-nos, a partir desta constatação, pelo retorno das transcrições de nossas colaboradoras para que fizessem a validação de suas narrativas. Solicitamos, também, esclarecimentos de trechos cujo entendimento não estava claro em sua intenção e que acrescentassem aos relatos outros elementos que pareciam faltar ou que elas quisessem simplesmente adicionar.

Paralelamente às realizações das entrevistas narrativas foram anotadas no caderno de campo, logo após o término de cada entrevista, informações sobre seu contexto. Estas informações seguiam orientações de em como fazer uso do caderno de campo com registros de aspectos descritivos e aspectos reflexivos. Dos aspectos descritivos foram observados os seguintes elementos: a) retrato do sujeito; b) reconstrução do diálogo; c) descrição do espaço físico; d) relato de acontecimentos particulares; e) descrição das atividades; f) comportamento do observador. Dos aspectos reflexivos foram observados os seguintes elementos: a) reflexões sobre a análise; b) sobre o método; c) sobre conflitos e dilemas éticos; d) sobre o ponto de vista do observador; e) pontos de classificação (BOGDAN; BIKLEN, 1994; OLIVEIRA, 2014). Em nenhum momento tivemos dificuldades em registrar as observações que, entre outros dados, são exploradas principalmente na subseção seguinte, em que refletimos sobre o tratamento dos dados gerados a partir do trabalho de campo.

4.2.3 O tratamento e a análise das narrativas

De posse das narrativas das professoras supervisoras, concedidas por meio de entrevistas, registradas em áudio, com suporte de um gravador digital, o primeiro tratamento referiu-se à transcrição de seu conteúdo. Esta ação foi realizada por nós mesmos, com o suporte de um computador. O procedimento consistiu em escutar repetidas vezes o áudio com as narrativas até ter clareza do que era dito e, em seguida, transcrever as palavras eram faladas tal qual. Segundo Meihy e Holanda (2014, p.140),

nesta etapa do tratamento dos dados trabalha-se com “as palavras ditas em estado bruto”.

Estes autores (MEIHY; HOLANDA, 2014) prevêm, além da transcrição, outras duas etapas do trabalho com as palavras: a textualização e a transcriação.

Na etapa da textualização, a segunda no tratamento de entrevistas na historia oral, perguntas são eliminadas do texto, erros gramaticais e reparos sem peso semântico das palavras são eliminadas. Sons e ruídos, por sua vez, também são retirados. Acrescentam Meihy e Holanda (2014, p. 142) sobre a fase da textualização:

> Uma frase guia, chamada “tom vital”, foi escolhida e extraída da entrevista como um todo. O “tom vital” é um recurso usado para requalificar a entrevista segundo sua essência. Porque se parte do princípio que cada fala tem um sentido geral mais importante, é tarefa de quem estabelece o texto entender o significado dessa mensagem e reordenar a entrevista segundo esse eixo. É o tom vital que diz o que pode e o que não pode ser eliminado do texto.

No tratamento das narrativas das professoras supervisoras preferimos realizar poucos reparos, como retirar apenas algumas expressões que se repetiam, a exemplo do cacoete *né!*, quando evidenciavam a necessidade de confirmação do que nós, como entrevistadores estávamos escutando. Em outra parte das narrativas concedidas por nossas colaboradoras, não foi preciso sequer alguma alteração na transcrição do texto. Observamos que, em geral, as professoras supervisoras entrevistadas se manifestavam usando expressões próximas da linguagem culta, sem erros gramaticais. Assim, o tom vital como recurso usado para requalificar a entrevista na fase da textualização não foi empregado.

A transcriação, terceira e última fase da metodologia da História Oral no tratamento das entrevistas, conforme Meihy e Holanda (2014, p. 133), consiste em...

> ...uma mutação, “ação transformada, ação recriada” de uma coisa em outra, algo que, sendo de um estado da natureza, se torna outra. A beleza da palavra composta por “trans” e “criação” sugere uma sabedoria que ativa o sentido íntimo do ato de transcriar. Fala-se de geração, mas não de cópia ou reprodução. Nem de paródia ou imitação. O senso estético encontra aí colo que abriga aproximações sempre evocadas entre literatura e história oral. Nesse sentido, aplica-se à prática da transformação do oral no escrito; a metáfora da água que transmuda do líquido para o gasoso. A palavra também varia na forma do oral para o escrito. É assim que se justificam as variantes de uma mesma fonte, a palavra, que ao perder sua condição etérea ganha dimensões plásticas, viram letras grafadas.

No tratamento das narrativas não realizamos a transcriação. E mesmo na segunda fase (textualização) fomos bastante parcimoniosos em sua utilização. Na

História Oral não há regra rígida de como trabalhar com os dados da entrevista, mas apenas sugestão de como cada pesquisador pode fazer uso deles, da forma que achar mais conveniente.

Uma vez concluída a transcrição das narrativas, como afirmado anteriormente, fazendo parco uso da textualização e nenhum uso da transcriação, realizamos a análise dos dados conforme nosso entendimento da proposta operativa, baseada na hermenêutica dialética de Minayo (2014), organizadas nas seções 5 e 6.

Na seção 5, examinamos cada uma das narrativas das professoras supervisoras separadamente, buscando trazer suas experiências no contexto do Pibid UECE, de acordo com os objetivos elencados neste estudo. Buscamos fazê-lo em estilo mais ou menos padronizado. Iniciamos com uma breve apresentação das características de cada professora. Depois situamos a área em que se encontravam localizadas as Escolas onde trabalhavam e as condições de infraestrutura e os equipamentos disponibilizados na escola. A maior parte da seção, no entanto, consistiu em empregar diretamente as narrativas das professoras e as analisá-las de forma contextualizada.

Na seção 6, as narrativas das professoras supervisoras foram trabalhadas conjuntamente, também a partir dos objetivos visados, porém, desta vez trazendo e ressaltando as experiências de desenvolvimento profissional em comum e destacando as diferenças ocorridas no mesmo contexto de vivências, o Pibid UECE.

Na parte do relatório de pesquisa destinado à análise das narrativas das professoras supervisoras do subprojeto do curso de Pedagogia do Pibid UECE, por motivo éticos da pesquisa científica, optamos por substituir as identidades (nomes) de nossas colaboradoras por alcunhas. Por extensão, os nomes das escolas públicas em que lecionam também foram substituídos por outros. Com esse procedimento, a intenção foi garantir o anonimato das informações em respeito ao cumprimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) assinados por nós e pelas professoras supervisoras participantes da investigação.

Assim procedendo, adotamos os seguintes nomes para as professoras supervisoras: Ana, Beatriz, Célia e Flora. Os nomes das escolas em que trabalham como professoras foram substituídas pelos nomes: América, Brasil, Ceará e Fortaleza, em alusão aos nomes do continente, país, Estado e cidade que habitamos. A dimensão geográfica escolhida para cada Escola não tem relação com o tamanho da escola em sua metragem de área ou número de alunos matriculados. Associamos a primeira letra do nome fictício de cada professora à primeira letra de cada escola. Assim, a professora

Ana leciona na escola América, a professora Beatriz, leciona na escola Brasil e assim por diante. Entendemos que a escolha por nomes curtos e usuais em nosso meio facilitaria a associação e, por conseguinte, a compreensão da reflexão. A escolha dos nomes fictícios para as professoras e das escolas ocorreu de modo aleatório, sem nenhuma outra intenção a não ser a de facilitar o entendimento do estudo.

Feito os esclarecimentos dos percursos de desenvolvimento desta pesquisa que tem como objeto de estudo as experiências de professores da Educação Básica que tenham vivenciado exercícios de supervisão no Pibid e, deste modo, movimentado seu desenvolvido profissional. Na próxima seção, damos prosseguimento à análise das narrativas das professoras supervisoras sobre seu desenvolvimento profissional.

5 NARRATIVAS DE PROFESSORAS EM SITUAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DO PIBID UECE

Nesta seção realizamos as análises das narrativas da memória de quatro professoras supervisoras vinculadas ao Pibid – Ana, Beatriz, Célia e Flora – que trabalham em escolas públicas da rede de ensino municipal de Fortaleza. A memória, segundo Benjamin (1983), é a musa da narrativa. As narrativas foram entrecruzadas com outros dados coletados por meio do diário de campo e de informações oriundas de documentos disponibilizados na internet, em *site* oficial do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) e da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), além de publicações bibliográficas (SOARES, 2001; MIZUKAMI, 1986; FERNÁNDEZ, 2001) e matérias jornalísticas. O objetivo dessa combinação foi dar à construção das narrativas organicidade mais compreensiva, porque mais situada culturalmente no tempo e no contexto social. Conforme nos ensina Santhiago e Magalhães (2015, p. 48), a história oral temática, que emprega a entrevista narrativa para o levantamento de dados na pesquisa, "têm o indivíduo como preocupação principal. Porém, em vez de imergir no universo de seu narrador, o pesquisador visa a explorar, junto com ele, questões orientadas por um tema".

A análise considera as narrativas de cada uma das professoras separadamente, examinando suas singularidades a partir das vivências voltadas para a superação de problemas presentes nos processos de ensino e de aprendizagem em como esses percalços incidem sobre a prática pedagógica em sala de aula, levando as docentes a uma identificação e compreensão como profissionais do ensino. Também examinamos suas relações com o desenvolvimento teórico fomentado pela inserção no Pibid e em como esse desenvolvimento tem reverberado na reflexão sobre sua prática, ao mesmo tempo em que orienta a ação profissional no contexto escolar.

A interpretação dos dados teve como referência a proposta operativa da análise hermenêutica de Minayo (2014, p. 328), definida por esta pesquisadora como "a arte da compreensão".

Ao remontar às narrativas na escrita desta seção, buscamos fazê-lo em estilo mais ou menos padronizado ao que foi evidenciado pelas quatro professoras supervisoras entrevistadas. Iniciamos fazendo uma breve apresentação das características de cada uma delas, situando, em seguida, as escolas onde trabalhavam,

por entender que estas se encontram em áreas donde provém a maior parte dos alunos do Ensino Fundamental atendidos pelas respectivas escolas, bem como onde moram algumas das referidas professoras. Relatamos, ulteriormente, sobre as condições de infraestrutura e os equipamentos disponibilizados pela escola, que poderiam dar suporte à realização dos processos educacionais promovidos pelas professoras inseridas neste estudo. Pensamos que, com esta caracterização, podemos ter uma ideia das potencialidades e dificuldades ensejadas pelo ambiente escolar, pois uma coisa é ensinar em uma escola devidamente estruturada e equipada, com recursos didáticopedagógicos; outra é ensinar debaixo de uma árvore. Em seguida, dando continuidade, privilegiamos as narrativas das professoras e finalizamos cada uma com uma espécie de síntese do que nos foi narrado.

5.1 NARRATIVAS DE PROFESSORAS SUPERVISORAS DO PIBID: EXPERIÊNCIAS QUE FORMAM E DESENVOLVEM PROFISSIONALMENTE

> O narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada. E transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem sua história (BENJAMIM, 1983, p.60).

Parte significativa dos pesquisadores educacionais contemporâneos concluiu, após investigações, que, por meio da sistematização da reflexão das narrativas das experiências dos professores, podemos ampliar o conhecimento sobre as coisas ao nosso redor e sobre nós mesmos, como profissionais do ensino (CUNHA, 1997).

Nesta seção, damos curso a este entendimento ao conferirmos atenção às narrativas de quatro professoras supervisoras de licenciandos de iniciação à docência, no contexto do Pibid UECE. As professoras Ana, Beatriz, Célia e Flora narraram suas experiências neste contexto e refletiram em como têm se desenvolvido profissionalmente. De nossa parte, como pesquisadores, também refletimos e chegamos ao resultado analítico seguinte.

5.1.1 Narrativa da Professora Ana

A professora Ana é graduada em Pedagogia (UECE) e encontra-se concluindo um curso de pós-graduação *lato sensu*, com especialização em Educação Inclusiva na UNI7. Leciona há quase 15 anos em escolas do Ensino Fundamental, sendo

que, parte desse tempo, em um colégio que atende ao público das classes média e alta da rede privada de ensino. Em 2010, após participar de concurso público para professora na SME de Fortaleza, vem trabalhando na Escola América, local onde a encontramos para realizar a entrevista narrativa.

Ao encontrar a professora Ana na escola, observamos que se tratava de uma jovem docente nascida em 1982. Apresentava estatura mediana, em torno de 1 metro e 65 centímetros, pele clara, cabelos lisos, castanho-claros, com mechas alouradas. Os cabelos denotavam bem trato. Vestia uma camiseta branca com detalhes azuis e vermelhos, bem ajustada ao corpo, complementada por um *short* de tecido grosso com bolsos azuis, acima do joelho e acolchetado. Calçava uma sandália que combinava com o traje que vestia. Em cada um dos braços, na parte interna, a professora tinha tatuagens pequenas, na forma de um laço e uma letra que se entrelaçavam, ambos na cor preta.

A professora Ana mostrou-se muito receptiva à participação da entrevista narrativa, combinada duas semanas antes. Espontânea e agradável, saiu da sala da diretora, onde se encontrava antes de nossa chegada, para nos cumprimentar. Na entrevista, contou, entre outras coisas:

> Na verdade eu venho numa fase ótima pessoal e profissional. Isso tudo veio muito junto, vinha amadurecendo. Hoje eu lido de muitas formas com algumas situações mais pesadas depois da maternidade também de um outro valor, de um outro jeito. (PROFESSORA ANA).

A Escola América fica na área leste da capital cearense, no bairro Edson Queiroz, cuja denominação antiga era Água Fria. Esta área da cidade é uma das que mais apresentam contrastes socioeconômicos, no que se referem ali instalados diversos equipamentos de utilidade pública importantes, como o Fórum Clóvis Beviláqua, o Centro de Eventos do Ceará, várias escolas da rede pública e privada. O bairro ostenta ricas mansões, condomínios de luxo e espaços de entretenimento badalados da cidade frequentados por segmentos sociais de alto padrão econômico e cultural que se compram e se divertem, nos vários *Shopping Centers* locais, casas de shows imponentes, além de duas das maiores IES privadas[117] de Fortaleza. A verdade é que também abriga várias favelas[118], no caso, a favela da Rosinha, a baixada do Chico

[117] Referimo-nos a Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e ao Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7).

[118] Adotamos o conceito elaborado pelo Observatório de Favelas, que compreende que favela enquanto referência ao perfil socioeconômico, como "um território onde os investimentos do mercado formal são precários, principalmente o imobiliário, o financeiro e o de serviços. Predominam as relações informais de geração de trabalho e renda, com elevada taxa de subemprego e desemprego, quando comparado aos demais bairros da cidade. Os baixos indicadores da favela são acompanhados pelos indicadores da

Mendes e a mais conhecida e antiga de todas as favelas do bairro: a favela do Dendê. Muitos que passam pela moderna via Washington Soares, que recorta o bairro, não imaginam que, por trás dos edifícios elegantes existem pessoas que sofrem por morar muito mal; em alguns lugares até o saneamento básico inexiste[119]. Para os moradores destas favelas, a Escola América representa a oportunidade de verem seus filhos alfabetizados e, na medida do possível, atendidos em suas demandas educacionais.

A Escola América, segundo dados do último Censo Escolar[120] (2015) disponível, atende a um público infantojuvenil e adulto, nas etapas referentes à Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais – 1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA - Ensino Fundamental), cujo número de matrículas em 2015 correspondeu a 848 alunos.

No que se refere às condições de infraestrutura, a Escola América possui água filtrada e da rede pública, energia e esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica e acesso à internet e banda larga. Suas dependências comportam 24 salas de aulas, sala da diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, parque infantil, banheiros adequados à Educação Infantil e a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e com dependências, vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala da secretaria, despensa, almoxarifado, pátio coberto e área verde (BRASIL/MEC/INEP, 2015).

Os equipamentos disponíveis na Escola América, segundo dados da mesma fonte, apontam para a existência de computadores administrativos, computadores para alunos, copiadora, equipamento de som, impressoras, equipamentos de multimídia, TV, videocassete, DVD[121], antena parabólica, retroprojetor, aparelho de som, projetor

---

educação, de saúde e de acesso as tecnologias quando comparada a média do conjunto da cidade. Há, portanto, distâncias socioeconômicas consideráveis quando se trata da qualificação do tempo/espaço particular às favelas e o das condições presentes na cidade como um todo" (SILVA, 2009, p.96).

[119] Segundo matéria do jornal O Estado (Edição de 23 julho de 2008), "Historicamente, esta favela passou a chamar-se Água Fria nos anos 60, tendo seu nome alterado nas décadas seguintes para Edson Queiroz. Trata-se de uma comunidade que se encontra dentro de um dos bairros mais procurados pela especulação imobiliária, mas excluída da própria sociedade onde está inserida, constituindo-se num universo à parte: a comunidade sofre com a falta de saneamento básico e escolas. Frente ao descaso das autoridades públicas, os jovens crescem na ociosidade e muitas vezes são levados ao caminho da criminalidade". (Disponível em: http://www.oestadoce.com.br/opiniao/dende-uma-realidade-em-conflito. Acesso em: 01 abr 2017).

[120] O Censo Escolar é um levantamento realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Os dados levantados visam subsidiar a elaboração de análises e diagnósticos para a realização do monitoramento e planejamentos das questões educacionais do país (BRASIL/MEC/INEP, 2017).

[121] Sigla que significa *Digital Versatile Disc*, ou, na língua portuguesa Disco Digital Versátil.

multimídia (data show), fax e câmera fotográfica/filmadora (BRASIL/MEC/INEP, 2015).

No momento da realização da entrevista, não foi possível observar bem o interior da Escola América, pois, na ocasião, havia aulas e os corredores estavam vazios. Porém, na área onde ocorreu a entrevista, pudemos perceber ser aquele um local onde se via uma mesa grande, retangular, e dois bancos com o mesmo comprimento da mesa, um em cada lado. Essa área ficava próxima à entrada da 'sala dos professores'. Além da mesa havia uma espécie de estante envelhecida, de madeira, com vários compartimentos, tipo escaninhos, com portinholas e algumas com cadeado fechado. Além desses móveis existiam outros, todos já bastante usados e aparentemente fora do lugar. Parte das paredes estava coberta de cartazes com desenhos confeccionados pelos alunos. Também havia cartazes com imagens e palavras de incentivo ao estudo e seus benefícios. A pintura das paredes do local apresentava-se desgastada pelo tempo, como também nas demais dependências da escola por onde havíamos passado.

No Pibid, desde o início de 2014, a professora Ana nos contou como tem vivido as ações previstas pelo Projeto Institucional do Pibid UECE, enquanto professora supervisora de futuros docentes, destacando os momentos mais marcantes de sua aprendizagem, independentemente se positivas ou negativas. Inicia sua narrativa falando sobre a troca de conhecimentos e saberes com os licenciandos, destacando o que ela entende ser de estimado valor para seu crescimento profissional. Narra à professora que:

> Eu me sinto assim, é... ...parte muito complementar do que eles aprendem na teoria e aí a gente pode vir pra prática e fazer essas trocas, esses encaixes, esses enlaces..., juntos a essas descobertas. Pra mim vem sendo muito grandioso porque eu venho... Faz tempo que eu já saí desse universo de aluno, de acadêmico e os meninos [refere-se aos licenciandos bolsistas] me trazem esse gás novo todos os dias com as atividades que eles desenvolvem no que eles se propõe a fazer. A própria dinâmica deles, a juventude, a participação... ...motiva. Pra mim, enquanto professora em sala de aula eu já venho nessa rotina há tantos anos é um "sangue novo". Todo dia uma injeção de ânimo e juntos nós elaboramos pequenos projetos, pequenas ações antes do 5º ano, que eu era professora de 5º ano, muito voltado pro progresso do aluno [da Educação Básica], pra aprendizagem deles. (PROFESSORA ANA).

Destarte, motivação é a palavra que, em nosso entendimento, melhor representa o significado das trocas a que a professora Ana se refere. Estas trocas se revelam, para ser mais preciso, no momento do planejamento e da realização de oficinas pedagógicas e seminários dirigidos ao alunado da escola, quando a professora e

licenciandos bolsistas do Pibid identificam que a turma apresenta alguma dificuldade de assimilação dos conteúdos ensinados. A professora Ana exemplifica, por meio de sua narrativa, a expressão que os licenciandos pronunciam. Diz a professora, imitando os licenciandos: "- Professora, a gente está vendo que eles não tão muito bom em fração, eles não tão conseguindo... Vamos fazer nesta semana uma oficina, um seminário, algo que dê pra aprender fração brincando!". Com esse exemplo, tratado como insígnia dos problemas encontrados pela professora Ana na sala de aula, examinamos de que maneira ela tem movimentado seu desenvolvimento profissional no contexto do Pibid.

5.1.1.1 A professora Ana e a superação de problemas de ensino

As ações pedagógicas desencadeadas a partir das dificuldades encontradas na sala de aula são compartilhadas e desenvolvidas com os licenciandos bolsistas presentes na escola. Sobre isso, a professora Ana conta que, "junto com cinco outros adultos [referindo-se aos licenciandos bolsistas] a gente consegue dividir [a turma de alunos] em pequenos grupos, consegue focar centralmente naquela aprendizagem, ficando esta mais significativa no universo de 30 alunos de um 5º ano".

Nestas situações de trabalho pedagógico, caracterizado como colaborativo, a professora Ana deixa claro que também se interessa em saber se os licenciandos do Pibid aprenderam a gestão da classe, voltados para a especificidade de conduzir os processos didáticopedagógicos na sala de aula, do mesmo modo que seus alunos aprenderam as matérias. Como se estivesse se referindo aos licenciandos, a professora articula o seguinte raciocínio:

> "- Entenda isso aqui como uma aprendizagem. Vocês vão poder errar, mas a gente só vai poder conversar sobre o erro se você fizer, eu não posso ficar só orientando, mandando... pega isso, faz isso...". Por que tem aluno que se coloca: "- Eu vou esperar ela pedir". "- Esse espaço é de vocês, é a nossa sala de aula". Eles vêm uma vez por semana e na outra a gente senta aqui pra conversar. Mas dentro mesmo, com as crianças, eles têm uma tarde; então, é valiosa, aproveite... ...converse com eles, sentem no chão com eles, observem o que eu faço pra depois me darem esse retorno do que vocês acharam positivos ou não. (PROFESSORA ANA).

Ainda sobre as trocas de conhecimentos e saberes, realizadas com os licenciandos bolsistas do Pibid, por meio de planejamentos e ações pedagógicas, a professora Ana destaca o seu retorno à realização de leituras sistemáticas da bibliografia acadêmica e à convivência com a coordenadora da área do subprojeto de Pedagogia.

Notemos, nas palavras da professora Ana, este segundo destaque de sua aprendizagem e desenvolvimento por meio das referidas trocas no Pibid:

> Então, pra mim, o Pibid vem se resumindo a aprendizagem muita, muita aprendizagem mesmo. As leituras, a própria convivência com a Agnes [nome fictício de uma das Coordenadoras de área do Pibid Pedagogia], com esse meio acadêmico, pra mim foi um chamado de algo que eu estava muito distante, abriu novos horizontes e eu quero sabe, eu sinto mais essa sede. E de mim me policiar, de me trabalhar pra tá sempre fazendo bonito, sendo melhor exemplo, a melhor... ...por que eles [se referindo aos bolsistas de iniciação à docência] já percebem as nossas grandes dificuldades enquanto funcionário público, enquanto professor de criança carente, que é realmente pra chorar com as histórias que a gente escuta, que nós escutamos. Então assim, é uma troca e acaba sendo mais enriquecedor pra mim até do que pra eles, eu acredito. (PROFESSORA ANA).

O retorno às leituras da bibliografia acadêmica e ao estudo mais sistemático e aprofundado, conforme declara a professora Ana no excerto acima, visa a prepará-las, teoricamente, para uma melhor intervenção junto à orientação da supervisão que presta aos licenciandos. Seu entendimento é o de que:

> Eu não posso falar bobagem ou tratar com os meninos que estão estudando Pedagogia de achismo; a gente precisa discutir se eu vou falar pra eles de brincadeira, de ludicidade... ...se agente se propõe a desenvolver um trabalho mais pra isso na turma de infantil cinco, eu faço leitura, eu busco os teóricos, eu discuto com eles... O que é que eles conhecem sobre alguns já fizeram mais disciplinas, outros não, alguns estão fazendo então, vai acendendo assim, algumas chamas de: "- Ah professora a gente trabalhou um texto legal que eu vou trazer pra senhora...". E aí eu trago alguma coisa que eu tenho há muitos anos ou que eu vivi na escola privada, por que eu também trago muito esta comparação pra eles, porque eu vivi o outro lado da moeda. E o que eu venho mesmo buscando, eu venho ganhando é a questão mesmo do hábito de voltar a ler, do hábito de ter o que oferecer pro meu aluno [referindo-se ao licenciando bolsista] enquanto complemento do que ele tá vendo na universidade por um outro professor e do que ele tá vendo dentro do Pibid; de um projeto que tá iniciando ele a essa docência. [...] Eu acho que a gente deve ter bases teóricas de estudos já feitos, de coisas que deram certo, que servem de exemplos e talvez até não e comprovar que em na nossa escola, dentro de nosso público não funcionou. (PROFESSORA ANA).

Assim agindo, a professora Ana observa que ganha hábitos que converte em representação de se saber professora mais qualificada e conhecedora de saberes teóricos e ou da formação profissional. Essa postura tem a ver com a dimensão da professoralidade, discutida na seção 2, pois, como vimos, é algo que produz uma marca, diferenciando-a enquanto profissional do ensino, de seu estado anterior, isto é, diz respeito à diferença que o sujeito produz em si mesmo, na organização da prática subjetiva de ser professora. Como a certificação do que ela diz procede de resultados, a

professora Ana nos contou, através de exemplos de superação de problemas surgidos em sala de aula, o que tem mobilizado enquanto supervisora do Pibid. Segue o primeiro exemplo:

> Eu gosto muito do ler por prazer. Eu acho que o aluno do [ensino] fundamental ele é muito obrigado a ler para fazer prova e ele perde o prazer de ler. Ele ler por obrigação e nós temos um projeto que é de leitura e que foi desenvolvido no ano passado com a turma que eu tinha. [...] Nós recebemos uma caixa de livros de estórias, livros que os alunos têm que ler no pós-repouso, alguma coisa assim. E escolhemos os livros, vamos trabalhar em cima desses livros e não somente da leitura, mas através da representação, da dramatização e nós dividimos em grupo e um ficava com o 'Chapeuzinho vermelho', outro com 'Gigante' e aí nós trabalhávamos durante uma semana, duas, pra que aquele pequeno grupo escolhesse a maneira de como iria passar aquilo pra sala. E pros alunos que não tinham esse hábito de ler, levava o livro pra casa, recontar, trazer uma inovação assim: eles começaram a sentir o gostinho, o prazer e a pedir que isso acontecesse e nós tínhamos um... 'Arca literária', é o nome do projeto que nós temos aqui. Nós temos um livro que é da Prefeitura que o nome do livro é 'Arca literária' e ele traz questionamentos: após a leitura do livro: "- Quais os personagens? Quais suas características?" Como uma ficha de leitura. E antes, eu, professora e as colegas eram só assim: vamos ler o livro e vamos responder. Ficha de leitura, como antigamente. E não era prazeroso. "- E... Lá vem essa besteira! - Ah professora eu não quero, eu tenho preguiça. Não vou escrever" [diziam os alunos]. Era uma luta pra você conseguir isso e aí depois virou prazer e depois eram eles que queriam e apresentaram no pátio pros colegas, e dramatizaram e fizeram fantoche e assim: foi fantástico. (PROFESSORA ANA).

Podemos observar, pela narrativa da professora Ana, o que depois ela chamou de "uma descoberta coletiva" (dela e dos licenciandos): a mobilização do prazer com e de seus alunos ao tornar a aprendizagem deles mais significativa. E, por reverberação, a dos licenciandos bolsistas do Pibid participantes desta ação, que também aprenderam a ser docentes por este caminho.

Parte das preocupações relatadas na fala da professora Ana, explicitada em sua narrativa, refere-se à aprendizagem de seus alunos, precisamente ao resultado obtido com a participação da turma de alunos do 5º ano, no exame em larga escala que a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC) realiza a cada dois anos com os estudantes. Trata-se do exame do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)[122], que monitora o aprendizado das habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática. A professora, sobre o SPAECE, diz:

[122] Sobre o SPAECE, o *site* da SEDUC esclarece que ele é realizado "de forma censitária e universal. Essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, utilizando testes, com itens elaborados pelos professores da Rede Pública, tendo como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do

> ...na verdade o 5º ano tem uma pressão muito grande por uma prova, que se chama SPAECE, que eles fazem, que dar uma nota pra escola, que mexe com verba do governo federal. Então, é muita responsabilidade em cima de um aluno de 10 anos. (PROFESSORA ANA).

De volta à "descoberta coletiva", proporcionada pela metodologia de ensino desenvolvida com os licenciandos bolsistas do Pibid, a professora Ana comenta positivamente o empenho dos licenciandos na realização das tarefas de leitura e dramatização das histórias do projeto 'Arca literária'. Por outro lado, comenta, consternada, a recepção dada a estas ações pelas colegas professoras. Vejamos:

> ...eles se empenharam enquanto alunos do Pibid. Nós fazíamos os outros papéis, os nossos conteúdos, as nossas tarefas de classe, mas a 6ª feira era o dia da 'Arca literária' e era fantástico! (...) E quando eu falava pras colegas: "- Besteira! É mesmo Ana? Tu passa a 6ª feira fazendo isso?". Eu ficava com vergonha, tipo: 'Eu sou a doida!'. Eu levei isso pro distrito e assim 90% das colegas diziam: "- Meus alunos detestam. Eu acho isso uma perca de tempo". Mas era porque também as professoras também não tinha se apropriado disso com amor. Você não tinha trazido isso pra si e eu amava. (PROFESSORA ANA).

Ainda que a metodologia de ensino baseada na leitura com dramatização não tenha alcançado adesão entre as colegas de profissão, a professora Ana narrou que "Foi incrível! Foi assim: alunos que não escreviam começaram a escrever; alunos que não falavam, começaram a falar. Foi lindo de ver". Assim, a Escola América teve destaque positivo no exame de Língua Portuguesa do SPAECE, ainda que, no ano de 2015, esta escola possuísse o maior número de turmas de 5º ano da rede municipal de Fortaleza.

Associada ao emprego da metodologia de ensino com dramatização, conforme a professora Ana descreve, estava à estratégia de passar "pela experiência da Arca literária os textos que vinham nas avaliações, tudo muito voltado pro aluno se colocar como personagem. - E o que ele sentiu? O que o sapo sentiu quando isso aconteceu?". O entendimento da professora Ana era o de que...

> Não adianta enfiar [o conteúdo] goela abaixo, por isso que eles chegam assim tão despreparados. Por que fica uma coisa muito... ...a gente não pára pra pensar que brincando é mais legal, que quando é lúdico, quando é leve ele fica com isso pra sempre, ele guarda isso pra

---

Ministério da Educação (MEC) e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da SEDUC. São aplicados, também, questionários contextuais, investigando dados socioeconômicos e hábitos de estudo dos alunos, perfil e prática dos professores e diretores (...). O SPAECE tem três focos: Avaliação da Alfabetização - SPAECE-Alfa (2º ano). Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e Avaliação do Ensino Médio (1a, 2a e 3a séries)". Disponível em: http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/62-avaliacao-educacional/spaece/5171-informacoes. Acesso em 01 abr de 2017.

> sempre. A leitura pro obrigação levou uma topada, acabou, esquece. (PROFESSORA ANA).

Quanto às turmas do EJA, no turno da noite, em que a professora Ana lecionava, e seus alunos da turma do Infantil V, ela não contava com a colaboração dos licenciandos bolsistas do Pibid, como na turma do 5º ano. Foi quando então criou adaptações de forma que os alunos destes níveis escolares de ensino pudessem se apropriar dos conteúdos. Argumenta a professora Ana que: "E aí a gente adapta pra outros níveis e adapta pros adultos da noite; eu também faço isso, pros meus pequenos do Infantil V. Pra mim essa foi à experiência mais válida".

O segundo exemplo de superação de problemas encontrados em sala de aula, enquanto supervisora do Pibid, refere-se à realização de oficina da matemática, com os alunos do 5º ano, sobretudo com aqueles que não conseguiam assimilar questões de aritmética, isto é, as operações numéricas de adição, subtração, multiplicação e divisão. Aliás, esta estratégia de ensino e aprendizado foi uma sugestão ocorrida por ocasião da troca de conhecimentos e saberes, discutida em reunião com a coordenadora de área do subprojeto de Pedagogia do Pibid UECE: a professora Agnes.

A oficina batizada de "feirinha da matemática" consistia na criação de um mercado em plena sala de aula, voltado à representação do uso do dinheiro. Nas palavras da professora Ana, foram armadas...

> ...pequenas banquinhas com dinheiro de mentira. Nossos alunos tinham dificuldades de matemática muito grande no primeiro ano do Pibid, em 2014. "- Não, vamos fazer isso com os meninos, vamos trazer brinquedo pra vender, livros, coisas usadas...". E fizemos um projeto com a culminância no sábado, onde eles mesmos trouxeram o dinheiro e a gente colocou alunos para serem 'caixas', alunos pra dar troco. E eles participaram disso de uma forma real. (PROFESSORA ANA).

Segundo avaliação da professora Ana, esta ação didáticopedagógica "também foi super significativa, porque, no ensino da matemática, percebemos os avanços com relação à situação problema". Esta oficina de matemática, dita pontual, demorou a ser realizada e também contou com a colaboração dos licenciandos bolsistas do Pibid.

Talvez a contribuição desta atividade de matemática, para a professora Ana, tenha sido o aspecto de inovação didática, uma vez que esse tipo de atividade não parecia ser uma prática pedagógica empregada no cotidiano da sala de aula do 5º ano. Inovação, como argumenta Farias (2006, p.52), é a "introdução de algo que já tem uso

em outro lugar" e não algo "original" ou de "primeira mão". Pelo menos assim presumimos, pois a oficina foi destacada como o segundo projeto mais significativo, dos dois realizados pelo Pibid UECE, na opinião da professora supervisora.

Outro exemplo de superação de problemas encontrados em sala de aula foi envidado pela professora Ana, enquanto supervisora do Pibid. Refere-se à adaptação do projeto de festa junina nas turmas de alunos da Escola América. Na verdade, a adaptação funciona como incremento das ações pedagógicas assessoradas pelos licenciandos bolsistas do Pibid. A narrativa da professora Ana conta que:

> Cada turma ensaia uma coreografia, vai estudar Luiz Gonzaga, Patativa do Assaré e aí os meninos do Pibid entra mesmo com todo gás, trazendo coreografia, trazendo material pra desenvolver com os meninos. Na semana da criança estamos construindo brinquedo... ...eles vêm mesmo: "- Pessoal não to conseguindo pensar em nada!". "- Não professora, a gente já sabe o que tem que fazer!". E é uma junção de boas ideias e como a gente cresce. Hoje eu uso ideias e ações que eu aprendi desde o começo do Pibid com alunos que trouxe isso em coisa que eu nunca tinha pesado, se eu nunca tinha usado. Aí a gente traz pra nossa vida. (PROFESSORA ANA).

Pensamos que, nesta situação, o aprendizado e desenvolvimento da professora Ana tenha a ver com a compreensão do papel da colaboração entre os pares, ou melhor, com os futuros colegas de profissão. Há uma queixa difundida na Educação Básica, de que o modo de pensar e desenvolver a prática pedagógica nas escolas, pelos professores, fomenta a tradição individualista e o isolamento docente (FARIAS, 2002; 2006; NÓVOA, 2009) quando, na realidade, o assunto são os problemas do ensino, como se cada professor tivesse uma suposta fórmula pessoal para resolver as questões que surgem. Todavia, as questões não são solucionadas porque, no fundo, muitas delas não podem ser resolvidas pelo professor isoladamente, por se tratar de questões mais amplas, que fogem de sua competência, e que, muitas vezes, não abarcam apenas a escola, mas a comunidade em volta e até mesmo a sociedade como um todo[123], ainda que algo possa ser feito a partir da escola, como problematizar a realidade escolar e social.

Entretanto, entendemos que as adaptações realizadas pela professora Ana, por meio de metodologias ativas de ensino, como dramatização, "feirinha da Matemática" e festa junina para socialização, encontram-se na base da docência. Ela, professora Ana, é um componente dos processos de apropriação dos saberes da

[123] Referimos ao uso de entorpecentes e ao tráfico de drogas que às vezes ocorre no interior da escola, a violência simbólica e corporal cometida, às vezes, na sala de aula devido às diferenças étnicas, de gênero e ou a condição socioeconômica.

experiência na profissão, conforme pudemos discutir anteriormente, ao tratar sobre profissionalidade na segunda seção deste estudo. O que a professora Ana aprendeu não deve se perder com a retirada dos licenciandos ou com sua saída do Pibid, o que nos faz lembrar um dito alemão que aforma: "formação é aquilo que resta, depois que se esqueceu tudo".

Estes foram exemplos de superação de problemas encontrados em sala de aula e narrados pela professora Ana, enquanto supervisora do Pibid. Vamos abordar, a partir da próxima subseção, em como esta professora estabelece a relação entre a experiência vivida no contexto do Pibid e sua prática pedagógica diretamente com os discentes.

5.1.1.2 A professora Ana e a relação entre a experiência do Pibid e a prática pedagógica em sala de aula

Sobre a relação da experiência vivida no Pibid e a prática pedagógica em sala de aula, a professora Ana inicia destacando, em sua narrativa, a situação enfrentada por ação do governo federal no segundo semestre do ano 2015. Alguns bolsistas chamaram o que houve de tentativa de encolhimento do Programa. Outros, mais preocupados, entendiam que se tratava do seu aniquilamento, devido à previsão do corte de mais de 45 mil bolsas do Programa, no orçamento do MEC para o ano de 2016. A professora Ana assim se pronunciou sobre este episódio:

> A gente passou agora por um quase extermínio do Pibid. E bateu mesmo uma tristeza, uma desmotivação, ficou todo mundo assim, nesse primeiro semestre do Pibid foi muito ruim. Nós nos enfraquecemos quando a gente sentava pra se reunir: "- Mas professora, a gente não sabe se na próxima semana a gente vai tá aqui!" [referindo-se as expressões dos licenciandos bolsistas]. Desmotivou os alunos, me desmotivou e eu me sentia mais só na sala de aula, sabe. Quando chegava a terça [-feira] quando eu não tinha mais as meninas [referindo-se as licenciandas bolsistas], que quando a gente abria o e-mail à gente não tinha as boas ideias, as trocas. Uma vez por mês a gente se encontrava lá na UECE, porque tava todo mundo muito focado no que fazer para que permanecesse. (PROFESSORA ANA).

Embora a professora Ana tenha rotulado a medida de enfraquecimento, o que vimos, efetivamente, foi o empoderamento dos sujeitos participantes do Pibid, por

meio do movimento 'Fica Pibid'[124]. Este movimento, conforme informa sua página na rede social Facebook, dedicou-se "à luta contra os cortes das bolsas do Pibid, para divulgar o programa e mostrar a sua importância para a educação". Em torno desta página, na internet, foram observadas 31.987 pessoas seguidoras, membros desta comunidade virtual no momento de nosso levantamento[125].

O resultado principal das lutas empreendidas pelo movimento 'Fica Pibid' foi anunciado em fevereiro de 2016 pelo secretário da Educação Superior do MEC, Jesualdo Pereira Farias, por meio de ofício da CAPES, de que a decisão de reestruturação do Pibid havia sido revogada. Um trecho da nota[126] da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), divulgada na internet em 25 de fevereiro de 2016, informa:

> "Deixo vocês tranquilos de que o Pibid não vai acabar" garantiu ele (referindo-se a Jesualdo Pereira Farias), na audiência pública realizada na manhã de quarta-feira (24), na Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) do Senado, que teve a presença de 14 senadores e 10 deputados, representantes do governo, gestores do programa e pesquisadores, além da presença de um público de 240 pessoas, que vieram em caravanas de todas as regiões do País. Na audiência, a manutenção e fortalecimento do programa receberam apoio unânime dos debatedores e parlamentares. (ANPED, 2016).

Consideramos a mobilização dos participantes do Pibid em torno do movimento Fica Pibid como um momento importante do aprendizado da docência, não somente para os que estão chegando ao magistério, mas também para os que dele já ganharam experiência. Esta mobilização possibilitou que reflexões pessoais e coletivas fossem geradas, ao mesmo tempo em que a criticidade pôde se exprimir e se fortalecer. Esta mobilização ratificou o pressuposto de que a luta reivindicadora é também um instrumento educativo, nem sempre deste modo é compreendida, como talvez tenha sido interpretada por parte de alguns de seus participantes.

Referindo-se a sua atitude ao ingressar na escola pública, antes de se tornar supervisora do Pibid, a professora Ana destacou: "eu tento não emburrecer. Eu tento ficar descobrindo a pólvora para motivar e contagiar as colegas, porque nós trabalhamos

---

[124] Em torno do slogan 'Fica Pibid' foram realizadas manifestações públicas em vários estados do Brasil, muitos podendo ser acompanhado em vídeos no *site* Youtube, realização de eventos (reuniões, palestras e seminários) para discutir o assunto, visitas de professores e licenciandos a deputados e senadores do Congresso Nacional, tudo isso mediado pelo Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (FORPIBID).

[125] Levantamento realizado no endereço disponível em: https://www.facebook.com/Fica-PIBID-454188994748895/?fref=ts. Acesso em: 01 de abril de 2017.

[126] Nota disponível em: http://www.anped.org.br/news/secretario-do-mec-anuncia-revogacao-do-oficio-da-capes-sobre-cortes-no-pibid. Acesso em: 01 de abril de 2017.

em grupo e eu trabalho com colegas que têm vinte anos de Prefeitura". A situação vivida pela Escola América nos lembra um trecho do livro de Nóvoa (1991, p. 20), que diz que a "desmotivação pessoal e o elevado índice de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante", são características da crise da profissão docente e do mal-estar do professorado diante de nossa realidade escolar. Situações como o Pibid trazem, como referido noutra parte deste estudo, um sopro de vida, sinalizada pela professora Ana ao dar ênfase à motivação advinda com o programa.

Mais adiante, a professora Ana relata sua expectativa com a entrada no Pibid. Diz a professora:

> Aí quando o Pibid veio, que eu me escrevi, é que logo no início ninguém queria porque muita gente olhando pra mim na sala de aula. O professor, ele ainda tem o receio de ser observado na sua prática, porque às vezes vem uma formadora, vem alguém do distrito [de educação da Prefeitura], ou então a coordenadora e você se desestabiliza. Então, é porque você não tem a segurança do que tá fazendo, tem medo de mostrar pro outro que você não sabe algo, que é o medo que eu não tenho. Como eu digo muito pras meninas [referindo-se as licenciandas bolsistas]: "- Eu tô dez anos a frente de vocês, mas eu tô aqui pra aprender também". E aí eu me abro; Me abro pra isso: "- Me corrijam: do português escrito e falado, o maior... ...a maior coisa que vocês percebem". E aí eu sou muito humilde em relação a isso. Acho que foi por isso que essas ideias foram entrando, porque eu me abri ao Pibid e me sinto muito a vontade. (PROFESSORA ANA).

As ideias que "foram entrando", referidas pela professora Ana, dizem respeito ao papel de "fazer o melhor possível" na docência, argumentando, em seguida, que o Pibid não deve ser encarado apenas como o benefício da bolsa. A professora Ana conta como se estivesse falando com os licenciandos bolsistas, ao proferir que: "- Porque não é só a bolsa, pessoal. Todo mundo gosta da bolsa, todo mundo quer a bolsa. Se ela dobrar? Ótimo! Mas não estamos aqui pela bolsa...". Esta postura de abertura frente aos próprios limites parece refletir o sentido de profissionalismo, conforme discutido na seção 2, enquanto termo que representa a dimensão ética dos valores e normas das relações no grupo profissional ou com outros grupos. Neste caso incluí-se a professora Ana, da Escola América, com licenciandos da universidade.

Posteriormente, sendo mais específica quanto à relação entre a experiência vivida no contexto do Pibid e a prática pedagógica em sala de aula, a professora Ana discorre sobre quando não dispõe da presença dos licenciandos bolsistas do Pibid. Sobre esta situação, diz:

> Eu procuro... Eu planejo hoje na 5ª [-feira]. Na Educação Infantil a gente tem planejamento anual. Aí nós somos quatro professoras de Infantil V, cada uma faz uma semana por mês, idealiza e realiza. Por exemplo: nessa semana [o tema escolhido para o ensino] foi folclore, na segunda [-feira] não tenho Pibid. Então eu penso no final de semana em casa, quando eu tô elaborando o meu diário, em atividades que eu possa realizar na segunda [-feira]. Eu não vou poder dividir essa mesa [enquanto o aluno] pinta [e] essa mesa [o aluno] escreve. Então, eu tenho um grupo de quinze alunos, tento fazer tudo na rodinha, tudo de um modo que eu possa ver o que os quinze estão fazendo porque eles têm só cinco anos. Eu trabalho sem o Pibid de forma a me monitorar por questão de tempo, por questão de realização e pra que seja consolidado aquele meu objetivo. Eu tento não preencher muito a segunda-feira porque eu sei que eu vou estar só, porque eu sei que vai ter o xixi, vai ter o cocô, vai ter um que vai puxar o cabelo do outro... Então assim: é mais solitário aí você se organiza em cima dessa solidão pra dar certo. Até porque [o Pibid] é um projeto. A gente pode ficar sem ele a qualquer momento. Então, eu não procuro trabalhar quando o Pibid não está. Eu procuro trabalhar em cima de que quando eles [referindo-se aos licenciandos bolsistas] estejam eu consiga fazer ainda mais do que quando numa tarde normal do que era antes. É como eu disse ontem pras meninas [referindo-se as licenciandas bolsistas] em nossa primeira reunião [do mês]: "- Eu tenho vocês, então eu não tenho porque minhas turmas não render". Tem que haver um destaque, tem que haver um salto porque nós somos muitas cabeças pensando em cima de uma turma só. Então, a gente precisa dar uma qualidade, diferenciar uma excelência a esses nossos alunos. Porque a minha colega aqui, da sala ao lado, tá passando o ano todinho só e não é brincadeira e eu não tenho esse limite. Eu tenho vocês [referindo-se as licenciandas bolsistas]. Nós estamos aqui para isso, para aprender, para tornar aula melhor, a aprendizagem mais significativa, "- Então pessoal a gente tem que apresentar serviço mesmo". Hoje em dia eu vejo dessa forma. Tem que brilhar. Tem que fazer para aparecer, tem que encantar, tem que fazer pra ter resultados. Os meus alunos chegaram sem pegar no lápis, hoje eles escrevem o nome completo. Coisinhas assim que nessa idade você percebe todo dia. O aluno que só desenhava boneco palito, hoje ele dar forma de um boneco com corpo, por quê? Porque a gente tá lá, chegando junto! "- Não quero só assim não, cadê as outras cores? E o desenho é só isso? Não tem chão?". É essa intervenção que eu quero em todas as atividades, que sozinha fica muito difícil. Mas no coletivo aí eu vou aprendendo a lidar com o trabalho individual, eu sozinha, e com o trabalho em grupo a gente tentar dividir as tarefas. Por que também muito adulto em uma sala ás vezes atrapalha. A gente se atrapalha. Então tem que ser tudo bem... ...a música bem tocada, bem gerida. (PROFESSORA ANA).

O tempo de docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental parece ter feito com que a professora Ana desenvolvesse estratégias de ensino, considerando as condições dadas. Do excerto acima, podemos deduzir que a professora Ana demonstra experiência no que faz, pois potencializa as condições favoráveis de trabalho; detém senso pedagógico para gerir individual e ou coletivamente, quando for o caso, a tarefa

da gestão pedagógica, mostrando segurança. Ao refletir sobre seu trabalho em sala de aula, a professora Ana reflete o que vai fazer ou não em função das condições de que dispõe, o que revela competência técnica e visão ética.

Assim sendo, em resumo e a nosso ver, a experiência no Pibid, da professora Ana, revelou um saber experiencial acumulado e gradativamente potencializado.

Em seguida, na próxima subseção, examinamos em como a professora Ana associa suas relações profissionais ao seu modo de ser, hoje, isto é, de se perceber como docente no interagir com os demais professores.

5.1.1.3 A autopercepção da professora Ana como docente e as relações profissionais

Esta subseção visa a explorar os elementos acerca do conhecimento da compreensão de si, dimensão do desenvolvimento profissional relativo à imagem e à autorrealização do sujeito professor. Ao ser indagada sobre o tema, a professora Ana diz que, hoje, sente-se melhor e mais madura do que quando iniciou seu trabalho no magistério, há quase 15 anos e isso somente foi possível porque, como disse, parou para pensar sobre seu mister e se deu conta dos acontecimentos a seu redor na escola. Atentemos para suas palavras:

> Eu parei pra pensar que eu não vou conseguir mudar o mundo. Algumas frustrações, muitas, vêm e você tem que respirar, tem que parar e se relacionar bem, porque é um universo de muita gente trabalhando junto. Têm muitas opiniões diferentes. No meio público, qualquer faísca pega fogo. Nós não temos um patrão direto para nos demitir hoje, mas a gente tem que ter muito cuidado com o outro. Porque o outro não é meu patrão, não vai me demitir, mas é meu colega que passa por problemas, que tem dificuldades, que se eu puder ajudar e se me pedir ajuda... Eu acho que criei mais amigos do que inimigos. E falo que os fortes caminham comigo porque se quiser, e eu puder e se eu não souber, vou aprender juntos. Como essa colega da inclusão, que não é fácil você receber um aluno autista, mas eu não digo não. "- Eu preciso que você me ajude: o que é que eu faço?". Assim, são estas questões que a gente está aberta. E a gente não tem que levar ninguém daqui pra casa. A gente tem que se dar bem é aqui. É respeito e educação. (PROFESSORA ANA).

Da narrativa acima, demos destaques a três trechos. O primeiro, diz respeito à dimensão coletiva do trabalho docente e às questões éticas a ela relacionadas. Para a professora Ana, a convivência cotidiana com diversas pessoas e idéias distintas fizeram com que redimensionasse sua conduta, de forma que as interações com as pessoas do

contexto escolar não fosse obstaculizada pela demanda por mudanças no mundo, adaptando-a, de certo modo, ao seu ritmo e valores. Tudo isso fez com que ponderasse suas frustrações. Isto é, manifestação da professoralidade, a nosso ver, enquanto diferença que o sujeito gera em si, conforme já assinalamos. Ferreira (2009, p. 432) argumenta que a professoralidade é "uma dimensão a ser buscada, superando deslumbramentos ingênuos e embasando-se também em teoria elaborada no grupo, sistematizando suas práticas". Assim, a professora Ana expressa, a nosso ver, haver rompido com os "deslumbramentos ingênuos", às vezes muito comuns nos primeiros anos da carreira docente.

O segundo destaque, relacionado ao primeiro, refere-se à dinâmica de em como este redimensionamento tem sido abordado. Aqui a professora Ana destacou o cuidado com o outro em seu relacionamento profissional. Em um mundo crescentemente envolvido pela ideologia da concorrência e dos *rankings*, seriam esperadas manifestações de competitividade e até de *bullying* sobre aqueles que expressassem características distintas dos padrões apontados pela sociedade. Um exemplo desta ideologia, nos Estados Unidos, um dos países mais ricos do mundo e modelo de democracia, pelo menos assim acreditam a maioria dos políticos brasileiros, é que nas escolas públicas de alguns de seus Estados estadunidense, as crianças que não têm dinheiro para comprar merenda são carimbadas no braço com a expressão: "eu necessito de dinheiro para o lanche"[127] e colocadas para trabalhar em serviços gerais na escola, em troca de merenda. Nestes locais estas práticas são conhecidas como *lunch shaming* e encontram-se bastante disseminadas em algumas escolas estadunidenses. O tratamento cuidadoso com o outro, narrado pela professora Ana, pode ser visto como um indicador assertivo das qualidades humanas[128] com que as relações profissionais atuais ocorrem nas escolas cearenses ou pelo menos na Escola América.

O terceiro e último destaque dos três trechos da narrativa da professora Ana, diz respeito ao reconhecimento de que os fortes caminham junto a ela. Nesta questão, a professora reconhece a existência, entre o professorado da escola onde leciona, de dois segmentos: os fracos e os fortes. Os fortes, conforme podemos inferir de sua narrativa,

---

[127] Conforme dados disponível em: http://www.socialistamorena.com.br/escolas-publicas-dos-eua-marcam-criancas-sem-dinheiro-pro-lanche/. Acesso em: 26 ago. 2017.

[128] Jappe (2013, p. 81), um crítico radical das relações sociais mediadas pelo valor, isto é, capitalistas, argumentou, ao tratar da crescente violência das instituições, como aquela que crianças das escolas estadunidenses que não tem dinheiro para se alimentar foram submetidas (vítimas das *lunch shaming*), sugere "apostar nas qualidades humanas que talvez representem a única via de saída desta mesma barbárie".

seriam aqueles professores receptivos e empoderados pelas experiências, possuidores de espírito público, sabendo como agir de acordo com ele. Os fracos se diferenciam por características contrárias a estas. Na configuração de forças entre fortes e fracos, pensamos que haveria vários segmentos vacilantes e ou intermediários em momentos distintos de seus processos profissionais.

A discussão sobre as categorias (forte/fraco) nos remete a uma outra discussão, desta vez feita por Larrosa (2015), sobre a diferença entre o que se passa com o sujeito da experiência e seu saber e o sujeito da não experiência. Este pesquisador espanhol argumentou que o sujeito da experiência, que relacionamos aqui aos fortes da Escola América, conforme a expressão dada pela professora Ana, são os professores que tombam, caem e ou são alcançados. Nas palavras de Larrosa (2015, p.28), o sujeito da experiência:

> Não é um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade. (LARROSA, 2015, p.28).

O sujeito da experiência expressa melhor às qualidades humanas porque se transforma e pode melhorar. Esta mensagem de profissional que amadureceu aprendendo com as frustrações do cotidiano social, buscando colocar-se no lugar do colega que tem dificuldades, é objeto de discussão com os licenciandos bolsistas do Pibid UECE. Continuamos com a narrativa da professora Ana quando trata do tema nas reuniões do Pibid na escola:

> Então, isso eu também passo pro alunos da Pedagogia [referindo-se aos licenciandos bolsistas] que você não tem que casar, mas tem que respeitar o espaço, a ideia e, às vezes, até o pessimismo do outro que já viveu com vários prefeitos, teve várias gestões, ele tem outras histórias e a gente aprende. "- Mas com o [prefeito] Juraci não era assim!". [...]. Porque tem essas histórias e eu tenho outra visão política do que era antes de entrar aqui, que eu não sabia como era que a merenda chegava à escola, como é que se pagavam os funcionários, como é que esse dinheiro corria... E eu ainda não sei muito, mas eu sei mais ou menos como as coisas funcionam. Eu fui amadurecendo, por que eu comecei muito cedo no sete [referiu-se a escola privada onde lecionou antes da Escola América]. Eu aprendi. (PROFESSORA ANA).

A narrativa acima nos fez refletir, além das relações profissionais com os colegas, sobre uma das dimensões políticas da docência, a gestão dos recursos (financeiros e materiais) públicos que chegam à escola municipal. Uma vez que a participação no gerenciamento escolar pode ocorrer não somente quando o professor assume o papel de diretor/a e ou coordenador/a escolar, mas também quando o docente se interessa em compreender em como ocorrem os gastos dos recursos, isto é, as decisões quanto às prioridades dadas às questões que surgem (reforma do prédio, contratação de serviços, aquisição de material pedagógico e administrativo etc.) na escola e de como são realizados os pagamentos. Pensamos que o engajamento docente a estas questões possibilita ultrapassar as visões ingênuas vezes provocadas pela imaturidade no exercer a profissão.

Em outro momento da narrativa da professora Ana, ela demonstra preocupação com as articulações entre a teoria e a prática, na compreensão e aprendizagem da profissão docente, a que não se restringe ao que ocorre na sala de aula com os discentes. Conforme a professora Ana argumenta,

> Por que educar é exatamente isso: quando eu estou numa zona de conforto de uma sala climatizada [referindo-se a sua experiência na escola privada onde trabalhou antes de lecionar na Escola América] como é que um dia eu vou virar professora universitária e não vou poder contar isso pros meus alunos, que eu vivi o chão da escola pública? Eu acho que você tem respaldo. Eu já tive professoras com doutorado que era só a teoria de tudo. Quando a gente vai pra uma formação e a pessoa fala: "- Dividam em grupos e peguem os papéis...". Aí a gente [faz uma expressão que caracteriza que a professora não conhece a realidade da escola]... Não dá certo não, por que você sabe que na hora que você divide o grupo e entrega o papel Uuuhuuu [voz imitando papel voando] vai pro alto [risos]. Aí é muito bom você ter essa história pra contar. Não sei daqui pra frente como vai ser, mas eu morro de orgulho de onde eu estou. Morro de orgulho de fazer parte do Pibid. Queria muito poder ter tido o Pibid quando eu era estudante. (PROFESSORA ANA).

Nesse trecho da narrativa, a professora Ana deixa clara à diferença entre saber e conhecer. Saber guardar relação com as experiências, reflexões e possíveis lições, que geralmente reverberam nas atitudes e na conduta. Conhecer, por seu lado, é o domínio das informações e doutrinas e, uma vez aperfeiçoado isoladamente, pode, ao invés de empoderar, neutralizar o sujeito professor diante das dificuldades do cotidiano da escola. O Pibid, conforme expressão da professora Ana ao final da narrativa acima, tem contribuído para integrar o saber e o conhecer. Se assim não fosse, ela não teria se

remetido ao fato de sentir orgulho em fazer parte deste programa, lamentando que inexistisse quando era estudante de Pedagogia.

Seguimos, agora, na subseção ulterior, examinando a narrativa da professora Ana no que se refere ao seu desenvolvimento teórico no contexto do Pibid.

5.1.1.4 Professora Ana e seu desenvolvimento teórico no contexto do Pibid

A compreensão do desenvolvimento teórico da professora Ana, neste estudo, refere-se à reflexão que realizou sobre sua prática docente (GARCIA, 1999). Porém, temos de reconhecer que, ainda hoje, na literatura educacional, predomina o entendimento do desenvolvimento teórico como apropriação e domínio de conteúdos e técnicas disciplinares para aplicá-lo na prática em sala de aula, como argumentam os críticos dos manuais baseados na racionalidade técnica (SCHÖN, 2000; IMBERNÓN, 2004).

No Brasil, predominou uma formação docente alicerçada no âmbito dos conhecimentos a serem transmitidos aos discentes. Isso tem ocorrido desde o século XIX, quando os primeiros ensaios intermitentes sobre formação de professores aconteceram. Abordando esta questão, Saviani (2009, p. 144) argumenta:

> Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a esta expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

A vigência deste modelo de formação docente ocorreu, inicialmente, para nós, brasileiros, na segunda metade dos anos 1990, em um curso de licenciatura em Ciências Sociais (ROCHA, 2015). Hoje pode ser observada com facilidade em muitas salas de aulas de formação docente, uma vez que a legislação recente (BRASIL/MEC/CNE/CP, 2015) vem acalentando a proposição dessa prática em várias horas, no currículo da formação inicial de professores.

Ao abordarmos a professora Ana sobre o desenvolvimento teórico, respondeu que:

> É como eu te falei, é assim: alguns são mesmo releituras, a gente não tem um grupo de estudo. Mas eu já estudei e li muito a [Ana] Teberosky, [Emília] Ferreiro no processo de alfabetização. Aí à noite eu li os livros da EJA [Educação de Jovens e Adultos]. Minha turma de Infantil V também é uma turma de alfabetização. Então eu procuro livros que eu já li pra desenvolver alguns esquemas, alguns relatórios pra compreender. Aí vai pro [Jean] Piaget, porque estou no Infantil, os estágios...; vai pro [Henri] Wallon. Então assim, são textos, são autores, que eu já tive contato até por que lá no sete [alcunha do colégio privado onde lecionou anteriormente] também foi uma escola muito boa com relação a isso. E a gente tinha que estudar mesmo, era importante tanto que minha pós [-graduação, *lato sensu*] foi lá na UNI7 e são materiais que eu tinha guardado e que hoje eu acabo trazendo. E na própria Prefeitura, como eu te falei, nos coloca nessas formações uma vez por mês. Então é assim: tudo por meio de texto. A gente vai pra uma formação estudar sobre brincadeira e aí vem aquele texto com aquele autor aí você ler, relembra, discute e traz e eu trago pros meninos [licenciandos bolsistas] e eles trazem também. Agora uma coisa que eu vejo como muito importante... (PROFESSORA ANA).

A palavra da professora Ana é iniciada, aqui, fazendo alusão a um outro momento de sua narrativa, ao discutir sobre a superação de problemas no ensino, quando argumenta que não pode se entregar ao achismo quando realiza seu trabalho docente; tem que mobilizar leituras, avocar teorias para refletir sobre os problemas que surgem em sala de aula. Segundo a professora Ana, os livros são (re) lidos para desenvolver alguns esquemas, ou seja, submeter à prática docente ao crivo de seus referenciais teóricos, ao mesmo tempo em que discute a teoria para aperfeiçoar a ação.

Indagada sobre possíveis oportunidades disponibilizadas pelo Pibid UECE para o seu desenvolvimento teórico, a professora Ana é enfática em afirmar que para os licenciandos bolsistas sim, mas para os professores supervisores do programa não. Vejamos como expressa sua opinião:

> Não, na segunda feira eles [licenciandos bolsistas] estudam... (...) Antes o professor era liberado para isso, mas a Prefeitura cortou. (...) Todas as segundas [-feiras] eles estudam um livro com a Agnes [professora coordenadora da área de Pedagogia], eles discutem. Eu sei por que eles trazem livros de lá, mas a gente não. A gente fica a par. (PROFESSORA ANA). (Grifos nossos).

Até o final de 2014, documentos protocolares assinados entre três IES (IFCE, UECE e UFC)[129], participantes do programa com os sistemas de ensino da Educação Básica (SEDUC e SME, por exemplo), formalizavam a articulação com a disponibilidade de tempo equivalente a 100 horas aulas, para que o professor supervisor

[129] Não temos informações que motivaram outras IES cearenses (UNILAB, URCA e UVA) a não assinar o mesmo protocolo.

do Pibid pudesse se dedicar às ações de supervisão previstas nos projetos institucionais. Isso mudou no início do ano letivo de 2015, sem que os professores supervisores fossem informados sobre alterações desse tempo. Portanto, é a essa liberação que a professora Ana faz alusão, e que ela e as demais supervisoras não tiveram acesso à liberação para se dedicarem a supervisão, por terem sido selecionadas posteriormente ao período da alteração.

Como que simultaneamente, a decisão dos sistemas de ensino de excluir a liberação dos professores supervisores da dedicação ao tempo de supervisão dos licenciandos, nas escolas, em abril de 2016, a CAPES publicou a Portaria n. 46 prevendo a liberação do professor supervisor. Nesta portaria que regulamenta a atualização das normas do Pibid, os sistemas de ensino da Educação Básica passam a ter a seguinte atribuição, conforme dispõe o seu artigo 22: "São atribuições dos Sistemas de Ensino de Educação Básica: I. articular-se com as IES para viabilizar o desenvolvimento do projeto e a criação de grupos de estudo e pesquisa formados por professores do Sistema de Ensino Básico" (CAPES, 2016). Ou seja, quando os professores supervisores das três IES (IFCE, UECE e UFC) possuíam tempo para se dedicar ao desenvolvimento teórico por meio de grupos de estudo e pesquisa, não havia esta atribuição nos sistemas de ensino. Com a atualização das normas do Pibid e a decisão do sistema de ensino cearense em excluir o tempo para dedicação a este tipo de ação, a CAPES publicou uma portaria viabilizando a criação de grupos de estudo e pesquisa. Em nosso entendimento, o propósito da criação de grupos de estudo e pesquisa entre professores da Educação Básica somente tem sentido se houver como meta o desenvolvimento teórico.

É quase impossível desenvolvimento teórico sem que o professor tenha tempo de se dedicar a esse tipo de empreendimento. Desenvolvimento teórico pressupõe focar a atenção numa realidade, refletir sobre ela, analisar os elementos de sua configuração, buscar saber o pensamento existente sobre esta mesma realidade, comparar suas informações, mobilizar a imaginação, projetar situações, decidir acerca delas, alinhar dados e perspectiva interpretativa, além de organizar ideias, elaborar e de preferência apresentar conclusões na forma de texto. Sim, desenvolvimento teórico se harmoniza com autoria de pensamento e, por conseguinte, com elaboração de texto. Às vezes, dependendo da disposição do professor e da pressão sobre ele advinda de instituições e ou grupos de estudo e pesquisa, pode-se estabelecer a buscar de veículos (periódicos, livros, anais de eventos) para sua publicação, pois o desenvolvimento

teórico do professor não deve convir somente a ele mesmo, mas também ao crescimento da comunidade da qual faz parte. Assim sendo, socializar os achados passa a ser uma premissa importante. E, para realizar tudo isso, tempo de dedicação passa a ser um componente indispensável para o desenvolvimento teórico.

Todavia, para o professor que não possui tempo hábil dentro de sua carga horária de trabalho docente, resta à determinação de sacrificar espaços de sua rotina para este desenvolvimento, minimizando o convívio familiar, o repouso noturno, o lazer, os cuidados com a saúde, entre outras coisas. Geralmente, este tipo de sacrifício não perdura por muito tempo, pois além da debilitação pessoal e ou de um desenvolvimento teórico inconsistente, um alto grau de insatisfação não demora muito para aparecer.

Além do mais, aprender a escrever dentro de um estilo acadêmico leva tempo, também para os professores. "Somente escrevendo garantimos que sabemos compreender e sobretudo que somos capazes de formular propostas alternativas práticas" (DEMO, 2015, p. 55). Geralmente, os primeiros textos são confusos e imprecisos. Até se estabelecer um hábito e uma forma própria de escrever, faz-se necessário um considerável esforço de investimento e dedicação. Isso, mais uma vez, repetimos, requer tempo.

As reflexões em torno de questões teóricas trabalhadas pelos licenciandos bolsistas junto à coordenadora de área, não são oficialmente compartilhadas com a professora Ana, devido a não disponibilidade de tempo para este tipo de ação, ainda que, oficiosamente fosse um exercício recorrente nas ações no interior da escola. Sua supervisão não incluía dedicação ao desenvolvimento teórico, mas somente a supervisão das ações dos licenciandos na Escola América. Conforme a compreensão da professora Ana, havia uma lacuna:

> É, fica essa lacuna por uma questão de tempo. Nós somos 200 horas. Não somos liberados e no sábado quando a Agnes [professora coordenadora da área de Pedagogia] nos reúne uma vez por mês, ou alguma coisa assim, a gente já discute estratégias pra algo que vai acontecer com os meninos [refere-se aos licenciandos bolsistas], algum fechamento de semestre ou quando a gente vai receber novos alunos [licenciando bolsista] que foi o que aconteceu agora em julho quando nos encontramos. Mas, pra conversar e reavaliar o que aconteceu e aí nós tocamos em pontos bem... O planejamento não foi legal, professora não passou bem o planejamento. (PROFESSORA ANA).

Os licenciandos bolsistas do Pibid da Escola América transitam, a cada seis meses, entre as ações de supervisão de quatro professoras, de forma que eles têm a oportunidade de conhecer o trabalho realizado em diferentes estilos do Ensino Fundamental. Deste modo, os licenciandos podem apreender as modalidades de realização do trabalho docente, de em como cada uma das professoras supervisora lida com as questões didáticopedagógicas que surgem. Estas experiências distintas são discutidas em reunião e ponderadas por todos os integrantes do Pibid na escola, podendo se converter em objetos de desenvolvimento teórico dos mesmos. Sobre isso a professora Ana narra, em seguida:

> Eles [licenciandos bolsistas] colocam que foram muitas críticas que sentiram [...] Porque eles rodam por nós (...), somos quatro e aí os meus alunos hoje já foram da Antônia, já foram da Alice [...]. E existe essa comparação e acabam que eles falam: Não tem domínio de sala, não planeja com a gente. Aí a Agnes [nome fictício da coordenadora de área do Pibid] fez uma reunião bem bacana, assim, um pouco constrangedor, nem todo mundo escuta bem a crítica e algumas coisas muito desnecessárias, por exemplo: um aluno falou que não tinha um espaço pra ela planejar, mas não temos espaço [na Escola]. A gente tem que agradecer a Deus essa mesa, por exemplo. E aí pessoal, eu falei: "- Nós não oferecemos um espaço porque a escola não tem. A escola tá lotada, tem uma lista de espera. Não tem como a Andréia [nome fictício da diretora da escola] desocupar uma sala dessas e nem é louca pra desocupar pro Pibid. E até poderia ter isso na UECE se a gente pudesse sair daqui". Pro aluno era melhor, era mais fácil eu me deslocar do que os outros vinte. (PROFESSORA ANA).

As ponderações narradas pela professora Ana chegam, depois, a todas as professoras supervisoras e, por sua vez, são discutidas em seguida com os licenciandos bolsistas. Reuniões periódicas de avaliação global das ações do programa fazem parte do processo de aprendizagem dos licenciandos bolsistas e podem ser consideradas como parte do desenvolvimento dos professores supervisores. Muito embora, segundo a professora Ana, nem sempre sejam encaradas como oportunidades para o crescimento profissional.

Apesar das professoras supervisoras não terem tempo programado para seu desenvolvimento teórico, são convidadas a participar dos eventos organizados pela universidade e por outras instituições de pesquisa.

> Sim! Nós somos convidados pra participar de tudo o que acontece na UECE, por exemplo: Semana universitária; esse que a Agnes [professora coordenadora da área de Pedagogia] tá organizando agora. Também em outubro e nós nos escrevemos [referindo-se ao III SEPEMO – Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades], e participamos. E se quiser apresentar trabalho, também ela é muito incentivadora dessa parte. E por uma questão de tempo e

> de falta de envolvimento. Eu vou apresentar um trabalho com meus alunos alguma coisa, mas fica difícil de me comprometer se eu estou 200 horas aqui [na Escola América]. Então, é algo que você tem que abraçar com certeza de que vai colocar pra frente. Aí uma professora tá fazendo uma pós[-graduação], outra professora tá fazendo outra coisa... Aí eu tô concluindo a minha. Uma questão de tempo mesmo, mas se fazia presente, pra tudo o que a gente é convidada, nós quatro, a gente fez esse esforço de ir pro aluno, se é um aluno meu do Pibid que vai apresentar, eu vou prestigiar. Se é a Agnes, a gente faz questão de ir e incentivar. (PROFESSORA ANA).

Considerando o que foi dito até agora, no que concerne ao desenvolvimento teórico da professora Ana no contexto do Pibid, algumas questões devem ser ressaltadas: primeiramente, o envolvimento da professora com a releitura de livros e textos, voltados a repensar sua prática em sala de aula; segundo lugar, a atitude de refletir sobre o que é vivenciado na escola, seja em reuniões de avaliação com a equipe de bolsistas do programa e ou durante o planejamento das ações didáticopedagógicas; terceiro, a elaboração de trabalho com o resultado de investigações, em parceria com os licenciandos, versando sobre a realidade docente, para apresentação em eventos como o SEPEMO, conforme indica a narrativa acima. Entendemos que todas essas experiências, ainda que não dispondo de tempo apropriado para elas, têm possibilitado à professora Ana a ampliação de seu arcabouço didáticopedagógico e o desenvolvimento teórico.

Com a discussão sobre o desenvolvimento teórico da professora Ana no contexto do Pibid, encerramos a análise desta sua narrativa para passarmos, em seguida, à próxima subseção, trazendo a análise da narrativa da professora Beatriz, que leciona na Escola Brasil.

5.1.2 Narrativas da Professora Beatriz

A professora Beatriz, assim como a professora Ana, é licenciada em Pedagogia (UVA) e possui curso de Especialização em Gestão Escolar (UVA). Leciona há 22 anos em escolas do Ensino Fundamental, sendo que, do total deste tempo, os 12 últimos tiveram como palco escolas públicas da rede municipal de ensino, após ser professora selecionada em concurso público da SME de Fortaleza. Atualmente, trabalha na Escola Brasil, na qual vem atuando como professora supervisora de licenciandos bolsistas do Pibid, desde 2014. Nesta escola realizamos também nossa entrevista narrativa.

A professora Beatriz tem 44 anos. Tem aproximadamente 1metro e 65 cm de altura ou pouco mais. Pele parda. Cabelos escuros e meio ondulados. No momento da entrevista, os cabelos estavam presos a uma touca. Calçava tênis colorido, vestia uma calça justa, azul, de *lycra*, e uma blusa de malha estampada. Vestia-se, pois, de forma esportiva. Seu estilo de falar era firme, ainda que detectasse uma certa tensão, ou melhor, usando de cautela naquilo de que falava. Sobre isso, ao terminar a entrevista narrativa, afirmou que esperava ter contribuído para nosso estudo, pois, para ela "não é todo dia que se dá entrevista para alguém mais estudado e não queria falar errado". Daí, talvez, a origem da tensão/cuidado ao falar. Observando a professora Beatriz, percebemos que se tratava de pessoa detentora de seriedade e pouca espontaneidade no discurso.

O encontro com a referida professora ocorreu no pátio da Escola Brasil, próximo ao portão de entrada da parte interna. Este também foi o local onde os licenciando bolsistas do Pibid a esperavam para seguirem juntos à biblioteca, com o fim de planejar as atividades didáticopedagógicas a serem realizadas nos próximos encontros em sala de aula. Em nossa primeira conversa presencial, a professora Beatriz mostrou-se, como também nos contatos telefônicos, interessada em colaborar com o nosso estudo por meio de entrevista narrativa, combinada algumas semanas antes e confirmada no dia anterior ao encontro.

Vamos iniciar o exame da narrativa da professora Beatriz com uma de suas últimas palavras proferidas ao término da entrevista narrativa. Pensamos que elas caracterizam apropriadamente a atitude desta professora supervisora no contexto do Pibid. Senão vejamos:

> ...eu vi a importância para mim de ser um exemplo para esses novos estudantes, é assim como se tivesse renovado minhas forças, minha perspectiva de querer sempre o melhor, embora minha realidade seja essa, não seja a universidade (PROFESSORA BEATRIZ).

As atitudes da professora Beatriz no contexto do Pibid evidenciam intenções de dupla natureza, isto é, ser ela própria exemplo e aprender com os exemplos manifestados pelos licenciandos bolsistas e a coordenadora de área do subprojeto de Pedagogia. Aprender e ensinar pela metáfora do modelo a ser trilhado, para melhorar a si mesmo e os outros, no caso, principalmente, os graduandos bolsistas de iniciação à docência, como se cada um deles levasse para a vivência coletiva das interações didáticopedagógicas o que de melhor possuísse. Todavia, a professora Beatriz se

mostrou reticente ante sua realidade como professora da Escola Brasil. Que realidade seria essa?

A Escola Brasil fica geograficamente na área central da capital cearense, no bairro Serrinha, próximo ao campus universitário Itaperi, sede da UECE. Esta área da cidade não apresenta muitos contrastes socioeconômicos, porque nela quase tudo é precário em termos de infraestrutura e equipamentos urbanos, salvo alguns trechos vizinhos ao bairro que têm se desenvolvido bastante nos últimos anos depois da construção de um *Shopping Center* de tamanho mediano e, em torno dele, de alguns edifícios modernos. De um lado, vias largas de acesso ao aeroporto internacional e, do lado fronteiriço, ao sul do bairro, a Avenida Silas Munguba, que dá acesso ao campus universitário já referido. Parte da área é composta de favelas: as mais conhecidas são a do Garibaldi, do campo do Ômega e do Serrote. Em torno da Escola Brasil, há vários galpões onde se aglomeram sucatas que passam por processo de seleção e classificação e depois são reutilizadas em oficinas de automóveis e lojas de artigos usados. Observamos que parte dos serviços desenvolvidos no bairro próximo à Escola Brasil regula em torno do trabalho da reciclagem de sucatas.

A Prefeitura de Fortaleza, por meio de uma publicação coordenada pelo Instituto de Planejamento de Fortaleza (IPLANFOR), assim caracteriza o bairro Serrinha, onde está localizada a Escola Brasil:

> Localiza-se na zona central da capital, sendo um bairro tipicamente residencial, mas com muita presença do comércio. Antigamente também foi marcado pela presença de muitas indústrias. É um bairro tradicional, muito populoso (28.770 habitantes) e com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (0,282). A renda média do chefe de família é considerada baixa (0,106) e com diversos problemas sociais. Durante muito tempo foi marcado pela ocupação mista de lotes e ocupações ilegais, com as áreas próximas às avenidas, possuindo melhor estrutura, enquanto as outras áreas apresentavam precariedade no que se refere a saneamento básico, iluminação pública e invasões de terrenos. Outra grande preocupação é o aumento da violência e assalto no bairro, que tem sido bastante nos últimos anos. (...) Dentre os pontos fortes, além das Avenidas Carlos Jereissati e Silas Munguba, da Lagoa do Itaperoaba e do aeroporto, destacam a Sede da Regional IV, o Instituto Irmã Juliana Galli, a Escola Jader Moacir de Carvalho, o riacho e a praça das mangueiras. Como pontos fracos, a já citada agressão aos riachos e lagoas, a queimada de uma mangueira centenária que fica localizada na praça, a ocupação desordenada, pontos de lixo na beira do riacho (esquina com rua Bruno Valente), no entorno da Lagoa da Itaperoaba, e a ocupação da rua Afonso Lopes, entre as Av. Silas Munguba e Rua Vila Rica (IPLANFOR, 2015, p.44).

A Escola Brasil, segundo dados do último Censo Escolar (2015) disponível na internet, atende ao público infantojuvenil das etapas referentes à Educação Infantil (creche e pré-escola) e Ensino Fundamental (anos iniciais – 1º ao 5º ano), cujo número de matriculas em 2015 correspondeu a 678 alunos.

Com relação aos equipamentos disponíveis na Escola Brasil, segundo fontes do Censo Escolar (2015), tem-se: computadores administrativos e computadores para alunos, TVs, copiadoras, equipamento de som, impressoras, equipamentos de multimídia, DVD, aparelho de som, projetor multimídia (data show), fax e câmera fotográfica/filmadora.

No que se refere às condições de infraestrutura, a Escola Brasil possui água filtrada da rede pública, energia e esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, acesso à internet e banda larga. Por ocasião da realização da entrevista com a professora Beatriz, pudemos observar os espaços da escola como um todo e depois a sala da diretora, onde ocorreu a entrevista.

Do portão de entrada dos pedestres (alunos, professores, pais e demais funcionários da escola), logo ao entrar, observa-se que a escola está dividida em dois blocos de estrutura: no lado esquerdo, um prédio com um andar térreo e um piso superior com cinco salas em cada piso. Neste bloco ficava a parte administrativa e dos equipamentos, lá se encontrava a sala da diretora, o laboratório de informática, a secretaria, o almoxarifado. No andar superior, ficava a sala de música, conforme dizia um cartaz, e ainda outras salas de que não chegamos a saber a serventia. Em todo caso não pareciam salas de aula. Ao lado deste bloco havia um campinho de futebol de areia e atrás dele o que parecia ser um estacionamento para automóveis. Não percebemos movimento de alunos neste local. As condições estruturais do prédio indicavam que não se tratava de edifício muito antigo, pois ainda que não apresentasse pintura nova, esta também não era velha. Ao lado direito da entrada, em sentido contrário, havia outro bloco com um prédio aparentemente bastante antigo, com vários degraus e rampa de acesso. Neste local ficavam todas as salas de aulas, e a sala dos professores (com acesso a dois banheiros dos/as professores/as), biblioteca, pátio interno, cantina, bebedouro e banheiros dos alunos. Na parede do pátio, notamos infiltrações na junção com o teto e o local era escuro, mesmo que no horário do meio dia. Este bloco apresentava pintura bastante desgastada e, em algumas partes, trechos descascados e com algumas emendas de cimento.

A sala dos professores ficava logo após a entrada para o pátio, sendo a primeira porta à esquerda o acesso para o local. Tratava-se de uma sala grande, com duas mesas retangulares, cobertas com uma toalha de plástico colorida já bastante usada. Ao redor da mesa várias cadeiras de plástico brancas, algo em torno de 30. Na sala, eletrodomésticos como geladeira, micro-ondas, aparelho para gelar água recipiente de 20 litros, ventilador de parede, grande, televisor, dois armários de ferro, três armários feitos de madeira e enfeitadas com ilustrações infantis. Sobre a mesa no centro da sala, três enfeites coloridos de papel, um deles com os dizeres: "Feliz 2016". Nas paredes um quadro grande, onde havia vários cartazes com avisos sobre reposição de aulas, calendário do ano letivo, atividades do sindicato, matérias de jornais.

A sala da diretora, no outro bloco do prédio, era ampla, com três birôs e uma mesa pequena com quatro cadeiras de plástico, local a que nos apoiamos para realizar a entrevista. Em volta, alguns armários guardando pastas com papéis e livros, além de algumas bandeiras enroladas. Quando entramos nesta sala, à professora Beatriz sugeriu que a porta ficasse aberta, para evitar o calor. De fato, não vimos ventiladores no local, tampouco aparelho de ar condicionado. Uma porta dava acesso ao banheiro da sala.

Consta, no Censo Escolar (2015), que a Escola Brasil possui 19 salas de aulas em uso, 67 funcionários, sala da diretoria, sala dos professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), alimentação escolar para os alunos, cozinha, biblioteca, banheiros dentro do prédio, adequados à Educação Infantil e a alunos com deficiência e ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala da secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto e área verde (BRASIL/MEC/INEP, 2015).

Assim como a professora Ana, da Escola América, a professora Beatriz, da Escola Brasil, encontra-se no Pibid desde 2014. Solicitei que começasse sua narrativa contando sobre as ações vividas no contexto do Pibid UECE, enquanto professora supervisora de licenciandos bolsistas de iniciação à docência, destacando os momentos mais marcantes de sua aprendizagem, independentemente se positivos ou negativos.

A professora Beatriz inicia, então, sua narrativa, falando sobre a possibilidade de renovação de seus conhecimentos e ajuíza que uma coisa foi o que aprendeu no curso de formação inicial de professores, outra é a realidade da docência na

escola. Estas palavras foram pronunciadas com muita ênfase. Consideremos as palavras da professora Beatriz:

> Eu vi o Pibid como uma possibilidade de tá renovando os meus conhecimentos, porque quando a gente sai da faculdade e começa a trabalhar é outra realidade e a gente mergulha, assim, na nossa rotina de trabalho de escola. E é outra realidade, outras experiências, outras transformações e quando eu vi o Pibid chegando à escola, eu vi como uma forma positiva de está renovando os meus conhecimentos. Eu achei os momentos dos projetos que foram propostos durante todo esse período como experiências muito positivas, ao desenvolver o trabalho com eles [referindo-se aos licenciandos bolsistas], com as propostas que eles trouxeram da UECE, com as novas perspectivas deles. (PROFESSORA BEATRIZ).

Quando a professora Beatriz realizou seu curso de licenciatura, concluído em 2002, já lecionava em escolas da rede privada de ensino. Fez sua formação inicial em um curso de Pedagogia em regime especial[130], durante o qual as aulas aconteceram nos finais de semana e nos períodos de férias escolares. Por se tratar de um curso em regime especial, o tempo de formação abrangeu um período de dois anos ininterruptos, cumpridos em 2.665 horas-aulas, por meio de formação acadêmica em serviço (SOARES, 2001).

Segundo Soares (2001), reitor da UVA à época, tratou-se de uma verdadeira "operação de guerra", como caracteriza o subtítulo do livro organizado por ele, tratando da formação do professor leigo. Este autor conceitua "professor leigo como aquele que, mesmo em exercício na escola pública ou privada, na capital e noutros municípios, não dispõe da habilitação mínima para atuar no magistério" (SOARES, 2001, p.7).

Conforme preconizava a legislação da Lei n. 9.394/96, na parte concernente aos profissionais da educação, os sistemas de ensino teriam o prazo de 10 anos para se adaptarem às normas, de forma que depois deste período, ou seja, em 2008, somente professores com curso de licenciatura poderiam ingressar no quadro permanente para lecionar. Conforme Soares (2001, p.25), ao divulgar dados da SEDUC,

> No final de 1996, o Ceará encontrava-se numa situação delicada em relação às novas exigências da LDBEN. Segundo dados da Secretaria

[130] Pedagogia em regime especial era um programa educacional que tinha em vista habilitar e titular em nível superior os professores leigos dos sistemas de ensino público e privado com formação em nível médio. Este programa teve larga expansão na chamada "Década da Educação" (1997-2007), impulsionado, sobretudo, por uma interpretação errônea de que para se manter na rede os professores precisavam ter nível superior. Atualmente, após alterações na LDBEN, por meio da Lei n. 13.415/2017, está prevista no seu Artigo 62 que "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal".

> da Educação Básica do Estado, dos 66.224 componentes do corpo docente, 16.200 não possuem primeiro grau completo, ou seja 25%, 33.200 têm o ensino médio (2º grau) correspondendo a 50%, e apenas 12.593, ou seja 25%, são professores titulados, isto é, com nível universitário.

A UVA talvez tenha sido a universidade cearense que mais criou cursos para formação inicial de professores, no período depois de sancionada a LDBEN. Isso foi possível devido às parcerias realizadas por esta IES com várias instituições educacionais privadas, que tinham interesse em promover cursos de licenciatura, sobretudo na área de Pedagogia, no intuito de formar professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental (SOARES, 2001).

Sobre esta situação, decorrida inicialmente na chamada Década da Educação, Kuenzer (1999) interpreta as políticas de formação docente, enquanto reverberações das mudanças no mundo do trabalho[131], de maneira assaz diferente da visão de Soares (2001). Em sua reflexão, ela aponta para uma realidade sombria em que parcelas significativas da população tornavam-se "sobrantes" no mercado de trabalho, enquanto outra parte tornava-se exemplo de trabalhadores desqualificados, inclusive parte dos professores da Educação Básica são caracterizados como "sobrantes". A caracterização desta realidade, conforme podemos observar na citação abaixo, parece estar mais de acordo com o que foi apontado anteriormente na seção 2 deste estudo, mediante as reflexões de Jappe (2013) e Schwab (2016) sobre os efeitos da terceira e quarta revoluções industriais.

Vejamos o que disse Kuenzer (1999, p.181):

> Formação aligeirada e de baixo custo, a concentrar formação específica e formação pedagógica em espaço não-universitário, que pode terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual. Assim, o governo responde à demanda de formação em "nível superior" de um grande contingente de professores para cobrir as necessidades de universalização do Ensino Fundamental e de expandir, na medida dos recursos disponíveis, uma versão secundarista e propedêutica, portanto barateada, de Ensino Médio. [...] Ao substituir o princípio da universalidade pelo da

[131] Um trecho da escrita de Kuenzer (1999, p. 169), que reproduzimos em seguida, pode nos dar uma boa ideia da sua interpretação da realidade e de como as mudanças na realidade reverbera nas políticas educacionais: "A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante.".

> equidade, essa política de formação de professores reveste-se da lógica do modelo: como a educação média científico-tecnológica e a educação superior não são para todos, é desperdício investir na formação qualificada de professores para os trabalhadores e sobrantes, que provavelmente serão clientes dos cursos de formação profissional. Para os sobrantes, professores precariamente qualificados, e, em decorrência, com salários rebaixados e condições precárias de trabalho. Já para os cursos superiores, a LDB determina que a formação de professores ocorra em cursos de pós-graduação, nas universidades.

Em nosso entendimento, esta realidade revela, de fato, algo mais contundente do que o esforço político dos governos (por meio de IES públicas, como a UVA) e das instituições educacionais privadas de formação docente, para titular professores leigos para esta etapa da escolarização. Revela, por um lado, o descaso governamental e das elites nacionais e regionais para com a formação educacional geral da população, sobretudo com os segmentos mais empobrecidos. Isto faz com que a situação chegue à crise, pelo depauperamento das condições da Educação Básica[132], para depois tirar proveito econômico por meio da sua mercantilização. Por outro lado, vivíamos, nos anos 1990, uma arrancada na internacionalização das políticas educacionais, em que organizações como o Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), instituições de interesse eminentemente econômico passassem a ter mais influência nas políticas educacionais do que outras organizações internacionais tradicionais UNESCO e UNICEF (AKKARI, 2011).

Na Década da Educação, professores leigos sacrificaram sua qualidade de vida, retirando-se do convívio familiar nos finais de semana e em seus períodos de férias anuais, além de terem que pagar[133] por uma formação profissional aligeirada, a "indústria do ensino" (NÒVOA, 2009, p.15), sucedida em somente dois anos. Situação esta que evidencia a nosso ver a tese defendida por Darcy Ribeiro, em 1977, na conferência da reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), na PUC-SP, alertando para o fato de que "a crise educacional do Brasil, da qual tanto se

---

[132] Sobre isso Brzezinski (1997, p.143) na época do início da **Década da Educação**, chamava atenção para a UNESCO que denunciava "que em 1995 foram aplicados apenas 3,7% do PIB em educação, ficando nosso país atrás até da Etiópia (4,9%) e Ruanda (3,8%). Isso coloca o Brasil em 80º lugar do mundo em aplicação de recursos na área educacional".

[133] Algo bem diferente do que vem ocorrendo nos nossos dias, em que deputados e senadores no Congresso Nacional se mobilizam numa ação rápida para desviar recursos públicos para os cofres do financiamento de campanhas eleitorais dos partidos políticos a partir da campanha eleitoral de 2018. Esta ação é conhecida como pacote de bondade.

fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos" (RIBEIRO, 1986).

Ainda na época da Década da Educação, surgiram muitos questionamentos nos meios acadêmicos e políticos sobre os cursos de Pedagogia em regime especial. A preocupação direcionava-se à titulação de uma formação docente sem qualidade, aos atributos padronizados do ensino até então proporcionados e, portanto, a sua relevância[134] para a melhoria dos indicadores de aprendizagem discente. Nesse contexto de "operação de guerra" e suspeita sobre a qualidade dos cursos em regime especial, direcionados à formação docente, a professora Beatriz realizou seu curso de licenciatura em Pedagogia.

Dando prosseguimento à narrativa da professora Beatriz, perguntamos sobre sua experiência na superação de problemas encontrados em sala de aula e o apoio do Pibid, suas relações com os colegas e a identificação e compreensão de se perceber docente e dos conhecimentos teóricos desenvolvidos. Estes são os destaques da subseção seguinte, relacionada à narrativa da professora supervisora do Pibid na Escola Brasil.

5.1.2.1 A professora Beatriz e a superação de problemas de ensino

As estratégias de ensino e aprendizagem realizadas no contexto do Pibid, e que chamaram a atenção da professora Beatriz no processo de superação de problemas encontrados em sala de aula, foram às intervenções didáticopedagógicas desenvolvidas por meio de projetos de trabalho ou pedagogia de projetos[135]. Conforme palavra da referida professora,

> As propostas de trabalhar na perspectiva da pedagogia de projetos, tendo a participação maior dos alunos, ouvindo mais a voz do aluno, a experiência dele e sempre eles viam assim... Eu sempre respeitei o desejo maior dos bolsistas, por que eles sempre vêm com a proposta de trabalhar, desenvolver uma experiência, uma aula de acordo com o que eles já poderiam ministrar e eu entrando com minha experiência

[134] Para retrucar as dúvidas sobre a qualidade destes cursos o governo do Estado do Ceará encomendou uma pesquisa de opinião pública que apontou, conforme Soares (2001, p.9), que "o curso de formação do professor da UVA foi considerado como ótimo ou bom por 56% dos alunos, 63% dos professores e 65% dos formadores de opinião". A pesquisa foi realizada pelo Instituto de Pesquisas Sociais, Políticas e Econômicas (IPESPE). Participaram desta pesquisa 400 pessoas, sendo 300 alunos dos cursos de Pedagogia e 100 professores das instituições educacionais privadas conveniadas a UVA e 100 "formadores de opinião". (SOARES, 2001).

[135] Realizamos uma reflexão sobre a Pedagogia de projetos na seção 6 deste estudo, quando fazemos uma discussão sobre a experiência coletiva das quatro professoras participantes de nossa pesquisa.

> de orientação, de ver o que era viável ou não, só intervindo nos momentos de sala quando necessário. E isso teve uma contribuição para eles e pra escola também. (PROFESSORA BEATRIZ).

Percebe-se, pela narrativa da professora Beatriz que ela pôde despertar para a importância do papel da escuta do que os alunos falavam. Em passagem de sua narrativa, ela se refere não somente à escuta do que os licenciandos bolsistas diziam, mas também a de seus alunos do Ensino Fundamental. No excerto, podemos notar o destaque dado ao desenvolvimento de experiências em sala de aula, realizadas pelos licenciandos bolsistas. Experiências que talvez fizessem os alunos mais protagonistas do seu aprendizado e menos coadjuvantes da condução docente. Mais adiante estas questões são devidamente retomadas.

Entre os projetos de trabalho desenvolvidos na Escola Brasil, a professora Beatriz destacou três, considerados por ela como exemplares. Um deles realizado por meio do Sarau, sobre gêneros textuais da Língua Portuguesa; outro mobilizado por meio da "feirinha da Matemática". Pôs-se em prática, também, o projeto de aproximação e envolvimento maior das ações escolares com a comunidade local. As palavras da professora dão ideia de como aconteceu seu envolvimento nestes projetos.

> Teve os iniciais que foram um sarau que a gente trabalhou vários gêneros textuais e nesse projeto foi interessante porque, no final dele, a gente fez uma exposição em que os próprios alunos da Escola Brasil foram apresentar pros pais e, até então, eles nunca tinham tido esse momento. Teve também a feira de matemática na qual a gente envolveu toda a escola também, que eles [refere-se aos alunos do Ensino Fundamental] tiveram o momento deles receberem outros alunos na sala. (...) E os alunos que estava sendo assistidos pelo Pibid ministrando e mostrando pra eles, tomando a frente do projeto que foram desenvolvidos pelos bolsistas do Pibid. E teve também... ...já um dos últimos, que foi muito importante e muito bom, que foi um que a gente trabalhou a questão da escola..., comunidade e escola, o fora e dentro [vamos dizer] assim, com a participação dos pais, associações do bairro; que teve um momento de palestra, momentos de desenvolver trabalhos manuais como o material de reciclagem. E tudo isso aí foi muito bom porque, pra mim, como professora, eles traziam novas temáticas, novas orientações, textos. Tudo assim: toda essa perspectiva atual deles que eles estavam estudando e juntava com a nossa realidade aqui da escola, com nossa visão de escola. E foi assim: desenvolveu bastante as turmas que foram assistidas pelo Pibid a questão da autonomia do aluno. (PROFESSORA BEATRIZ).

Podemos inferir da narrativa da professora Beatriz, que o trabalho didáticopedagógico consistiu não somente em abordar a realidade com novas temáticas, orientações e textos, envolvendo novos atores sociais da comunidade (pais de alunos e membros da associação do bairro), tendo em vista a autonomia dos alunos no contexto

do Pibid, mas, sobretudo, evidenciou outro modo de planejar e abordar o conteúdo do ensino. Isso pareceu inovador para a professora Beatriz: algo capaz de potencializar a superação dos problemas de ensino.

Ainda conforme narrativa da professora Beatriz, a experiência de ensinar com projetos de trabalhos fez com que as intervenções didáticopedagógicas, tradicionalmente agrupadas e isoladas em salas de aula pelos/as professores/as com os educandos, ultrapassassem as quatro paredes e interagissem junto aos demais interessados (pais e comunidade), no processo de ensino e de aprendizagem escolar. Conforme as ações narradas, podemos assinalar que a escolarização ganhou espaço não somente geográfico, mas também sociocultural, afetivo e educacional. Talvez até sem o saber conscientemente, uma nova forma de lidar com os problemas foi produzida, deixando marcas positivas na professora, colaborando, assim, com seu processo de professoralidade e profissionalidade. Contudo, é a reflexão da prática, como nos ensinou Nóvoa (2007), baseado em John Dewey, que faz a diferença na formação docente e não a prática em si mesma. É preciso que as ações didáticopedagógicas sejam intencionalmente pensadas, planejadas, implementadas e refletidas.

Dando continuidade à narrativa da professora Beatriz sobre sua experiência no Pibid, transcrevemos suas impressões:

> Teve um trabalho interdisciplinar, a gente buscando sempre trabalhar junto com a proposta deles [referindo-se aos licenciandos bolsistas] da questão da autonomia, de projetos... Sempre tentando fazer com que fosse proveitoso também pelo o objetivo da escola porque eles foram... A turma que eu acompanhei foi um bolsista que tava acompanhando as turmas de 1º e 2º anos e a perspectiva assim maior, da gente enquanto escola com essas turmas era a questão da leitura e da escrita, que é o mais cobrado na fase do período de alfabetização. Então a gente buscava fazer essa relação de dentro da realidade do que era pedido na escola... ...do currículo deles que a gente tinha que atingir, encaixando junto com as propostas que vinham do Pibid. (PROFESSORA BEATRIZ).

O destaque, nesta citação, foi dado ao trabalho interdisciplinar e aos elementos de contextualização dos conteúdos ensinados. Observamos que, assim como a professora Ana, da Escola Brasil, a professora Beatriz enfatiza que no período da alfabetização, correspondete ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, eles são "mais cobrados". Essa etapa do sistema de ensino é uma das fases em que os alunos são mobilizados para responder ao exame do SPAECE, conforme já abordado anteriormente.

Em sua narrativa, a professora Beatriz não se aprofundou ao falar sobre sua experiência no projeto "feirinha da Matemática". Pelo título do projeto, deduzimos que esta tenha sido à ocorrida na Escola América, ou seja, mediante a criação do ambiente de feira onde foram montadas barracas com objetos e uso de cédulas impressas. Para esta dinâmica, as crianças foram ensinadas a interagir como se estivessem numa feira de verdade, comprando e vendendo mercadorias, passando troco, subtraindo, adicionando, multiplicando e dividindo.

A narrativa da professa Beatriz nos fez lembrar uma reflexão contida na seção 2 deste estudo, a partir do pensamento de Nóvoa (2002). Este pesquisador assegura, ao tratar da formação continuada de professores no contexto escolar, que a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e redefinição da profissão docente por meio da apropriação dos saberes de que os professores são portadores. Quando de sua narrativa a professora nos chama a atenção para o trabalho interdisciplinar e a busca da questão da autonomia por meio dos projetos de trabalho. Se, como pensa Nóvoa (2002), estas experiências não forem abandonadas depois que o Pibid se retirar da escola, outras mudanças poderão ser vislumbradas, com a manutenção da articulação da escola e de seus projetos e, simultaneamente, com o desenvolvimento profissional da professora.

Inferimos que a professora Beatriz aprendeu que a gestão da sala de aula pode ser conduzida por meio do desenvolvimento de projetos de trabalho. Em sua experiência no contexto do Pibid, até aquela data, havia desenvolvido três projetos: um relacionado ao ensino de gêneros textuais e para isso ela recorreu ao modelo de sarau, outro projeto que ensinava às crianças as operações aritméticas e para tanto ela e os licenciandos recriaram o ambiente de feira e finalmente o projeto de aproximação e envolvimento maior das ações escolares com a comunidade local.

Um dado importante é que os projetos foram desenvolvidos dentro de um processo interdisciplinar, algo ainda hoje muito difícil de se realizar, considerando a cultura docente dos que atuam no Ensino Fundamental dos anos finais e no Ensino Médio, em que cada disciplina tem um professor diferente e, que, ao assumir a interdisciplinaridade, teriam forçosamente que dialogar e negociar sobre em como cada disciplina e seus conteúdos colaborariam para o objetivo da intervenção pedagógica.

Martins (2003, p. 110), ao compartilhar seu entendimento de interdisciplinaridade, argumenta que "ao falar de interdisciplinaridade deve-se partir sempre do princípio de que ninguém vê as coisas recortadas em fatias ou separadas em

compartimento estanques. A visão que se tem da realidade é de um todo, com os elementos que a compõem sempre articulados e integrados entre si". A realidade é assim, um todo.

Ao tratar da dificuldade de trabalhar com projetos interdisciplinares, Nogueira (2003) aponta para o que ele entende como nós, destacando um que diz respeito diretamente ao professor que resolve ativar este tipo de trabalho pedagógico em sala de aula. Para Nogueira (2003, p. 136),

> Na realidade, a interdisciplinaridade possui como um dos grandes "nós" a questão da postura. Para sua prática, se faz necessário uma postura aberta para tudo e para todos, aberta aos seus saberes e aos não-saberes. Exatamente este é o grande problema: "estar aberto aos não-saberes". Sem a postura de humildade e reconhecimento dos seus não-saberes, diante de seus pares, o professor não se dispõe a realizar trocas com os demais especialistas. (Grifo do autor).

Considerando o que foi dito por Nogueira (2003) e, diante da realidade da professora Beatriz no contexto do Pibid, inferimos que esta professora realizou grande feito ao assumir, em parceria com os licenciandos de iniciação à docência, o desenvolvimento de projetos de trabalho pedagógicos interdisciplinares e, simultaneamente, também desenvolvê-lo como docente ampliando sua habilidade ao trabalhar os conteúdos escolares.

Neste caso, vemos, nos processos, a marca da professoralidade, porque produzida no sujeito, o que o diferenciou como professora, dotando-a de uma real maturidade profissional. A partir da realização de experiências baseadas na pedagogia de projetos, tanto quanto nos princípios da profissionalidade, ativa-se sua capacitação em termos de conhecimentos, saberes, técnicas e competência, necessárias a esta atividade profissional específica.

Mergulhada nesses processos de professoralidade e profissionalidade, a professora Beatriz comenta que aprendeu algo muito importante em sala de aula: escutar o que os educandos dizem. Esse talvez seja o maior feito pedagógico de suas experiências. Um grande passo rumo à autonomia dos educandos e da própria professora. Freire (1997, p. 127), em sua "Pedagogia da Autonomia" argumenta que "somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com e falar *impositivamente*". (Grifos do autor).

Passamos, então, a refletir, na subseção seguinte, sobre a relação entre a experiência vivida no contexto do Pibid e a prática pedagógica em sala de aula da professora Beatriz.

5.1.2.2 A professora Beatriz e a relação entre a experiência do Pibid e a prática pedagógica em sala de aula

Sobre essa relação e sua prática pedagógica, antes e depois da chegada ao contexto do Pibid, a professora Beatriz narra:

> Eu tava um bom tempo tendo uma outra orientação, tendo uma outra perspectiva, vinculada assim numa rotina. Eu achei muito interessante e peguei pra eu mesmo incorporar na minha prática a questão de ouvir mais o aluno. A questão de tentar desenvolver minha prática dentro de um contexto em que todos façam com que o aluno se sinta melhor e que todos possam contribuir participando, dando uma opinião. A questão da autonomia mesmo, porque a gente fica tão vinculada naquela rotina, naquela pressão que a gente sofre por conta da Secretaria [referindo-se a SME], de que tem que fazer o aluno ler, ler, ler. E às vezes você só fica com aquela visão fechada pra aquilo. E com o Pibid não, eu vi assim, a necessidade de um momento mais lúdico, um momento em que faça com que o aluno sinta mais prazer em tá aprendendo e não ficar aquela coisa tão metodológica e tão taxativa, durante todo o período de aula. (PROFESSORA BEATRIZ).

Nesta narrativa, a compreensão é a de que a SME faz pressã**o** para que a docente faça o aluno aprender de forma taxativa. Não foi possível compreender exatamente o que esta professora quis dizer com ‘taxativa’. Essa colocação nos levou a pensar na abordagem do processo de ensino discutido por Mizukami (1986). Segundo esta pesquisadora, há várias maneiras de considerar o fenômeno educativo. Em seu trabalho, ela selecionou, para serem discutidas cinco tipos de abordagem educativa. São elas: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sóciocultural. Estas abordagens foram analisadas pela autora segundo suas características gerais no tocante à compreensão de Homem, mundo, sociedade e cultura, conhecimento, educação, escola, ensino aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação (MIZUKAMI, 1986).

Partindo da narrativa da professora Beatriz sobre a pressão da SME, não dá à precisar, aqui, qual tipo de abordagem a Secretaria esperava que a professora realizasse em sua prática pedagógica em sala de aula. Dá, porém, para descartar algumas “taxativas”, se esse termo significar uma forma de ensino que não aceita contestação, pois fundamentada num ambiente objetivante de controle de conteúdos utilitários na mente do educando. Assim, as abordagens não taxativas podem ser

exemplificadas pela abordagem humanista, sóciocultural e cognitivista de Piaget, esperando que o sujeito cognoscente construa o conhecimento em plena interação como o meio ambiente a que se adequa.

A professora Beatriz, narra, ainda sobre a questão do prazer do aluno em aprender, do ouvir o que ele diz e o papel do elemento lúdico na relação educativa na escola. Estes elementos da relação parecem ter chamado a atenção da professora Beatriz, sendo logo em seguida aprofundados por ela, mormente, sobre a questão lúdica no ensino e aprendizagem. Vejamos:

> É que a secretaria não dar essa orientação a gente também tem formações que a gente tenha que fazer assim, o lúdico com o teórico, mas a relação assim do Pibid... Não sei nem se a gente pode dizer assim, explicar... É porque, é como se fosse assim uma coisa nova. É assim você passa muitas vezes, você tá lá na frente e o aluno te ver só como um professor que, às vezes, não é um amigo, uma coisa. E quando vê pessoas jovens, ou pessoas que não é o professor que tá na frente da sala, é como se eles [referindo-se aos alunos do Ensino Fundamental] se sentissem mais a vontade. Então, eu vi assim, é como eu tivesse me aproximado mais de meus alunos, ficado um pouco mais... Não só a professora, mas como amiga e ver a possibilidade de outras propostas serem incorporada no que já sou preparada, já sou exigida de fazer. Como a questão dos projetos que veio, na questão de dar a vez do aluno falar, ver se ele ta bem, se ta gostando daquela aula e vê outras oportunidades de aprendizado. De não só sempre aquela mesma rotina, aquilo taxativo e só... ...da maneira que eu achei e que tivesse de ser. (PROFESSORA BEATRIZ).

As palavras-chaves da narrativa acima transcrita, da professora Beatriz, conforme podemos inferir, esclarecem sobre a maneira lúdica do ensino no contexto do Pibid, o que muito tem a ver com uma nova forma de interagir com os educandos, de modo que os vínculos passem a ser mais afetuosos e amigos. Em consequência, ao educando é dada à oportunidade de falar e dizer sobre a qualidade da aula e caso se pense outra maneira de oportunizar um aprendizado em que as rotinas deixem de ser rígidas, tornando-se mais flexíveis, tendo em vista responder aos anseios e às necessidades pedagógicas dos educandos. Noutras palavras, o contraponto do ensino proposto pelo Pibid é trazer o educando para a cena dos processos de ensino e aprendizado, tornando-o mais significativo para o discente.

Em outra passagem de sua narrativa, a professora Beatriz acrescenta elementos de sua experiência anterior ao contexto do Pibid na escola:

> Assim, não sei nem se a palavra rotina seja a correta que eu tô querendo me referir. Eu acho que pode ser a questão do cotidiano, acho que é aquela coisa muito... porque ele veio... ...é assim mudar, talvez, não a minha rotina porque o aluno ele..., principalmente os

> menores, eles se encaixam muito nesse negócio de rotinas, assim, de horários: o horário que chega, pra começar a agenda. No dia que a gente muda isso ele diz: "- Há não vai ter agenda?". Pra ele tudo é diferente. Então, o que queria dizer que mudasse, que até aquele momento, que o que ia ser proposto, que o que eu quero atingir com eles não ia deixar de ser atingido, mas ter uma nova oportunidade deles... ...de deixar o aluno levar que ele é que tava conduzindo aquele momento. Que aquele momento era dele e que a sugestão que a professora estava ouvindo as sugestões deles. Então, naquela semana de aula que tem todo aquele compromisso do conteúdo pra ser seguido, tem aquele momento que é dele, que é como se ele tivesse tomado a frente do que ele sentia que a professora tava ouvindo a opinião dele e que a partir da opinião dele a aula ia ser conduzida. (PROFESSORA BEATRIZ).

Ao compararmos este último excerto com o anterior, percebemos em que a professora Beatriz alterou sua conduta como docente na escola Brasil. Em nosso entendimento, ocorreu uma renovação do que significava para ela o magistério, porque outras formas de realizar a docência foram acrescentadas ao seu repertório de saberes profissionais, com novas "abordagens educativas" (MIZUKAMI, 1986), sensibilizando-a para a experiência de novas práticas de ensino e aprendizado.

Podemos inferir, a partir da narrativa da professora Beatriz, pensando em sua prática pedagógica em sala de aula, que a experiência vivida no contexto do Pibid possibilitou que despertasse para a possibilidade de outras formas de realizar a docência, outras maneiras de abordar os conhecimentos, outras configurações de relacionamento com os alunos, incluindo a ludicidade e a amabilidade para com os educandos, porque agora os escuta mais. Acumulou conhecimento que lhe permite, se assim desejar, estabelecer mais conscientemente sua docência, seu modo de ser e agir como professora, tal como foi dito no início do exame da experiência desta professora.

Avançamos, na subseção que segue, para discutir a autopercepção da professora Beatriz como docente e as relações profissionais.

5.1.2.3 A autopercepção da professora Beatriz como docente e as relações profissionais

As experiências da professora Beatriz no contexto do Pibid fizeram com que alterasse o sentido atribuído às suas relações profissionais e autopercepção como docente. Pessoalmente, ela argumenta:

> Eu vejo assim, que alterou no sentido de ser mais aberta a está apoiando não só o Pibid, mas todo estudante da universidade quando ele busca a escola no momento de pesquisa, no momento de estágio. Por que assim, não sei se a palavra é um temor, mas [o professor] tem

> um receio muito grande de abrir sua sala de aula (...); o professor no geral tem [...] eles não querem assim, não gostam. É como eles se sentissem invadidos ou observados. É como se, quem estar na sua sala naquele momento que ele vai observar fosse expor a sua metodologia, a sua pessoa. Então, a partir do Pibid eu passei assim... [a aceitar a presença de outras pessoas na sala de aula]. (PROFESSORA BEATRIZ).

A professora Beatriz destaca, em sua narrativa, a sensação dos professores da Escola Brasil de estarem sendo "invadidos ou observados". Dispositivos de supervisão e de avaliação que reduzem o controle dos professores no que tange as suas ações didáticopedagógicas, conforme argumenta Nóvoa (2002), precisam ser substituídos por uma formação continuada, que estimule a apropriação dos saberes docentes da qual os professores são emissários. Esta apropriação pode colaborar para que os professores conquistem uma situação de maior autonomia em seu trabalho. Inferimos que a sensação de invasão e observação, sentida pelos professores, se deva, por um lado, às suas próprias inadequações formativas (didática, metodológica, teórica, entre outras) sendo fruto do temor de se manifestarem nos processos de ensino e de aprendizado; por outro lado, o controle institucional que as instâncias governamentais, por meio das Secretarias da Educação, acreditam devam ter sobre os professores, faz com que se sintam inseguros e vulneráveis (VICENTINI; LUGLI, 2009; LOPES, 2014).

Uma formação vigorosa, contínua (mesmo em seu momento inicial) e, conhecedora da profissão, precisa romper os muros do isolamento e do individualismo. Nos processos formativos, não aprendemos a profissão colaborando com o outro, partilhando nossos saberes. Fazer isso é desafiador, desconfortável; falamos disso, mas poucos têm, efetivamente, a oportunidade de viver processos formativos de colaboração crítica, reflexiva e emancipadora.

Por que temos tanto medo de que um outro assista às nossas aulas? Não fomos preparados para esse exercício de reflexão sobre prática, para compreendê-la e assim, para melhorá-la. Defendemos a reflexão na e sobre a prática, mas sempre em relação ao outro; quando chega nossa vez estremecemos sobre nossas bases.

Não foi à toa que, após a Década da Educação, o debate social se deslocou intensamente para o tema da qualidade da educação escolar, acirrado, atualmente, pelas análises em torno das avaliações[136] da aprendizagem dos educandos da Educação Básica, sobretudo a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

[136] Referimo-nos ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, Provinha Brasil, entre outras.

Avaliações estas que refletem a influência das organizações internacionais nas políticas educacionais como o BM, OMC e OCDE, atreladas à ideia de prestação de contas. Segundo Akkari (2011, p.124),

> É fundamental sublinhar que o sistema educacional brasileiro está cada vez mais impulsionado pela corrida para medir o desempenho dos alunos. De fato, qualquer observador perceberá que a passagem pelo vestibular continua sendo o evento escolar mais importante para muitos estudantes brasileiros e suas famílias. Mas esta corrida deve-se igualmente à influencias internacionais. Na verdade, a globalização econômica e a competição entre os países, especialmente aqueles considerados como emergentes (China, Índia, Brasil, Indonésia, Turquia etc.), por atrair investimentos e capitais, obrigam os países a comparar seus sistemas educacionais. Os pesquisadores brasileiros geralmente reconhecem que o sistema educacional brasileiro ainda não apresenta as condições necessárias para ser comparado aos países desenvolvidos da OCDE ou mesmo a alguns países emergentes. Sua participação no Pisa e o debate que ela provoca, revela que a corrida para medir o desempenho dos alunos também como conseqüência o desenvolvimento de políticas educacionais relativas aos exames nacionais (Enem, Saeb, Prova Brasil). Estes instrumentos tornam-se fundamentais na política educacional e mobilizam muitos recursos financeiros.

Sobre o tema da qualidade da educação, e mais especificamente da qualificação de professores, André (2016) organizou e publicou um conjunto de artigos derivados de resultados de pesquisa, tendo em vista socializar experiências de práticas inovadoras na formação de professores. Entre os artigos, um, assinado por esta pesquisadora, analisou três ações de iniciação à docência por ela identificada como formação profissional qualificada, dentre elas o Pibid. O estudo foi baseado na análise de documentos legais das políticas e na visão de seus protagonistas, por meio de grupos de discussão e entrevistas. Ao final, André (2016, p.68) aponta o que foi considerado resultado positivo destes programas, especificamente no que concerne à contribuição para os professores participantes: "o contato com o conhecimento acadêmico abriu novos horizontes, que os levou a refletir sobre seu trabalho, estimulando-os a experiências novas de ensinar". O que, de alguma forma, fortalece o que temos analisado nas narrativas deste estudo, em particular com o que é mencionado pela professora supervisora Beatriz.

No que se refere a sua relação com os colegas docentes, a professora Beatriz declara:

> A minha relação com eles [professores] não mudou, mas a minha visão passou a ser diferente. Que é como você falou no início [da entrevista narrativa] pra mim: não existe o certo ou o errado, existe a maneira de cada um trabalhar e quando você se dá a oportunidade de

> receber pessoas que estão nesse processo, que futuramente serão novos professores. Eu acho que é importante você abrir esse momento pra eles porque é uma maneira deles também verem a prática e ele já ir se... ...sei lá, formando seus conceitos de como ele quer trabalhar, ou como ele não quer. Então assim, a minha relação com eles, professores meus colegas, não mudaram. Mudou assim, a minha relação como professora de tá mais... [aberta para novas experiências profissionais]. (PROFESSORA BEATRIZ).

Da narrativa acima, podemos inferir que a professora Beatriz reconheceu que houve alteração no modo de compreender seu papel como docente. Embora não vislumbre, pelo menos durante a entrevista narrativa, que essa alteração pode repercutir também em seu modo de se relacionar com seus pares na escola, certamente que sua atitude de maior abertura tende a chamar a atenção dos colegas de profissão. Um indicador que pode repercutir na interação da professora Beatriz com seus colegas, e pode igualmente motivar o convívio de licenciandos em sua sala de aula, estimulando-os no aprender a profissão docente.

Resumidamente, podemos entender que, no contexto do Pibid, a professora Beatriz se permitiu alterar o sentido atribuído por ela às suas relações profissionais, de modo se abrir a novas aprendizagens e assim desenvolver-se, bem como pôde também ressignificar, consequentemente, sua autopercepção como docente acessível a situações e práticas novas, como a abertura para aceitar a presença de licenciandos em sua sala de aula enquanto ministra conteúdos e habilidades com aos educandos do Ensino Fundamental. Diferentemente de seus colegas, ela não se recusa a ser observada em suas ações no contexto de trabalho. Aqui, tal como ocorreu com a professora Ana, o profissionalismo emergiu das relações com o grupo profissional e, principalmente, com os licenciandos. Pelo que relatou, este é um traço ainda tímido, uma vez que ainda não se refletiu no diálogo com os demais professores da Escola Brasil.

Na subseção seguinte, contextualizamos a movimentação da professora Beatriz quanto ao desenvolvimento do conhecimento teórico no contexto do Pibid.

5.1.2.4 Professora Beatriz e seu desenvolvimento teórico no contexto do Pibid

O desenvolvimento do conhecimento teórico, conforme concebido neste estudo, diz respeito ao modo os professores supervisores do Pibid agem no refletir sobre sua prática e, a partir daí, avançar na interpretação do currículo que implementam em sala de aula com os educandos. Aqui, significa dizer que investigamos em como a

professora Beatriz tem movimentado as "grelhas"[137] (NÓVOA, 1992, p. 25) em que se colocam suas práticas pedagógicas permitindo ampliação de seu repertório de conhecimento profissional.

De acordo com as palavras da professora Beatriz é sabido: "Em relação à teoria, a gente não teve tanta preparação e tantas informações assim. A gente teve alguns momentos, mas eu acho que poderia ter sido mais. Mais bem explorado com relação à gente [professoras supervisoras]". (PROFESSORA BEATRIZ). Foram poucos momentos em que a professora Beatriz se lembrou de haver participado de estudos mobilizados pelo Pibid UECE. Destacou apenas dois encontros de formação teórica citando o nome de um professor português - Professor Pedro Francisco Gonzáles[138] -, da etapa de capacitação, em que se discutiu sobre a educação indígena. Estes encontros, segundo ela, não tinham a chancela direta do Pibid UECE, e sim das coordenadoras de área do curso de Pedagogia do CED. Vejamos as palavras da professora Beatriz com referência a uma destes encontros:

> Não foi via Pibid, nem foi via Secretaria [referindo-se a SME]. A professora Beth o conhece, desenvolve trabalhos em Cabo Verde, viaja e tudo. Então, com essa relação de amizade e profissional com ele [referindo-se ao Prof. Pedro Gonzáles], então ele veio, mas assim tudo por conta própria. Ele veio fazer uma formação com a gente que foi até no período que a gente trabalhou a perspectiva de projetos e autonomia do aluno. Via Pibid tiveram poucos. Assim: 2014 foram quando a gente ainda teve alguns encontros a mais, que eu acho que não foi nem quatro formações. Mas de 2015 até agora, no momento, com essa mudança, com esse assim... ...a cada seis meses vem sempre uma perspectiva que vai continuar ou não vai e essa pressão, principalmente com essa pressão agora de com essa mudança de governo, de presidência, ficou muito a desejar. A gente não teve. Os alunos bolsistas eu sinto que eles têm bem mais, até porque eles já estão estudando e é como se fosse uma continuidade. Porque já estão dentro da universidade estudando e o Pibid é uma bolsa, tem toda aquela exigência. A gente abrange mais os conhecimentos porque tudo que eles vêm propondo pra trabalhar já são orientados pelas formações que eles têm lá. Então assim, não tem tantas formações dirigidas pra gente. (PROFESSORA BEATRIZ).

Da narrativa acima algumas inferências podem ser feitas. A primeira, que a formação teórica para professor supervisor não era intenção do Pibid UECE, ainda que encontros tenham sido realizados com esta finalidade[139]. Ao analisarmos o Projeto

---

[137] Uma metáfora em que a teoria fornece indicadores e instrumentos de leitura.

[138] Doutor pela Universidade de Salamanca. Professor da Universidade de Açores – Portugal. (ALVES; FARIAS; GONZÁLEZ; AZUL, 2015)

[139] Um exemplo dessa iniciativa narrado pela professora Beatriz, pode ser encontrado nos anais do evento IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão, em um artigo de pesquisa escrito por Alves,

Institucional vigente do Pibid UECE, intitulado "A vida docente na escola II: aprender e ensinar pela pesquisa (ampliação)", não constam como objetivos capacitações teóricas de professores supervisores.

A segunda inferência tem relação com os temas discutidos pelas professoras supervisoras nos encontros realizados. Pelo excerto, podemos constatar que os temas mantinham relação com o que os licenciandos bolsistas estudavam quando do curso de formação teórica ofertado pelo no Pibid UECE, a exemplo do tema autonomia, em que estes pesquisavam o assunto e ao mesmo tempo eram habilitados para intervir em sala de aula, empregando projetos de trabalhos didáticos ou ainda pedagogia de projetos. As professoras supervisoras, por sua vez, discutiam a proposta da pedagogia moderna apresentada pelo professor Pedro Gonzáles, cujas bases estão ancoradas nos princípios da cooperação, participação, autonomia, entre outros (ESTEVES, 2007; ALVES; FARIAS; GONZÁLES; AZUL, 2015).

A terceira inferência se refere à questão política mais ampla, presente naquele momento histórico – pressão, na expressão da professora Beatriz – relacionada à permanência ou não do Programa nas escolas ou mesmo sua reestruturação após o corte de 45 mil bolsas, além de assentado em outros pressupostos teóricometodológicos. Este fato político, ocorrido em 2015, repercutiu negativamente sobre as ações que visavam ao fortalecimento teórico dos professores supervisores do Programa, ou seja, à ascensão do desenvolvimento teórico dos professores supervisores, ainda que este tipo de ascensão não existisse como objetivo do PI do Pibid UECE. Numa conjuntura conturbada e comprometedora da própria existência do Programa, quem, entre os bolsistas do Pibid, se envolveria com discussões teóricas quando o momento exigia, de imediato, amplas ações públicas em torno do slogan 'Fica Pibid'? Sem dúvida prevaleceu o bom senso, ou seja, a mobilização de licenciandos, professores e de seus aliados em torno da manutenção do Programa nos termos em que se encontrava.

Quanto ao segundo encontro de formação teórica, lembrado pela professora Beatriz, é afirmado:

> Tivemos uma formação com o professor... ...esqueci o nome dele. Professor Bernardo [nome fictício], em termo de educação indígena, que é justamente a gente foi trabalhar com os alunos e agora com a

---

Farias, Gonzáles e Azul (2015, p.2), que afirma que um curso sobre Pedagogia Cooperativa, realizado em agosto de 2014, pela UECE "foi ministrado para 16 professores da Educação Básica que atuam como professores supervisores do Pibid", e que "a iniciativa foi assegurada a 4 escolas municipais de Fortaleza".

> volta da nova coordenadora a gente vai trabalhar numa perspectiva de sustentabilidade. (PROFESSORA BEATRIZ).

De imediato, podemos notar no excerto acima, uma relação linear entre o tema da educação indígena com a questão da sustentabilidade. Nos últimos anos tem ocorrido, sistematicamente, o acirramento de conflitos entre empresários do agronegócio/ruralistas e os indígenas, em torno da demarcação de suas reservas. Desde a posse de Michel Temer na presidência da República, nenhum decreto de homologação demarcando terras indígenas foi assinado pelo presidente. Simultaneamente, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), tem passado por cortes de verbas e esvaziamento de sua representatividade enquanto instituição defensora dos interesses dos indígenas. Atualmente, há 72 áreas de demarcação de terras a espera da assinatura do presidente da República. A relação linear entre o tema da educação indígena com a questão da sustentabilidade talvez esteja imbricada aos estudos que sustentam que os indígenas fazem parte dos povos que mais respeitam a conservação do meio ambiente, promovendo o desenvolvimento sustentável (BOAS; SOUZA, s/d; RANGEL, 2015).

Mais especificamente, no que se refere ao desenvolvimento teórico da professora Beatriz, na concepção que estamos atribuindo a este conceito, ele parece ter refletido em sua prática, quando da discussão do tema Sustentabilidade.

A localização da Escola Brasil, próxima a galpões que realizam trabalho com sucata, possibilitou que atividades com o tema da sustentabilidade pudessem ser abordadas com os educandos da Educação Básica, licenciandos e professores da escola e da universidade, de forma a reexaminar o senso comum e elaborar um pensamento baseado em elementos mais coerentes com as necessidades ambientais e ecológicas do lugar que habitamos.

Os poucos encontros realizados em torno da formação teórica das professoras supervisoras foram discutidos em reuniões ordinárias, ocorridas entre elas e a coordenadora de área de Pedagogia daquela escola. A narrativa da professora Beatriz nos dá uma ideia de em como estas reuniões ocorrem. Observemos:

> Em 2014 foi bem mais frequente. No segundo semestre de 2015 e primeiro semestre desse... 2016 foram poucos. Foi mais já no final do ano passado e nesse semestre foi bem menos por conta da mudança, da greve [dos professores da UECE] e [do] 'Fica Pibid'... Então assim, as lutas foram maiores do que os encontros. E agora a gente já teve um encontro com ela onde ficou com o compromisso de mensalmente a gente estar se encontrando com ela. Se deu certo ou se não deu? [referindo-se as ações didático-pedagógicas] Como é que a gente faz como não faz. E recebendo orientações dela. Tudo que ela passa pros alunos, com o que a gente vai trabalhar... ...as orientações, eles trazem

> até a gente, ela também ta deixando texto já pra gente tá lendo e a cada encontro a gente ta debatendo. Ela também tem essa preocupação. (PROFESSORA BEATRIZ).

Este trecho da narrativa, mais significativo para o que discutimos neste tópico, refere-se à preocupação da coordenadora da área de Pedagogia em levar textos para a reunião e reservar parte do tempo para discuti-los. Detalhes sobre estes debates em torno do conteúdo dos textos não foram acrescentados, a não ser os comentários que segue, como síntese elaborada pela professora Beatriz do que havia sido narrado até então:

> Eu vejo assim, como relatei anteriormente, positivamente, porque mesmo não tendo a questão das formações, assim... Não é mais frequente, mas eu vi o Pibid positivamente pra mim, pela questão de ver que a gente não pode se acomodar. A gente quando tá dentro da escola pública de [Ensino] Fundamental, como no meu caso, a gente tem toda uma orientação do que deve ser trabalhado. Temos nossas formações, mas fica aquela coisa mais voltada para o que a gente tem que atingir em termos de metas, números, que é exigido da gente. E o Pibid veio pra gente assim como se fosse um puxão de orelha, relembrar aqui muito mais a nossa função. E que a gente não pode parar, da importância da gente tá se atualizando, da gente tá lendo, buscando novas possibilidades pra não cair na rotina, no cotidiano e ficar um profissional desestimulado, cansado, porque muita coisa interfere na nossa vida. Ela [refere-se à docência] é uma profissão que exige muito da gente em termos psicológicos, que a gente trabalha com crianças, crianças que tem n's realidades aí com os pais. E tudo isso aí... Aí junta à questão de... ...assim, do que a gente quer do melhor de profissional e lutas de greve e tudo e isso mexe muito com a nossa auto-estima. E o Pibid é como se fosse assim um recomeçar, é como se fosse a gente relembrar a questão do lúdico e o teórico eles andam de mãos juntas. Que a gente não pode só ficar com um ou com outro. E o Pibid eu vejo muito positivamente porque além d'eu ta com pessoas que tão buscando ser novos professores. Eu vi a importância pra mim de ser, assim, um exemplo pra esses novos estudantes e assim como se tivesse renovado minhas forças, minhas perspectivas de querer sempre o melhor, embora minha realidade seja essa, não seja da universidade. (PROFESSORA BEATRIZ).

Esta narrativa da professora Beatriz, ao final da entrevista, ratifica o que havíamos destacado anteriormente no exame desta narrativa, isto é, de que o contexto do Pibid possibilitou, ainda que não fosse esse o objetivo do Pibid UECE, o desenvolvimento teórico das professoras supervisoras. Isso porque propiciou que pudessem rever suas crenças, valores em torno da profissão e da própria prática docente, a exemplo do tema autonomia e sua prática por meio da pedagogia de projetos. A ampliação dos conhecimentos teóricos, nesse sentido, concretizou-se não apenas em determinados momentos, durante as reuniões ordinárias realizadas pela professora

coordenadora de área da escola, mas também em sua conduta cotidiana na sala de aula e na escola.

Estas foram as ideias partilhadas pela professora Beatriz por meio de sua narrativa. Assim, passamos a dedicar nossa apreciação às palavras da professora Célia, olhando para os processos que têm orientado os objetivos deste estudo.

5.1.3 Narrativas da Professora Célia

A professora Célia é graduada em Pedagogia (UECE). Possui curso de pós-graduação *lato sensu*, especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UFC). Leciona há 19 anos no Ensino Fundamental, sendo 15 destes anos em escolas públicas e quatro em escola privada. Em 2001, após participar de concurso público para professora na SME de Fortaleza, tornou-se docente da rede pública municipal e, atualmente, trabalha na Escola Ceará, local onde a encontramos para realizar a entrevista narrativa.

A professora Célia tem 41 anos, estatura mediana, provavelmente 1 metro e 60 centímetros. Pele clara, cabelos lisos, castanho escuros, presos com um tipo de liga. Vestia uma blusa de tecido leve, na cor verde, sem detalhes ou estampas. Vestia também um *short* de tecido grosso, de cor azul, na altura do joelho e um pouco acolchetado ao corpo. Calçava sandália de salto baixo, na cor branca, com enfeites colados imitando pedras de brilho, modelo de dedo. Como as demais professoras supervisoras entrevistadas, a professora Célia ingressou no Pibid no início de 2014.

Quando chegamos à Escola Ceará, após nos apresentação na portaria, fomos conduzidos à ‘sala dos professores’. Ali aguardamos a chegada da professora Célia, cuja entrevista havia sido combinada no dia anterior, por telefone, depois de várias tentativas sem sucesso de interlocução.

Nosso primeiro contato pessoal ocorreu na Sala dos professores, situada à direita do prédio, logo após a entrada da escola. Local amplo, com ar condicionado. No centro da sala havia uma mesa comprida com vários livros sobre ela. Encostadas às paredes estantes de metal onde podiam ser vistos muitos trabalhos de alunos e livros empilhados em fileira uns sobre outros.

Saímos da sala dos professores e seguimos para a sala do coordenador escolar, onde aconteceu a entrevista narrativa. A professora Célia é dona de um estilo muito claro, organizado e objetivo de falar, isto é, sem rodeios, buscando corresponder diretamente às pautas assentadas. No início da conversa, quando ainda levantávamos

alguns dados do seu perfil, à professora falava baixinho. Depois de algum tempo, o timbre de sua voz foi ganhando mais vigor. Com olhar firme e decidido demonstrava segurança sobre o que dizia. A maneira de ser, manifestada na entrevista, pareceu compatível com sua fala. Durante a entrevista, percebemos o que, ao final, a professora Célia fez questão de deixar claro como sendo sua meta de vida profissional: "Estudar, pesquisar e ir atrás. Ir atrás do conhecimento mesmo, sempre!".

A Escola Ceará, onde a professora Célia trabalha, fica numa das áreas mais pobres e violentas da cidade de Fortaleza, no bairro Jangurussu. O mapa da violência elaborado pelo jornal "O Povo"[140], com dados levantados na Coordenadoria de Medicina Legal (COMEL), menciona que este bairro se encontra entre as dez áreas onde mais ocorrem homicídios na capital cearense.

O bairro Jangurussu cresceu a partir dos anos 1970, contornando o atual aterro sanitário da capital, antigo lixão, que levava o mesmo nome. O bairro é constituído por conjuntos habitacionais: Palmeiras, São Cristovão, Almirante Tamandaré e Sítio São João, havendo também várias favelas. Segundo publicação coordenada pelo Instituto de Planejamento de Fortaleza (PMF/IPLANFOR) (2015), órgão da PMF, o bairro onde se localiza a Escola Ceará tem as seguintes características:

> Uma região com uma população crescente e com péssimas condições de infraestrutura. As ruas são, em sua maioria, sem pavimentação e drenagem. Não há saneamento básico; a iluminação pública é precária; existem córregos e esgoto a céu aberto, entre outras situações afins. Na área de lazer, falta espaço urbanizado para a prática de esporte e atividades culturais; transporte público que não atende à comunidade em sua totalidade. (...) São Pontos fortes: Religiosidade; participação da juventude com consciência política e social; luta comunitária; organização em redes; esporte (envolvendo várias faixas etárias e gênero); fortalecimento dos vínculos comunitários; atuação do PSF [Programa Saúde da Família]; creche; Centro de Cidadania e Redes; São pontos fracos: falta de saneamento básico; ruas sem pavimentação; falta de urbanização e regularização fundiária; açude poluído; falta de áreas urbanizadas para esporte e lazer; falta de equipamentos públicos como ABC [Projeto social para crianças e adolescentes], CRAS [Centro de Referência da Assistência Social] e praças; falta de vila olímpica e quadras poliesportivas; ruas sem identificação; precariedade na moradia; violência; tráfico de drogas; falta transporte público próprio da comunidade; insegurança; falta a conclusão do posto de saúde da comunidade Santa Filomena, iniciado em 2007; existência precária dos espaços de cultura. (IPLANFOR, 2015, p. 53).

[140] Matéria: "Os territórios onde mais se mata em Fortaleza", assinado pelo jornalista Thiago Paiva. Edição do dia 23 fevereiro de 2015. Disponível em: http://www20.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2015/02/23/noticiasjorn, 3396670/osterritorios-onde-mais-se-mata-em-fortaleza.shtml. Acesso em: 01 abril de 2017.

Ainda que o bairro Jangurussu, como um todo, seja carente de equipamentos sociais urbanos, a Escola Ceará fica próxima ao Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (CUCA), da PMF, equipamento social destinado, principalmente, ao segmento jovem interessado em eventos, esportes e cursos de formação. No *site*[141] do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que traz informações deste equipamento social, podemos constatar que existem três unidades do CUCA na cidade disponibilizando os seguintes cursos e atividades: fotografia, cinema, teatro, Inglês, produção cultural, dança, moda, informática, natação, pilates, *rúgbi*, triatlo, futebol, basquete, handebol, capoeira, *muay thai*, entre outras.

A Escola Ceará, conforme dados do último Censo Escolar (2015), disponibilizado pelo MEC na internet, atende ao público infantojuvenil da Educação Infantil (creche e pré-escola) e Ensino Fundamental (anos iniciais – 1º ao 5º ano), cujas matriculas, em 2015, corresponderam a 1.277 alunos.

No que se refere às condições de infraestrutura, a Escola Ceará possui água filtrada, da rede pública, energia e esgoto, da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, acesso à internet e banda larga. Suas dependências contem espaço para 31 salas de aulas, 89 funcionários, sala da diretoria, sala de professores, laboratório de informática, duas quadras de esportes sendo uma coberta e outra descoberta, disponibilizando alimentação escolar para os alunos. Cozinha, biblioteca, parque infantil, banheiros com chuveiros dentro do prédio e adequados à Educação Infantil e alunos com deficiência e ou mobilidade reduzida, vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala da secretaria, despensa, almoxarifado e área verde. (BRASIL/INEP, 2015).

Os equipamentos disponíveis na Escola Ceará, segundo informações, apontam para a existência de computadores administrativos e para alunos, televisores, copiadora, equipamento de som, impressoras, equipamentos de multimídia, aparelhos de DVD, copiadora, retroprojetor, projetor multimídia (data show), fax, câmera fotográfica/filmadora. (BRASIL/MEC/INEP, 2015).

Antes de chegar à sala onde ocorreria a entrevista passamos em frente à biblioteca e lá pôde ser vista uma urna de votação para a escolha de dirigentes sindicais. Na sala, uma senhora de 50 anos, aproximadamente, estendeu a mão para a professora

[141] Não foi localizado nenhum site da Prefeitura de Fortaleza com informações do CUCA. Os dados foram encontrados no seguinte site: https://www.unicef.org/brazil/pt/media_27194.htm. Acesso em: 01 abr. 2017.

Célia. À porta da sala, que se encontrava aberta, permitia visão de um cartaz com informações que não pude ler, devido ao reduzido tamanho das letras, mas rapidamente ser lido o nome Sindiute, sindicato que congrega os professores do município de Fortaleza. Ao chegarmos à sala do coordenador escolar, não encontramos ninguém. A sala ficava em local um tanto isolado da escola, ao final de uma série de outras salas por onde tivemos que passar até alcançarmos o lugar onde a entrevista se realizaria.

No Pibid, desde o início de 2014, contou a professora Célia, ela participou de ações vividas como professora supervisora, destacando os momentos que marcaram sua entrada no Programa.

> No primeiro momento a gente passou por uma seleção que foi feita. Então, assim, (...) já instigou em você fazer pesquisa, você pesquisar, conhecer o Pibid. Até então eu não conhecia. Foi uma colega que trouxe essa proposta pra escola. Então eu fui pesquisar, procurar saber onde foi que surgiu, o que era o Programa. Então ele me interessou muito por dois fatores: porque quer queira ou não a gente se retrata um pouco na história da gente na época da graduação. Então, eu me lembro que na graduação da Pedagogia eu só tive o contato com a sala de aula já no final do curso. Então, este Programa ele dá uma oportunidade muito grande, tanto pro aluno que vem da universidade de ter esse contato [com a escola], como para o professor que já está dentro da rede [de ensino, em ter contato com as ações de pesquisa da universidade]. Por que ele quer que você participe de inscrição de trabalho [em eventos acadêmicos], a gente participa de inscrição de resumo para a universidade. (PROFESSORA CÉLIA).

Durante a narrativa, a professora Célia destaca duas ações: uma relacionada à socialização dos licenciandos bolsistas com a realidade da sala de aula na escola, antes da etapa final do curso de graduação em licenciatura, dando a entender que isso é uma vantagem, se comparada à trajetória feita por ela enquanto aluna do curso de Pedagogia, cujo contato com a escola ocorreu somente quando estava para concluir a licenciatura. A outra ação veio completar nosso raciocínio, ao se referir à prática da pesquisa no contexto da escola. Mais adiante, a professora Célia detalha esse pensamento e ressalta sua participação em alguns eventos universitários e noutros de investigação pedagógica, em colaboração com os licenciandos bolsistas do Pibid. Vejamos:

> No ano passado a gente pegou projetos que a gente desenvolveu no Pibid e a gente inscreveu no primeiro EPEF[142] que teve aqui no

[142] A professora Célia refere-se ao Encontro de Produção e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental. Evento promovido no dia 1º de julho de 2016, com o título "O espaço da escola na promoção de aprendizagens: desafios e possibilidades", organizado pela Célula do Ensino Fundamental do Distrito de Educação da Secretaria Executiva Regional VI (SER VI). Instância da PMF para realizar ações públicas municipais. Os objetivos do evento foram: a) divulgar as produções e práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Fundamental das unidades escolares, b) promover a interação entre profissionais da educação, viabilizando um espaço de trocas de experiências e discussões e c) discutir os processos de ensino e de

> município. O EPEF foi uma junção de pesquisas que acontece na escola pública. (...) O professor que estar muito tempo dentro da sala e não está na pesquisa ele não pesquisa tanto, então a Regional VI abriu essa oportunidade do professor divulgar os seus trabalhos. Como eu estava como supervisora..., eu me lembro muito bem dessa frase: "a muito será cobrado, a muitos que recebeu!". Então, eu me sinto na obrigação de dar minha contribuição também já que estou tendo essa oportunidade de estar trabalhando, de estar estudando, de estar engajada em escrever pesquisa[143]. Então, a gente escreveu e foram três artigos que a gente publicou. Cada supervisor se engajou junto com os alunos que participam [dos projetos na Escola Ceará]. (PROFESSORA CÉLIA). (Grifos nossos).

Já ressaltamos na seção 3 deste estudo, em que discutimos o Pibid, que a proposta institucional da UECE estava voltada para a formação dos bolsistas, vinculada não somente à prática do ensino e aprendizagem na escola, mas também à prática da pesquisa enquanto estratégia de formação e ensino, por isso o subtítulo "ensinar e aprender pela pesquisa", do PI do Pibid UECE. Vê-se, daí, o estímulo ofertado aos protagonistas do Programa, para que exercitem a investigação *na* e *sobre* a educação escolar (BRASIL, PIBID UECE, 2009).

Como é possível inferir da narrativa da professora Célia, a experiência do Pibid na Escola Ceará, também foi marcada por projetos de trabalhos ou da pedagogia de projetos, visando a discutir conteúdos didáticopedagógicos em sala de aula. Na subseção seguinte, examinamos em como a professora Célia se implicou com a superação de problemas de ensino.

5.1.3.1 A professora Célia e a superação de problemas de ensino

Ao tratar da superação de problemas do ensino, a professora Célia esclareceu sobre os conteúdos didáticopedagógicos desenvolvidos junto aos alunos do Ensino Fundamental, nas áreas da Matemática e da Língua Portuguesa. Assim foi Narrado:

> A gente deu uma atividade pra eles [refere-se aos discentes do Ensino Fundamental] na questão de jogos matemáticos, de letramento... Então tudo isso a gente passou pro papel, o que a gente vivenciou aqui dentro da escola. (...) E quando a gente percebe em termos de sala de aula, quando a gente analisa de 4º e 5º anos a dificuldade estar mais

---

aprendizagem nos diferentes âmbitos, níveis e modalidades educacionais. Mais informações sobre este evento pode ser visto no blog: epefd6epef.blogspot.com.br.

[143] A professora Célia refere-se a sua participação na produção de dois artigos publicados no livro: "Trajetórias e identidades: saberes e práticas de ensino na promoção da autonomia", organizado por Diogo, Monteiro, Assunção e Falcão (2016).

> voltada pra questão da matemática. E as séries iniciais, que eu falo 1º e 2º anos o foco é muito grande pra questão da matemática e da língua portuguesa. Então, aí foi um intuito que a gente teve de dentro dessa ajuda que a gente tem, vinte bolsistas dentro da Escola, como a gente poderia tá trabalhando com esses alunos, com esses bolsistas uma maneira de trazer uma nova forma de trabalhar esses conteúdos com os alunos. (PROFESSORA CÉLIA).

Durante a narrativa da professora Célia, observamos que seu maior interesse residia em identificar as áreas de pertencimento dos conhecimentos que os educandos da escola apresentavam dificuldades de aprender as habilidades, bem como a identificação das turmas em que as dificuldades eram mais frequentes. Ela observou que, nas áreas do cálculo matemático e do uso da linguagem, em Português, eram mais frequentes os *déficits* dos educandos. Identificadas as dificuldades, faz alusão ao jogo educativo para ensinar os conteúdos aos discentes. Deixa claro, na narrativa, que, para enfrentar estas dificuldades contava com a ajuda dos licenciandos bolsistas, por meio de "uma maneira de trazer uma nova forma de trabalhar" em sala de aula. Mais adiante esclarece que, além dos jogos, o lúdico foi adotado como estratégia de ensino. Outra estratégia empregada foi à investigação sobre o bairro onde a Escola Ceará se encontrava.

> Então, essa maneira foi buscar o lúdico, usar muito a questão lúdica para trabalhar tanto o letramento como a matemática. Tivemos pesquisa dentro do bairro, à gente procurou envolver a comunidade também nesse conhecimento. A gente ver que o aluno é repassador desse conhecimento. O que o aluno aprende na escola ele leva um pouco pra casa. Esse relato, a gente tem três artigos que a gente publicou no ano passado que já saiu o livro. E nesse ano a gente já apresentou três artigos de novo. (PROFESSORA CÉLIA).

Certamente que, para trabalhar pedagogicamente com o lúdico (jogos educativos) e realizar a observação comunitária, a professora Célia teve que se preparar para desenvolver esses novos papeis. Propôs-se a investigar o emprego dos jogos e buscar fundamentação para a sua prática em sala de aula. O resultado das reflexões, como afirmou, levou à elaboração de suas práticas e publicação destas sob a forma de artigos. Mais adiante, comentamos a afirmação da professora quando afirma: "tivemos pesquisa dentro do bairro". Por enquanto, vamos examinar e interpretar o excerto abaixo, em que ela esclarece como procedeu para intervir na aprendizagem dos educandos do Ensino Fundamental.

> Quando a gente viu que uma das propostas era trabalhar com a matemática de uma forma diferente, pra desmitificar a questão da matemática, principalmente pra aluno de 4º e 5º anos, a gente pensou em tentar encontrar uma forma de usar o lúdico. Mas agora, que jogos? Então, **a gente procurou estudar**, procurou na literatura de [Jean] Piaget, se apropriar mais, não que a gente não saiba, mas tem

> coisa que fica um pouco esquecida e você precisa retomar. Então, de certa forma, você se viu necessitando ir buscar uma literatura. (...) Primeiramente **a gente fez estudos junto com os bolsistas**. Muitas vezes a gente até pedia sugestões de literatura pro próprio César [nome fictício], que é o nosso coordenador daqui da área que a gente está. Momentos de estudo com os bolsistas. Daí, então, a gente se juntava os quatro supervisores, para desenvolver essas atividades e construir os jogos. **A gente construía o jogo com o bolsista**. A gente construiu material dourado pra trabalhar unidade, dezena, centena com material reciclado com aquelas bandeja de isopor de supermercado e continhas que tanto a gente usava com tampinhas de garrafa quantas tampinhas mesmas daquelas compradas. Trabalhar também com canudos, tinha tabulada de soma feita de canudos também onde você trabalhava a soma e a subtração e a multiplicação. Então, **primeiro a gente optou em vivenciar isso com os bolsistas, pois eles trabalharam dentro de sala de aula**. Eles tinham que ter esse conhecimento aprimorado, que como é que eu vou ensinar algo que eu não sei pra um aluno já que ele tava aqui pra uma intervenção, uma proposta a mais? Então, foram várias etapas: eu lia a confecção desse material junto com os bolsistas, e a utilização depois dentro de sala de aula. (PROFESSORA CÉLIA). (Grifos nossos).

Podemos ler, no excerto, que os jogos educativos foram realizados com material reciclado, em sala de aula, para transmitir aos educandos do Ensino Fundamental noções sobre sustentabilidade. Antes disso, os jogos foram objeto de estudo entre os supervisores da mesma escola, encontrando na teoria construtivista de Jean Piaget a principal referência para esses estudos. Depois destas fases, os jogos educativos foram confeccionados e aplicados com os licenciandos bolsistas.

Os ensinamentos construtivistas da epistemologia genética, campo do saber criado por Jean Piaget, classificaram os conhecimentos em três grandes áreas: o conhecimento social, o conhecimento físico e o conhecimento lógicomatemático (TOLEDO; TOLEDO, 1997). Desde as reformas educacionais iniciadas na década de 1990 e sob o impacto[144] da perspectiva construtivista de ensino e de aprendizado, ocorrida na década anterior, o MEC tem se posicionado favorável ao emprego desta abordagem em salas de aula dos primeiros anos do ensino da Educação Básica, por meio de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), principalmente na etapa da alfabetização (BRASIL/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997). Entretanto, isso tem ocorrido não sem protestos da parte de professores e pesquisadores adeptos do método de ensino fônico. Nesta questão, nosso

[144] Referimos-nos especificamente a obra de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, cujo título é *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, que em português foi chamado de "Psicogênese da língua escrita" (1999). Esta obra é resultado de pesquisas experimentais ocorrido em Bueno Aires, Argentina, dos anos 1974 a 1976, e publicado pela primeira vez em 1979 no México.

posicionamento é o de que o professor alfabetizador deve estar atento e aberto para compreender e conduzir com propriedade os processos de alfabetização das crianças e ou adultos sob sua responsabilidade e, mudar de método de ensino sempre que achar conveniente, diante das respostas de seus alfabetizandos. O que deve interessar ao professor é que os educandos aprendam e não o método de ensino em si mesmo. O professor deve conhecer e saber empregar vários métodos de ensino e estratégias didáticopedagógicas de forma a poder adaptar seu ensino aos discentes que apresentam estruturas cognitivas distintas.

Mais adiante, em sua narrativa, a professora Célia explora sua experiência do jogo educativo não só no ensino da Matemática, mas também no ensino da Língua Portuguesa. Na Matemática, os jogos foram empregados no desenvolvimento do raciocínio e do pensamento espacial, por meio do cálculo mental e da estimativa. Ao lermos um dos artigos escritos pela professora Célia, em colaboração com outros dois professores supervisores do Pibid, para o livro do EPEF (DIOGO; MONTEIRO; ASSUNÇÃO; FALCÃO, 2016), observamos que ela discute sua experiência no ensino de Matemática e a descreve também como uma atividade interdisciplinar envolvendo o trabalho sobre gêneros textuais e o arrecadamento de materiais recicláveis na comunidade. Relata a professora Célia, em colaboração com outros autores, sobre esta ação:

> Iniciamos os trabalhos arrecadando materiais diversos: roupas, sapatos, embalagens variados, brinquedos, livros, dentre outros objetos. Depois de arrecadados os materiais, dividimos os bolsistas em 2 grupos de 10 alunos cada para darmos agilidade aos planejamentos. (...) Durante o desenvolvimento da ação, foi possível explorar a interdisciplinaridade, uma vez que os alunos fizeram-se presentes em todas as etapas do processo. Inicialmente, conversamos sobre o gênero textual "rótulo", abrindo uma discussão sobre a escolha correta e consciente dos produtos que escolhemos; logo em seguida, solicitamos como tarefa inicial a arrecadação de rótulos, depois a classificação, pesquisa de preços no bairro e confecção de sacolas. Terminada essa primeira etapa, montamos o supermercado e elaboramos um cronograma para as salas de aula explorarem o ambiente de maneira lúdica e criativa. (PROFESSORA CÉLIA).

Pensamos, a partir da citação, que, quando a professora se refere à "pesquisa dentro do bairro", não se refere a uma pesquisa do tipo social, como pareceu afirmar em outro momento, antes realizando uma mobilização social com o intuito de arrecadar[145] materiais para a realização do bazar e do mercado, com objetivos pedagógicos[146].

[145] No artigo de sua autoria da professora Célia, podemos ler: "Iniciamos os trabalhos arrecadando materiais diversos: roupas, sapatos, embalagens variadas, brinquedos, livros, dentre outros objetos.

Importa destacar que o interesse despertado pelo emprego da abordagem lúdica em sala de aula não significava, como argumentou a professora Célia, que ela e as demais supervisoras não tivessem conhecimento desta estratégia de trabalho didáticopedagógico, e sim que foram estimuladas a reexaminarem e a aprimorarem o desenvolvimento do projeto de intervenção com os licenciandos bolsistas. Vejamos este segundo narra a professora Célia:

> Sempre eu usei essa abordagem, sempre gostei de trabalhar com a questão lúdica. O que tem de diferente é que quando eu comecei a atuar no Pibid, ele não quer apenas que eu use o lúdico, **ele quer também que eu fundamente esse lúdico**. Então, pra eu dar essa fundamentação do lúdico eu precisava buscar a teoria. Então a teoria me colocava para eu ir atrás. Quem eram os teóricos que trabalhavam com essa importância do lúdico? Quem eu preciso estudar pra fundamentar isso? Por que sempre que a gente desenvolve um projeto a gente já fica pensando... Não vai ter alguma inscrição pra apresentar projeto, então eu vou logo começar a ver a teoria. Eu vou logo começar a ver os teóricos que eu posse começar a fazer uma lida. Então, sempre a que a gente desenvolve alguma coisa a gente ta sempre com a preocupação de ta relacionando. (PROFESSORA CÉLIA). (Grifos nossos).

Podemos verificar que, antes de adentrarem no contexto do Pibid UECE, as professoras supervisoras empregavam jogos educativos na sala de aula, para ensinar e ou mobilizar conhecimentos e habilidades dos educandos do Ensino Fundamental. Entretanto, foi somente com a chegada do programa na Escola Ceará que elas passaram a buscar uma fundamentação compreensiva para esta atividade. Antes, mesmo com o emprego da estratégia lúdica em sala de aula, não havia a preocupação de conhecer seus fundamentos. Esta mesma questão é retomada no tópico que discute sobre o desenvolvimento teórico da professora Célia.

O exame da narrativa evidencia que a professora buscou superar problemas presentes no contexto da sala de aula, recorrendo a estratégias didáticopedagógicas lúdicas. A noção do lúdico aparece associada ao uso de material reciclado, arrecadado

---

Depois de arrecadarmos os materiais, dividimos os bolsistas em 2 grupos de 10 alunos cada para darmos agilidade aos planejamentos. Realizamos um círculo de conversa e decidimos dividir a ação em duas modalidades, um grupo seria responsável por preparar, montar e organizar um supermercado e o outro grupo, um bazar, ambos com objetivos propostos na introdução" (2016, p.43).

[146] Conforme relato no livro citado na nota anterior, o objetivo principal do projeto foi: "contribuir de maneira lúdica para a superação das dificuldades matemáticas apresentadas pelos alunos do 1º ao 5º ano da escola em questão. Objetivos específicos: incentivar o raciocínio lógico-matemático; ampliar o conhecimento sobre o sistema monetário brasileiro; conhecer estratégias pertinentes às relações comerciais; estimular noções de compra e venda metodológica; administrar situações de compra e venda utilizando o dinheiro; reconhecer a importância da reciclagem para a manutenção de um meio ambiente equilibrado". (In: DIOGO; MONTEIRO; ASSUNÇÃO; FALCÃO (Org.). *Trajetórias e identidades*: saberes e práticas de ensino na promoção da autonomia. Fortaleza: Edições IPDH, 2016, p. 42).

em campanha na comunidade onde está inserida a Escola Ceará, visando à confecção de instrumentos lúdicos (jogos educativos) pelas professoras supervisoras e licenciandos. Além disso, notamos o cuidado em preparar os licenciandos para o uso correto destes materiais junto aos educandos do Ensino Fundamental. E que, diferentemente de outros momentos do uso do lúdico como estratégia didáticopedagógica na Escola Ceará, no contexto do Pibid UECE, as professoras supervisoras foram orientadas pelo professor coordenador de área a buscarem uma fundamentação para seu uso, ou seja, passaram a saber sobre os benefícios que este tipo de estratégia ocasionaria na aprendizagem dos educandos. Os benefícios do ensino com o uso do lúdico na Educação, segundo Lopes (2000), consistem em trabalhar a ansiedade e a discriminação auditiva, rever os limites internos do educando, reduzir a descrença na autocapacidade de realização, estimular a autonomia intelectual, apurar a coordenação psicomotora, melhorar o controle segmentar, aumentar a atenção e a concentração, desenvolver antecipação e estratégias nas atividades, expandir o raciocínio lógico, aumentar a criatividade, perceber figura e fundo, entre outras coisas.

Na subseção ulterior, abordamos em como ocorreu a relação entre a experiência vivida pela professora Célia no contexto do Pibid e sua prática pedagógica em sala de aula.

5.1.3.2 A professora Célia e a relação entre a experiência do Pibid e à prática pedagógica em sala de aula

"Só sei que nada sei". Esta frase lapidar, atribuída ao filósofo grego Sócrates, suposto pai da Filosofia, parece de certa forma, ser a atitude preferida pela professora Célia, diante de sua relação entre a experiência vivida no contexto do Pibid e sua prática pedagógica em sala de aula. Ao ser indagada sobre o assunto respondeu:

> O professor, mesmo ele saindo do banco da universidade, ele tem que estar nesta busca constante de estar estudando. Porque às vezes ele diz: não, eu já sei isso aqui, eu vou dá... ...eu estou ensinando de 1º ao 5º anos desse conteúdo que eu já sei. Mas eu posso ter uma nova maneira de abordar esse conteúdo. Eu posso dar a mesma aula dez vezes e não necessariamente nessas dez vezes eu usar um método igual. Haja vista que em minha sala de aula eu tenho 25 crianças que pensam diferentes. Então, de uma determinada maneira eu uso uma metodologia, eu atinjo um grupo: de outra maneira eu posso usar outro. Então, isso levou você questionar e a questão da importância do professor continuar estudando. (PROFESSORA CÉLIA).

Da narrativa acima podemos ressaltar a correspondência entre a atitude socrática e a prática pedagógica da professora Célia. No entendimento desta professora, na sala de aula pode haver várias crianças que possuem formas diferentes de aprendizagem dos conteúdos e, diante desta realidade, o mais importante é que o sujeito que ensina possa empregar diferentes meios para dotar o maior número de educandos de um conteúdo didáticopedagógico planejado para ensinar. É como se coubesse ao professor o mesmo papel do poliglota, que consegue falar o mesmo conteúdo em várias Línguas.

Esta atitude da professora Célia talvez tenha a ver com os conhecimentos e habilidades aprendidos na área da Psicopedagogia, área esta que cursou pós-graduação *lato sensu* na UFC. Conforme Fernández (2001), psicopedagoga argentina muito popular no Brasil, a modalidade de aprendizagem é a ferramenta por excelência da intervenção psicopedagógica. Argumenta a citada autora que...

> Cada um de nós se relaciona com o outro como ensinante, consigo mesmo como aprendente e com o conhecimento como um terceiro de um modo singular. Analisando com cuidado o modo como uma pessoa relaciona-se com o conhecimento, encontraremos algo que se repete e algo que muda ao longo de toda a sua vida nas diferentes áreas. Chamo de modalidade de aprendizagem a esse molde ou esquema de operar que vai sendo utilizado nas diferentes situações de aprendizagem. É um molde relacional. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 78).

Assim, ainda segundo esta autora, há modalidades de aprendizagem saudáveis e há aquelas que perturbam[147]. O professor, em sala de aula, deve estar atento e saber se a modalidade de aprendizado de cada educando encontra-se numa "alternância variável entre assimilação-acomodação" (FERNÁNDEZ, 2001, p. 81). Caso contrário, o mesmo poderá precisar de um atendimento individualizado, tendo em vista a correção de seu processo de aprendizagem.

A abertura para a ampliação dos conhecimentos de seus educandos ou dela mesma fez com que buscasse um curso de pós-graduação *stricto sensu* condizente, lamentando não ter tido ainda sucesso na seleção. Sobre esse episódio de sua vida profissional, esclarece: "Tentei o mestrado na UFC, passei na primeira fase e não passei na segunda e, de certa forma, a gente fica desestimulada. Aí, sabe, mulher trabalha os

[147] As modalidades de aprendizagens que podem perturbar os educandos, segundo Fernández (2001), são as que relacionam os seguintes processos: hipoassimilação-hipoacomodação, que leva a inibição cognitiva; a hiperassimilação-hipoacomodação, que leva a oligotimia (isto é, situação em que a capacidade de aprender e pensar encontra-se aprisionada por desejos de outras ordens); e a hipoassimilação-hiperacomodação, que leva ao sintoma problema de aprendizagem.

três expedientes, que eu acho que isso não é motivo pra eu estar justificando, mas a gente acaba se acomodando um pouco". (PROFESSORA CÉLIA).

Depois de passar pela fase de acomodação e de surgir à oportunidade de desenvolver a função de supervisora do Pibid, após sua seleção, a professora Célia diz que "reacendeu" a chama de seu interesse em continuar aprendendo e se desenvolvendo profissionalmente. Ao longo de sua narrativa acrescenta:

> Então eu acho que a vinda do Pibid reacendeu isso aí. Então uma das coisas que eu botei na minha cabeça que eu queria muito fazer é o mestrado em Políticas Públicas, eu gosto muito dessa área da Educação. E eu acho que o Pibid tem contribuído. Sim, porque eu me vejo indo atrás, procurando ler mais, procurando me engajar, procurando saber onde tem um canto pra eu escrever alguma coisa. Então, ele contribuiu muito em relação a isso. E também a gente participa de algumas palestras. O que é difícil na rede municipal é que a gente não é liberada em horário nenhum. (PROFESSORA CÉLIA).

A essa altura da narrativa, a professora Célia identifica como empecilho a não liberação, por parte da Secretaria onde trabalha, para realizar formação continuada na universidade. Mesmo assim, quando a professora tem conhecimento da programação de atividades de formação no horário noturno, após término de seu trabalho docente, e ou nos finais de semana, a professora Célia dá um jeito de se fazer presente.

> Quando o Pibid surgiu no estado [refere-se às ações do Programa na rede estadual de ensino da Seduc] o professor era liberado cem horas. Então, que pena que muitas vezes tem tantas rodas de estudos na UECE e a gente não pode ir por que é horário de aula. Mas o que a gente pode ir a noite tem contribuído muito. A gente teve uma abordagem que foi um professor que veio de Portugal, (...), que foi uma experiência riquíssima. Ele passou uma quinzena com a gente. Então assim, a gente se viu também motivada a ir atrás, porque você sai de dois horários de expedientes, o professor do Ensino Fundamental, a sala de aula suga muito você. E eu trabalho com alunos de 2º ano. Então assim, essa proposta nova hoje da política educacional, ele exige muito do professor números. Então, a gente se tornou escravos de um processo de avaliação. É uma cobrança desumana que joga toda a expectativa da educação no segundo ano. Como se num passe de mágica tudo se resolvesse. Então, veio a proposta da escola nova, a proposta moderna, a proposta que veio lá de Portugal que a gente estudou 15 dias, a gente ainda aplicou alguns projetos em sala de aula tivemos o retorno do professor. Então, isso tudo foi mediado com o Pibid. Foi assim, muito rico. Muito rico mesmo... (PROFESSORA CÉLIA).

A professora Célia, neste excerto, além de se referir a seu engajamento na formação continuada, queixa-se da política que a SME põe em prática com relação aos professores, para que os educandos respondam positivamente às avaliações externas da rede de ensino municipal, como o Prova Brasil, entre outros. Ao criticar a forma de

condução dos processos destas avaliações externas, ela a classifica como desumana, pois entende que os professores, escravos de processos educacionais interessados apenas em apresentar números à sociedade, supervalorizando, assim, os aspectos quantitativos, em detrimento dos aspectos qualitativos e realmente significativos do aprendizado.

Um estudo realizado por Vale e Maciel (2015), entre 2013 e 2015, sobre as percepções de quatro professoras de uma escola pública de Mossoró (RN), no que tange às avaliações externas no Ensino Fundamental, apresentou que os mesmos manifestaram apreensões semelhantes aos descritos pela professora Célia. Segundo as pesquisadoras (2015, p. 712),

> [...] os professores manifestam aceitação à política de avaliação, posicionando-se positivamente diante de tal iniciativa e acreditando que essa política contribui para melhoria da qualidade do ensino. Isto pode estar relacionado ao fato de os gestores educacionais estarem usando os resultados como mecanismos para concessão de incentivos e sanções às escolas. O argumento é que se pretende, assim, mobilizar profissionais e alunos a buscarem melhores resultados nas avaliações e, de certa forma, aumentar a responsabilização da comunidade escolar, em especial, do professor, pelas metas estabelecidas verticalmente. Por outro lado, essa responsabilização pode se refletir em maior carga de trabalho e tensão nos professores que buscam dar conta dos altos índices e metas estabelecidos que, por sua vez, não levam em consideração as condições específicas de cada escola. Vale ressaltar que, por ser uma escola de IDEB elevado no município, os professores vivenciam impactos negativos com a política de avaliação externa, como tensão em se responsabilizar para atingir as metas propostas, sobrecarga de trabalho em virtude das inúmeras atividades que têm a desenvolver para preparar as crianças para essa avaliação, e a perda da autonomia em função de um currículo a seguir.

Inferimos, a partir da narrativa da professora Célia e dos resultados do estudo de Vale e Maciel (2015), que as avaliações externas, conforme o modelo adotado, podem causar sofrimento aos professores se não lhes forem dadas as condições adequadas para o ensino ocorrer satisfatoriamente. Condições adequadas de ensino podem ser interpretadas, por exemplo, com adoção de um prazo maior para que os educandos alcancem as metas educacionais planejadas; a presença de mais de uma professora na mesma sala de aula, por meio de um trabalho colaborativo junto aos discentes; disponibilizar tempo para que as professoras possam planejar ações didáticopedagógicas mais efetivas, ou seja, de acordo com a realidade e possibilidades da escola e das crianças.

De volta ao emprego da abordagem lúdica no ensinar, tratado anteriormente, para a professora Célia as respostas deveriam ser mais processuais, contrapondo-se às pressões decorrentes das avaliações externas por parte da SME, que a visam respostas mais imediatas, baseadas, sobretudo, em uma abordagem[148] de curto prazo, por meio da adequação de comportamentos. Questionamos sobre se ela enxergava alguma incongruência entre essas perspectivas. A professora Célia esclareceu:

> Eu vejo assim: o Pibid contribui, mas por eu estar usando o Pibid, eu ter alunos do Pibid dentro de minha sala de aula, dá uma contribuição, agora, resolver tudo que é exigido na turma de segundo ano não dá. Mas aí você me pergunta: por quê? Justamente por isso: você ver que o Pacto da Educação, a Educação na Idade Certa, o pacto nacional[149] é até o terceiro ano. Aqui no estado do Ceará foi feito um pacto a parte onde parte desse processo termina no segundo ano. Só que diminuíram um ano e porque não aumentaram esse processo desde a Educação Infantil? Então, você queimou etapas, quer queira quer não você diminuiu um ano. Então é uma exigência muito grande. Eu acho que ainda tem muita coisa pra ser mudada. A questão do professor que está lá na Educação Infantil e acha que só tem que priorizar a brincadeira... Então tem 'n' coisas que vai além do que o Pibid faz. Tem coisa que vai além do que eu posso fazer. (PROFESSORA CÉLIA).

Inferimos, a partir do trecho da narrativa da professora, que ela é dona de uma compreensão contextualizada e ampla das limitações de seu trabalho como docente. Percebe as incongruências entre as duas perspectivas, optando por fazer o que pode, como professora. Nas entrelinhas de sua narrativa, ela critica a estrutura do sistema escolar atual e a falta de interesse em se instituir uma política educacional que priorize, na aprendizagem do educando, sua autonomia.

O exame da narrativa evidenciou que a professora Célia adota uma atitude de aprendizagem e desenvolvimento profissional continuada. Essa atitude ela credita ao Pibid, por haver "reacendido" seu interesse em continuar estudando e realizar um curso de mestrado sobre políticas públicas em Educação. A professora Célia compreende que

---

[148] Atualmente, conforme adeptos da abordagem educacional baseada nas descobertas das neurociências têm defendido, "o trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente se ele conhece o funcionamento cerebral, o que lhe possibilita desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas". Para esta abordagem, "Se os comportamentos dependem do cérebro, a aquisição de novos comportamentos também resulta de processos que ocorrem no cérebro do aprendiz. E, portanto, o cérebro é o órgão da aprendizagem. As estratégias pedagógicas utilizadas por educadores durante o processo ensino aprendizagem são estímulos que produzem a reorganização do SN [sistema nervoso] em desenvolvimento, resultando em mudanças comportamentais. Cotidianamente, educadores, pais e professores, atuam como agentes nas mudanças neurobiológicas que levam à aprendizagem, embora conheçam muito pouco sobre como o cérebro funciona" (GUERRA, Leonor. s/d, s/p). (Disponível em: https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto_teste.pdf. Acesso em: 01 abr. de 2017).

[149] A professora Célia refere-se ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Mais informações sobre o PNAIC pode ser encontrado no *site*: http://pacto.mec.gov.br/o-pacto.

os educandos apresentam modalidades de aprendizagem diversas, o que deve levar o professor a buscar formas variadas de ensinar os mesmos conteúdos didáticopedagógicos, para que todas as crianças possam aprender. Este recurso parece estar afinado com um pensamento que compreende a realidade como um todo complexo. Este pode ser o caso do pensamento da professora Célia, que, em função disso, não exclui nenhum recurso de que possa dispor para decidir sobre as questões que surgem no cotidiano da sala de aula. Assim, se, como abordado na seção 2, a professoralidade "é um estado em risco de desequilíbrio permanente", a professora Célia aparenta não se incomodar com tais riscos, antes preferindo-os, do que seguir um padrão de docência que não cumpra com o papel de formar pessoas.

Na subseção seguinte refletimos sobre a autopercepção da professora Célia como docente e suas relações profissionais.

5.1.3.3 A autopercepção da professora Célia como docente e as relações profissionais

A atitude de abertura para aprender e se desenvolver, discutida no tópico anterior, possibilitou que a professora Célia recebesse os licenciandos bolsistas do Pibid UECE que chegavam à Escola Ceará para a experiência de iniciação à docência, o que não aconteceu com a maioria de seus colegas. Segundo esta professora, o Programa chegou ao ponto de fazer com que se sentissem vigiados pela SME, quando abordados por técnicos educacionais, que adentravam às salas de aulas para avaliar as capacitações em serviços ofertados aos professores por esta Secretaria. Nas palavras da professora Célia, o desabafo:

> Quando o Pibid aqui chegou, o professor tem muito essa imagem eu acho, [...], hoje em dia, ele é muito cobrado. Então, como é que funciona hoje? Eu estou dentro de minha sala de aula e de uma hora para outra chega uma pessoa em minha sala e diz: "- Professora, eu tô entrando, viu?". Senta e fica avaliando o professor, [observa] como é a metodologia que ele está usando na sala de aula. (...) [São técnicos educacionais] da rede municipal. [Os professores] Tem uma formação aí [referindo-se as capacitações disponibilizadas pela SME], vem uma formadora que num dia pode vir outra pessoa. Eu não vou mentir: Na hora que você tá sendo avaliado, você não fica tão tranquilo. A gente se sente vigiado! A palavra é essa: a gente se sente vigiado! Quando o Pibid chegou aqui foi no auge disso. Então, logo no começo, houve uma rejeição. Tinha que dividir os meninos [referindo-se aos licenciandos bolsistas]. Aí a gente ia atrás dos professores, conversava, explicava. A gente pediu até um espaço para o diretor para gente poder apresentar o que era [o Pibid para os professores da

> Escola Ceará], como ia se desenvolver [o projeto na escola]. (PROFESSORA CÉLIA).

Conforme narra a professora Célia, podemos inferir que os processos de formação em serviço proporcionado pela SME e a verificação de suas implicações nas salas de aulas pelos técnicos educacionais não eram acontecimentos tranquilos, pelo contrário, representavam um momento de apreensão por parte dos professores da Escola Ceará, que se sentiam vigiados e não gostavam nem um pouco dessa sensação. Nessa situação, havia, por parte dos professores, uma rejeição à presença de qualquer pessoa estranha à sua sala de aula, inclusive os licenciandos bolsistas do Pibid. O resultado disso: "o primeiro ano foi cruel. A gente tinha sala que ficava com três [licenciandos bolsistas], porque não tinha um colega que queria" compartilhar da presença dos bolsistas de iniciação à docência do Pibid (PROFESSORA CÉLIA).

Depois, no segundo ano do Pibid na escola, a situação melhorou bastante no que se refere à distribuição dos licenciandos bolsistas pelas salas de aula. O motivo dessa mudança ocorreu porque os professores começaram a ver com simpatia as ações didáticopedagógicas desenvolvidas na Escola. Vejamos a fala da professora Célia sobre este movimento:

> [...] a gente começou a desenvolver projetos dentro da escola, eles [referindo-se aos professores da Escola Ceará] começaram a ver a participação dos meninos [referindo-se aos licenciandos bolsistas do Pibid]. Apresentando alguma coisa aos poucos eles foram quebrando [a resistência]. Quando foi no segundo ano, choveu de gente atrás dos meninos do Pibid: que queria na sala, que queria na sala..., então foi uma briga. Agora aqui falta é aluno pra cobrir toda a escola, porque são muitas turmas. Então, isso é fruto do que? Do trabalho que a gente desenvolveu. Deles [referindo-se aos professores da Escola Ceará] estarem vendo que é um projeto sério. Que o aluno realmente está aqui para está ajudando nessa prática do professor, está auxiliando. Então contribuiu muito. (PROFESSORA CÉLIA).

Pensamos que, através da narrativa acima, a professora Célia manifesta à maneira em como tem gerido suas relações profissionais, ao mesmo tempo em que evidencia sua autopercepção como professora. A qualidade das relações profissionais foi revelada quando, por meio de exemplos de ações didáticopedagógicas bem sucedidas, fez com que despertasse o interesse dos colegas para a questão, passando eles a permitir a presença de licenciandos bolsistas de iniciação à docência, do Pibid, na sala de aula onde lecionavam. Assim, não foi convidando, tampouco desafiando e muito menos impondo essas presenças, foi pela demonstração da referida prática, ao longo de um tempo, que os demais professores da Escola Ceará foram persuadidos.

Assim agindo, pensamos que a professora Célia demonstra ter a autopercepção de uma pessoa habilidosa e perseverante, pois, somente quem acredita no que faz e tem atitudes firmes e coerentes é que consegue alcançar os propósitos almejados. Do mesmo modo, somente quem reflete sobre sua prática pode corrigir os rumos e alcançar sucesso. Esse foi o caminho traçado pela professora Célia para conquistar a adesão dos demais professores para o Pibid, ao mesmo tempo em que pôde fortalecer sua autopercepção. Certamente que a professora Célia enfrentou momentos difíceis no caminho, dado que neste país as dificuldades são inerentes à realização de inovações na educação escolar e no exercício docente (ROCHA, 2015).

A narrativa da professora Célia deixa patente o cuidado sobre o papel que licenciando bolsista do Pibid deve exercer ao chegar à escola. Ele não deve ser confundido com um ajudante ou mero auxiliar do professor em sala de aula. O licenciando bolsista do Pibid é um sujeito que se encontra na escola para vivenciar as primeiras experiências como se fosse um docente antes de receber autorização para lecionar e, para isso, conta com a supervisão de um professor experiente (BRASIL/CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA, 2010) para orientá-lo.

Na próxima subseção, abordamos o desenvolvimento do conhecimento teórico da professora Célia no contexto do Pibid.

5.1.3.4 Professora Célia e seu desenvolvimento teórico no contexto do Pibid

O desenvolvimento teórico, como compreendido neste estudo, baseia-se na reflexão do professor sobre sua prática. A professora Célia não descuidou desta questão específica em sua melhoria profissional. Antes de dizer o que leu, refletiu e estudou para escrever seus artigos[150] e participar de eventos de pesquisa, conforme já relatado anteriormente, ela narrou em como este conhecimento se somou a sua jornada de professora da Educação Básica. Vejamos, conforme suas palavras, como tem ocorrido este desenvolvimento.

> Nos finais de semana. Em casa, lá pelas 9 horas da noite, que já está tudo mais resolvida, vou procurar ler. Eu também me engajei até no grupo de estudo da Carla [nome fictício de uma professora do CED], acabei abandonado porque ficou muito cansativo duas vezes na

[150] Como já assinalado, tivemos acesso a dois artigos escritos pela professora Célia em colaboração com outros autores, ambos publicados no livro organizado por Diogo, Monteiro, Assunção e Falcão (2016). Além destes artigos, a professora Célia faz referência a resumos que teriam sido elaborados por elas e os licenciandos bolsistas para a Semana Universitária da UECE, referente ao ano 2016.

> semana você ficar lá na UECE até nove ou 10 horas da noite, que tava começando os estudos sobre as obras de Paulo Freire. Eu até comprei alguns livros. Então, é buscando dessa forma. (PROFESSORA CÉLIA).

Sem um tempo específico para se dedicar aos estudos na própria escola, a professora Célia realiza sua aprendizagem e ou aprofundamento da literatura educacional quando termina seus afazeres domésticos de dona de casa e de cuidar dos familiares. Além de estudos noturnos, realizados em casa, ela participou ainda de encontros com outros professores na universidade, para estudar a obra de Paulo Freire, com o uso de livros adquiridos com esta intenção. Reconhece que estas iniciativas a cansam, ainda mais porque é professora do segundo ano do Ensino Fundamental, uma turma diferente das demais, por exigir que, ao final do ano letivo os alunos saibam ler e escrever um conjunto de palavras. Também o aprendizado dos educandos das turmas de segundo ano é alvo de aferição externa. Sobre a experiência como docente do segundo ano, a professora Célia narra:

> Cansa como lhe digo, eu estou no segundo ano e eu lhe digo eu hoje vejo a carga de exigência que é do professor do segundo ano. Eu já passei por todas as séries [do Ensino Fundamental] e se você me perguntar: "- Qual é a série que mais suga o professor?". Eu digo: "- É o segundo ano". Eu acho até uma forma assim: desumana. Quando eu lhe disse, o processo é pra iniciar bem antes e se cobra muito de um único professor. Então, por conta disso, eu lembro até quando o diretor me chamou pra assumir a turma do segundo ano. Eu disse: "- Celso [nome fictício do diretor da Escola Ceará] eu acho que eu não quero o segundo ano porque eu to engajada no projeto do Pibid e tem muita coisa pra gente fazer, ter o que estudar, tem que ler algumas coisas, tem que fazer artigos e eu sei que a carga de cobrança do segundo ano é muito grande". Ele respondeu assim: "- Se não der depois a gente conversa, mas tu tens que pegar a turma do segundo ano". Porque eu sabia que ia ser pesado. Tanto é que comecei o grupo de estudo e tive que abandonar. (PROFESSORA CÉLIA).

Podemos observar que, segundo a narrativa da professora Célia, e como tratado antes, ela entende que o processo de alfabetização deveria iniciar antes do segundo ano, isto é, ainda na Educação Infantil. Também deixa claro que teve que abandonar os Encontros na universidade, para onde se dirigia para estudar a obra de Paulo Freire, porque o encargo desse trabalho com o Pibid era pesado. Todavia, os obstáculos e as atividades em sala de aula não foram bastante para fazer com que a professora Célia deixasse de se dedicar à reflexão de sua prática docente, elaborando artigos sobre ela. Ao lermos os seus artigos em coautoria com outros professores, pudemos observar as ações didáticopedagógicas realizadas no contexto do Pibid, as

dificuldades e soluções encontradas para superar os obstáculos que surgiam na lida do ensino.

Inquirida se havia participado de alguma capacitação ou oficina sobre elaboração de artigos, ela contou:

> Oficina nenhuma. Ás vezes a gente troca até umas experiências [com colegas] é aquela história: a gente às vezes aprende com o que está vendo os alunos mesmo com da graduação, por que até eu disse pra eles [referindo-se aos licenciandos bolsistas]: "- Como mudou a época que eu fiz minha graduação pra época que eles estão fazendo". Eles estão muito engajados na pesquisa, muito mesmo esses meninos.... Acho que teve uma mudança muito grande. Por que na minha época não era tão fácil assim. Sabe quem escrevia um projeto, era quem trabalhava com alguma bolsa de pesquisa. Na época que eu estudei na faculdade eu tive a oportunidade de trabalhar com uma bolsa de pesquisa do CNPq e eu já tava, se não me engano no 6º semestre de Pedagogia, foi quando eu tive algum contato com a pesquisa propriamente dito. Então eles estão... "- Professora hoje eu estive na faculdade e um professor me ensinou como é que elabora um artigo". Aí eu disse: "- Olha traz o artigo pra eu tirar uma Xerox, o material". Eu pedi a ele pra tirar uma Xerox e eu dar uma lida. Então esse contato eu tive mesmo foi com o Pibid. (PROFESSORA CÉLIA).

Em sua narrativa, a professora Célia mostrou-se surpresa ao verificar que os licenciandos bolsistas do Pibid realizam pesquisa desde os primeiros semestres no curso de licenciatura em Pedagogia, diferentemente do período de sua vivência como discente de graduação, quando somente teve acesso a uma bolsa de iniciação à pesquisa na segunda metade do curso. No excerto, também podemos inferir que ela aprendeu a escrever artigos científicos por meio da troca de saberes com os licenciandos, seja através de conversa ou mediante a socialização e reflexão do material bibliográfico para estudo.

Desde as publicações sobre as experiências lideradas por Laurence Stenhouse na Inglaterra chegarem ao Brasil, ainda na década de 1970, alguns círculos educacionais passaram a falar, ora mais, ora menos, sobre a categoria do professor pesquisador (DICKEL, 1998). Nos anos 1990, com a discussão em torno do profissional reflexivo de Donald Schön e de sua apropriação pela pesquisa educacional, a ideia do professor que investiga e reflete sua prática docente tem provocado debates e tentativas de colocar essa abordagem educacional na ordem do dia, entre professores da Educação Básica. O Projeto Institucional do Pibid UECE, cujo subtítulo é "aprender e ensinar pela pesquisa", aponta para esta perspectiva.

Os argumentos a favor da perspectiva teóricometodológica do ensino, por meio da prática docente que investiga e reflete, são muitas. Dickel (1998, p.42), por

exemplo, ao tratar da prática docente baseada na reflexão e investigação na Educação Básica, argumenta, apoiando-se no pensamento de Ken Zeichner, pesquisador educacional estadunidense. Diz ele:

> Para ele a prática reflexiva somente tem sentido para os professores que desejam pensar sobre as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que ela se insere. Neste campo, não cabe a neutralidade e a imparcialidade. Concordamos com este autor quando diz que a formação do professor-pesquisador ou reflexivo não é a saída para os problemas sociais e educacionais, mas que é preciso apoiar "os esforços dirigidos a preservar e fortalecer a autonomia e o controle local dos professores", garantindo "que esses processos, progressistas em potência, se conectam de maneira explícita a luta a favor de uma maior justiça social".

A partir da perspectiva crítica e reflexiva adotada neste estudo, não poderíamos deixar de concordar com os esforços dos professores no que se refere à citação sobre ao que cabe fazer o professor que investiga, reflete e luta por liberdade profissional na realização de suas funções. O desenvolvimento profissional docente somente será digno desta terminologia se for o resultado dos esforços dos próprios professores por autonomia, para deliberar sobre o que lhes compete, ou seja, o ensino e tudo que circula em torno desta prática social, como as políticas educacionais, por exemplo.

Noutro trecho, a professora Célia narra sobre sua experiência de elaborar artigos com os licenciandos e com a orientação do professor coordenador de área do Pibid.

> Assim, como eu te disse, a gente está sempre pedindo um auxílio do coordenador: "- César o que é que tu achas que a gente pode ler pra fundamentar isso aqui?". É nessa busca. Então, de certa forma você acaba indo atrás por que só exigindo de você? E é preciso eu ir atrás disso. (...) Nessa a gente se fundamentou em [Jean] Piaget..., da matemática..., a parte do letramento foi Emília Ferreiro, e esse agora atual que a gente escreve o resumo é do projeto que a gente desenvolveu no segundo ano que é de leitura: "Incentivar no aluno o gosto pela leitura". E a gente se fundamentou no [Lev] Vygotsky em 'Pensamento e linguagem'. (PROFESSORA CÉLIA).

Observando a literatura pertinente à história da docência no Brasil (VICENTINI; LUIGLI, 2009; TANURI, 2000; ROMANOWSKI; MARTINS, 2010), não tem sido comum constatar que professores da Educação Básica organizem suas reflexões sobre a prática profissional em artigos e os publique e ou os apresente em reuniões científicas.

Escrever artigos, considerando o rigor teóricometodológico destas produções, pode ser uma tarefa muito árdua, no início da carreira do professor que reflete sobre sua prática. Algumas características do professor interessado na atividade de investigação devem ser consideradas: saber organizar, inferir, escrever, entre outras coisas. No entanto, a característica principal é desejar ser o que ainda não é (professor-pesquisador) e ter coerência com este desejo, isto é, agir de acordo com ele. Esta característica podemos observar na professora Célia. Ela se reúne com outros interessados na reflexão da prática profissional para discutir temas, pedir orientação a professores universitários sobre metodologia da pesquisa, participando de reuniões de estudo em horários pouco atrativos para ela, reproduz textos com a intenção de assimilar normas que regem as publicações científicas.

Assim sendo, inferimos que, no contexto do Pibid, a professora Célia pôde se desenvolver teoricamente e o fez baseando-se na fundamentação construtivista sóciointeracionista, quando refletiu sobre suas ações em sala de aula. Este movimento reflexivo, materializado nos textos elaborados por ela em coautoria, ao mesmo tempo em que propiciou uma apropriação mais crítica de sua prática, fortaleceu-a como profissional do ensino.

Damos, aqui, continuidade ao exame das narrativas das professoras supervisoras entrevistadas, dedicando atenção às palavras da professora Flora.

5.1.4 Narrativas da Professora Flora

A professora Flora é graduada em Pedagogia (UVA) com curso de pós-graduação *lato sensu*, especialização em Tecnologias Digitais em Educação (UNI7). Atualmente realiza um segundo curso de especialização em Transtorno do Espectro Autista - TEA, no mesmo Centro Universitário.

Esta segunda especialização foi motivada pela demanda surgida em suas turmas, ao ter que acompanhar dois discentes autistas, um em cada turno. A professora Flora leciona em duas turmas do 4º anos do Ensino Fundamental, sendo uma no turno da manhã e outro no turno da tarde. Nelas se encontram 35 educandos, em cada turma. O fato de ter discentes com autismo, em sua sala de aula, parece de alguma forma ter-lhe tocado o bastante para mobilizá-la para um segundo curso de especialização. A professora Flora queixou-se de que a SME não capacita os professores para atender a tal

demanda e que as iniciativas de capacitação em serviço, oferecidas pela SME, eram apenas relacionadas ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)[151].

A professora Flora leciona há 13 anos em escolas do Ensino Fundamental, sendo, que parte desse tempo, em escolas da rede privada de ensino. Em 2010, após participar de concurso público para professores na SME de Fortaleza, vem trabalhando na Escola Fortaleza, local onde a encontramos para realizar a entrevista narrativa.

A professora Flora tem 41 anos, estatura mediana, com altura de 1m 65cm, aproximadamente. Pele branca, cabelos castanhos-claros, cor de mel. Os cabelos lisos, até a altura dos ombros, encontravam-se parte presos por uma fivela. Vestia um vestido preto, de mangas curtas, sendo, na parte acima do busto, guarnecido com detalhes transparentes. O vestido, em seu comprimento, ia até a altura do joelho. Calçava sandália marrom de salto mediano.

Seu estilo de falar é competente, natural e desenvolto. Age de forma a gesticular os braços com moderação. Seu olhar era direto e firme, dirigido ao entrevistador. Logo no início da entrevista, mostrou-se precavida com as questões que poderíamos lhe perguntar, a ponto de pedir para ler o roteiro da entrevista, o que outorgamos. Ao final da entrevista, em sua narrativa, declarou sem pestanejar: "Com certeza só tem aumentado a minha vontade de continuar minha formação depois que entrei no Pibid". (PROFESSORA FLORA).

A Escola Fortaleza fica no bairro Parangaba, próximo a movimentados terminais de ônibus, do metrô metropolitano e de um *Shopping Center* que possui nome homônimo. Parangaba já era uma área urbana antes mesmo de se tornar bairro da capital cearense, em 1921. Conta Maia[152], baseado em dados do historiador João Paulo Vieira, que atualmente o bairro tem 96 anos e que esta área começou a ser habitada ainda no século XVII, quando

---

[151] Conforme relatório intitulado "PNAIC em ação 2016: documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016", disponibilizado na internet pelo MEC, "De acordo com dados disponíveis no SisPacto, sistema informatizado de monitoramento do Pacto, em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores-alfabetizadores, em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação recaiu na Matemática, em curso com carga horária de 160 horas; e, em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, A Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade". Disponíveis em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf. Acesso em: 10 abr. 2017.

[152] Conforme matéria do jornal O Povo (edição do dia 16 abr. de 2012), assinada por Geimison Maia, com o título: "Parangaba: Bairro comemora 91 anos com muita história para contar". Disponível em: http://www20.opovo.com.br/app/colunas/opovonosbairros/2012/10/29/noticiasopovonosbairros,2944394/bairro-comemora-91-anos-com-muita-historia-para-contar.shtml. Acesso em: 16 abr.2017.

> ...o local serviu de refúgio para os índios potiguaras. Eles viviam no atual território do Rio Grande do Norte e fugiam dos primeiros contatos com os colonizadores, ocupando também outras áreas do litoral cearense. Em 1656, é fundado o primeiro aldeamento jesuítico na área, com o objetivo de catequizar os índios. Eram três aldeamentos ao redor de Fortaleza: Porangaba, Messejana e Caucaia.

Na mesma matéria jornalística, somos informados, com dados do Censo de 2010, publicados pelo IBGE, que o bairro possui 30.947 habitantes. Na publicação da PMF (IPLANFOR, 2015, p.42), o bairro é assim caracterizado:

> ... passagem para vários bairros da cidade, com acesso fácil para todas as regiões. Possui vários bancos, comércios, igrejas, postos de saúde, shopping, sistema de esgoto quase regular, escolas, hospital Frotinha da Parangaba, Centro de Referência do Estado (antiga estação da Parangaba), mercado, restaurante popular, terminal de ônibus, proximidade com bairros de grande extensão comercial, proximidade com aeroporto e metrô. (...) A destacar como pontos fracos estão a falta de segurança; postos de saúde fechados; praças abandonadas pelo poder público; poucas áreas de lazer; falta de programas de assistência à juventude para evitar a ociosidade; e limpeza pública falha, com muitos pontos de lixão a céu aberto.

Assim caracterizado, o bairro Parangaba é tido como habitado por segmentos sociais médios e médio-baixos da população fortalezense, ainda que também possua favelas como no restante dos bairros da capital cearense[153]. São moradores deste bairro, principalmente, os que fluem para a Escola Fortaleza.

Em 2015, a Escola Fortaleza registrou 702 alunos matriculados, distribuídos nos níveis da Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais) e Educação de Jovens e Adultos (Supletivo). Em termos de infraestrutura, a Escola Fortaleza, possui água filtrada, água da rede pública, poço artesiano e de cacimba, energia, esgoto da rede pública, fossa, lixo destinado à coleta periódica, acesso à internet e banda larga (MEC/IDEB, 2015).

Quanto às dependências, a referida escola possui 17 de 14 salas de aula utilizadas, 74 funcionários, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), alimentação escolar para os alunos, cozinha, biblioteca, parque infantil, banheiros fora do prédio, dentro do prédio adequados à Educação Infantil e com chuveiros.

[153] No portal de notícias G1, publicado no dia 06 de novembro de 2013, a manchete informa que "Fortaleza tem a segunda maior população residente em favela entre as cidades do Nordeste. Segundo dados divulgados nesta quarta-feira (6) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo o instituto, 396.370 pessoas vivem em favelas em Fortaleza. Salvador tem o maior número entre as cidades do Nordeste, com 882.204 mil pessoas". Disponível em: http://g1.globo.com/ceara/noticia/2013/11/fortaleza-tem-2-maior-populacao-em-favela-entre-cidades-do-nordeste.html. Acesso em 10 abr. 2017.

Dependências e vias projetadas para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala da secretaria, dispensa, almoxarifado, pátios, sendo um coberto e outro ao ar livre. (MEC/IDEB, 2015).

Já em termos de equipamentos, a Escola Fortaleza possui computadores administrativos e para alunos, TVs, copiadora, equipamento de som, impressora, equipamentos de multimídia, DVD, projetor multimídia (data show), fax e câmera fotográfica/filmadora. (BRASIL/MEC/IDEB, 2015).

Ao adentrar à Escola Fortaleza, vimos um ambiente bastante organizado, asseado, dependências decoradas com cartazes com motivos infantojuvenis. Tudo muito colorido, paredes pintadas e limpas. Havia um pequeno jardim próximo à entrada e um clima organizacional harmonioso. Logo ao passar pelo portão, avistamos alguns degraus que davam acesso a uma área. No lado esquerdo da área, uma janela de vidro, possivelmente á la a secretaria escolar. Alguns bancos no lado oposto da janela de vidro. Alguns passos a mais levavam a um vão maior. Seguindo em frente, o acesso ao pátio interno, coberto com telhas, um pouco escuro para o horário (aproximadamente 8h20). Ao virarmos à esquerda, o acesso a três portas, sendo a última a da sala de coordenação, onde encontrei a professora Flora. Do lado diametral, fica a sala dos professores. Constatamos que nesta sala também era tudo muito bem cuidado, organizado e asseado. A outra porta parecia dar acesso ao almoxarifado e à sala vizinha, uma espécie de dispensa. Em frente às salas há um espaço separado com armários não vazados, de ferro. Atrás desses armários observamos outra estante com utensílios pedagógicos, como jogos, material dourado, quebra-cabeça, dama, entre outros. Também havia uma lousa branca, uma mesinha com cadeiras para crianças pequenas. No lado oposto da entrada, uma sala que pareceu ser da diretoria e ainda outras destinadas à administração escolar.

Ao adentrar no pátio interno, pudemos perceber que ele dava acesso a salas de aula e a dois corredores que, por sua vez, também davam acesso a mais salas de aula. Nas paredes do pátio muitos cartazes com avisos para a criançada. A sala de informática ficava de frente para o pátio. Tinha as paredes pintadas de azul e verde. Não tivemos acesso a outros espaços, porém pudemos perceber que se tratavam, sobretudo, de salas de aula e da cantina. Havia um espaço anexado a escola, um posto de saúde, com fácil acesso, por não haver muro, nem grades.

Até aqui, procuramos elucidar as características da Escola Fortaleza e do bairro Parangaba, onde ela se localiza. No próximo tópico, passamos a examinar a

narrativa da professora Flora, que, assim como as demais professoras supervisoras entrevistadas para este estudo, está vinculada ao Pibid desde o início de 2014.

5.1.4.1 A professora Flora e superação de problemas de ensino

Para a professora Flora, no contexto do Pibid, os problemas encontrados em sala de aula têm sido enfrentados, inicialmente, por meio da elaboração de planos e estratégias de intervenção didáticopedagógicas adaptadas[154] aos interesses mútuos do sistema de ensino municipal e do subprojeto de Pedagogia do Pibid UECE.

A elaboração de planos de intervenção ocorre nos dias de planejamento da professora supervisora. Nestes planos constam, basicamente, projetos de trabalhos, como podemos observar da narrativa da professora Flora. Observemos:

> Como supervisoras nós participamos desde o momento inicial do planejamento, da elaboração, das estratégias e tudo o mais até o momento em que é aplicado na sala de aula para que a gente tenha um resultado final. Então a gente participa com as meninas [referindo-se as licenciandas bolsistas] semanalmente. Por exemplo: hoje é meu dia de planejamento hoje também o meu grupo estar aqui. Então eu sento semanalmente com eles no momento de meu planejamento pra que a gente possa planejar o que a gente possa aplicar nas próximas aulas, ver que tipo de material pode ser também confeccionado. Muito das coisas eles [referindo-se aos licenciandos] confeccionam, para que no dia da intervenção esteja já tudo pronto. Desde quando iniciou o Pibid nós já fizemos alguns **projetos** na escola, o primeiro foi d'O pequeno príncipe no próprio ano de 2014, onde nós, juntamente com a turma onde foi lido todo o livro d'O pequeno príncipe. Foram realizadas diversas ações voltadas para O pequeno príncipe. Na época mais leitura e escrita, está certo? Leitura e escrita e os meninos [referindo-se aos licenciandos] também puderam fazer encenação. Então foi assim um projeto riquíssimo... O livro é muito rico, o conteúdo dele é muito rico d'O pequeno príncipe. Esse ano nós voltamos a fazer também 'O pequeno príncipe' de novo em abril desse ano, a gente fez a leitura só que a gente focou de uma forma diferente que foi voltado pra sustentabilidade. E aí as nossas ações, além da leitura e da escrita, a gente trouxe pra sustentabilidade onde os meninos [referindo-se aos licenciandos] trouxeram garrafões destes de amaciantes. Com os

[154] A professora Flora afirmou, por exemplo, que o tema sustentabilidade foi uma demanda vinda da CAPES e que a escola abraçou de imediato por se tratar de uma demanda interna ao sistema de ensino municipal. Vejamos o que narrou a professora sobre este assunto: "atualmente a gente vai ter que adequar o projeto da sustentabilidade que embora a gente já tenha começado a fazer na escola desde o começo do ano, inclusive já trabalhamos o livro d'O pequeno príncipe' com esse intuito e a gente pode continuar essa ação por ano inteiro chegou agora a demanda da CAPES e a demanda é exatamente trabalhar a sustentabilidade de uma forma geral. E a questão dos recursos naturais o que é que a gente tem disponível, o que que a gente ta fazendo pra poder continuar tendo esses recursos. O que a gente pode melhorar dentro dessa problemática agora da questão da escassez da água sobre um possível racionamento. Então chegou essa demanda agora e a gente vai ter que... implementar dentro de nosso planejamento".

> desinfetantes a gente fez os regadores... Então, o pequeno príncipe regue a flor. Os meninos [referindo-se aos discentes da escola] passaram a regar as plantas da escola. Utilizamos também caixinhas de leite que iriam para o lixo, nós usamos pra fazer a muda da plantinha, da flor. Aqui do lado da escola nós temos a horta. Então a gente tem todo um apoio da Florinda [nome fictício] que é a pessoas que trabalha lá na horta. Ela veio, levou a gente pra esse trabalho. Fizemos também o dia da toalete da escola, que ele, o pequeno príncipe, faz diariamente... Aliás, fazia no planeta dele: diariamente ele levantava, limpava os vulcões e tudo o mais... Então, os meninos [referindo-se aos discentes da escola] puderam, depois do recreio, ver a quantidade de lixo que eles descartam no pátio da escola. E eles [referindo-se aos discentes da escola] puderam fazer esta toalete como uma questão de conscientização. Então fizemos várias atividades. Além da produção leitura e escrita em sala de aula, a leitura, a interpretação de cada capítulo, a encenação também. Nesse ano nós trouxemos pra questão da sustentabilidade. Então, nós melhoramos esse projeto que já havia acontecido anteriormente. No ano passado também foi feito é um roteiro de entrevista com a comunidade pra se saber as maiores dificuldades da comunidade e conhecer o entorno da escola em si. Então assim, as grandes ações foram estas até o momento. Fora isso as intervenções foram dentro da sala de aula voltadas para o conteúdo mesmo do dia a dia, focando a questão da leitura, da escrita, da matemática, ciências... (PROFESSORA FLORA). (Grifos nossos).

A partir da leitura do excerto, as intervenções didáticopedagógicas realizadas foram, além do próprio planejamento que os licenciandos bolsistas aprenderam a realizar, a confecção de material pedagógico, a partir de objetos recicláveis disponíveis. Houve leitura individual e coletiva do livro "O pequeno príncipe", de forma apropriada à faixa etária, atividade de escrita, encenação teatral e o cuidado com a horta escolar. Evidentemente que o raciocínio matemático e científico, como narrou à professora Flora, puderam também ser desenvolvidos, ainda que sobre isso nada tenha sido aformado. Todas estas ações tiveram como objetivo desenvolver habilidades cognitivas, sociais e afetivas e cultivar a consciência dos alunos em torno da atitude da sustentabilidade. Algumas ações foram realizadas somente entre professores supervisores de licenciandos bolsistas e, outras, envolveram crianças das turmas de 4º ano, principais sujeitos das ações.

A história d'O pequeno príncipe', de Antoine de Saint-Exupéry, há tempos é objeto de estudos pedagógicos que ressaltam seu potencial de elementos formativos[155].

[155] Os potenciais formativos dizem respeito a capacidades que as histórias contadas às crianças de todas as idades têm de desenvolver habilidades de escuta, atenção, concentração, leitura, escrita, simbolização, imaginação, comunicação, entre outras capacidades humanas. Mais dados sobre estes potenciais ver, por exemplo, em "Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivencias na ação pedagógica"

Este livro foi objeto de estudo desenvolvido por Renzi e Cunha (2013), adequado a uma pesquisa-ação colaborativa em sala de aula. No resumo do estudo destas autoras verificou-se que,

> Além de se relacionarem ao cuidado afetivo, à construção da identidade, ao desenvolvimento da imaginação, da leitura e da escrita, como princípio primordial, transmitem prazer e fruição. Este projeto teve como objetivo aproximar os alunos do gênero literário, motivando-os para a leitura, a reflexão sobre o relacionamento humano e a prática de virtudes em nossa sociedade, de forma interdisciplinar, uma vez que conceitos de outras disciplinas também foram tratados. (...) A sequência das atividades representou uma fonte de estratégias e procedimentos de leitura eficientes para os alunos superarem o processo mecânico de decodificação de símbolos e aprenderem a ler por prazer, para estudar e para se informar, atribuindo significado ao que é lido. (RENZI e CUNHA, 2013, p. 2).

Pela descrição do estudo, constatamos semelhanças com parte das ações didáticopedagógicas realizadas pela professora Flora na Escola Fortaleza, no que diz respeito, por exemplo, ao "desenvolvimento da imaginação, da leitura e da escrita" e seus efeitos. Depois de abordar o trabalho desenvolvido a partir do livro de Antoine de Saint-Exupéry, a professora Flora narrou sobre outros projetos como o centrado sobre gêneros textuais.

> Nós desenvolvemos vários projetos, trabalhamos muito gêneros textuais. Então, período de abril pra maio a gente faz o projeto da cartinha da mamãe onde eles [refere-se aos discentes da escola] conhecem o gênero textual carta, aprendem a produzir a carta, fazem uma carta pra homenagem suas mães, aprendem a preencher o envelope. Hoje em dia já não faça parte do cotidiano das pessoas isso e a gente posta estas cartas nos correios e aí as mães recebem como homenagem do dia das mães. Então esse é um dos projetos que a gente já tem fixo no quarto ano e eu desenvolvo cordel também com minha turma. Eu sou cordelista e os meus meninos do Pibid [referindo-se aos licenciandos] acabam tendo contato com o cordel, desenvolvendo cordel. Então, a gente na turma do quarto ano a gente desenvolve cordel no ano passado inclusive em setembro a gente levou para o nosso desfile cívico o pelotão do quarto ano era o pelotão dos cordéis, onde os meninos produziram cordéis homenageavam os pais já que para os dias das mães os meninos fizeram uma cartinha homenageando. No dia dos pais fizeram cordéis homenageando os pais e a gente levou pras ruas para o desfile do sete de setembro, no caso o nosso desfile cívico e cada pelotão têm o seu tema e o nosso era o cordel e os meninos estavam vestidos a caráter, levaram os seus cordéis expostos em cordinhas, em varais, com pregadores e tudo mais. (PROFESSORA FLORA).

(CAVALCANTI, 2002), "O conto na psicopedagogia" (GILLIG, 1999) e "Contos para curar e crescer: alegorias terapêuticas" (DUFOUR, 2005).

Nesta parte do excerto, a professora descreve como trabalhou os gêneros textuais carta e cordel, inclusive utilizando-os no evento do desfile cívico do dia da pátria, em 2015. Indagada sobre em que sua experiência no Pibid contribuiu, especificamente, para seu desenvolvimento profissional, a professora Flora respondeu que melhorou sua habilidade metodológica. Senão vejamos:

> Com certeza as metodologias melhoram. A gente tem mais cabeças pensantes. Às vezes nós professores de sala de aula, a gente não tem tanto esse tempo... Aliás, antigamente a gente não tinha na realidade, nós não tínhamos esse tempo pra elaboração, nós tínhamos tempo do planejamento. Isso é uma coisa recente... [referindo-se a legislação do Piso do Magistério da Educação Básica (Lei nº 11.783) que foi aprovado em 2008]. Tudo isso é uma questão meio recente. Então, tudo aconteceu em conjunto. Então, eu não tenho como te dizer: isso é independente do Pibid, isso faz parte do Pibid, porque aconteceu tudo junto. (PROFESSORA FLORA).

Destacamos, da narrativa acima, o reconhecimento, por parte da professora Flora, de que a experiência vivida no Pibid possibilitou seu empoderamento por meio de maiores recursos didáticometodológicos. Este empoderamento também veio devido à Lei do Piso do Magistério (n. 11.783/08) que, em um dos parágrafos do artigo 2º, mais precisamente o 4º, diz: "Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos". Um terço restante era destinado a atividades de planejamento, avaliação de exames e atividades didáticopedagógicas, capacitação em formação continuada, entre outras.

Ainda quanto às metodologias de ensino, a professora Flora destaca a criação de jogos matemáticos por meio de oficinas pedagógicas. Nas palavras da referida professora supervisora, assim é definido o papel dos jogos:

> Eles [referindo-se aos licenciandos bolsistas] têm feito muito na sala de aula também oficinas, criação de jogos, confecção de jogos... Então assim, coisas que na época da gente não tinha tanto essa questão. Então desenvolveram muitos jogos na sala de aula que foram confeccionados por eles que os meninos utilizam, principalmente de matemática. Os meninos do Pibid juntamente com os meninos da escola. Nós temos um jogo [pedagógico] do QVL [Quadro valor do lugar] que foi construído onde eles vão saber o valor posicional de unidade, dezena, centena... Então isso ajudou bastante nas nossas aulas de matemática. E aí na faculdade eles estão tendo sempre contato com esse tipo de oficina pra trazer essas inovações para a escola. Então com certeza a escola também ganha nesse sentido. (PROFESSORA FLORA).

Neste excerto, a professora Flora chama atenção para o seu aprendizado referente a jogos pedagógicos do raciocínio matemático, destacando o jogo "Quadro

valor do lugar" (QVL), uma inovação metodológica no ensino desta matéria. E prossegue comentando sobre o seu aprendizado:

> Eu concluí desde 2001, na UVA. E aí o que que acontece? Você vem pra sala de aula e você não tem tempo tanto de estudar. Os meninos [refere-se aos licenciandos bolsistas] eles chegam com tudo já fresquinho, com novas metodologias, novas estratégias, estão sempre inovando. Então, a gente que é supervisora também vai ter que conseguir chegar ao mesmo diálogo que eles. Então a gente tem estudado. (PROFESSORA FLORA).

Observamos que, nesta parte de sua narrativa, a professora Flora chama a atenção para três questões: duas circunstâncias e uma observação. As duas circunstâncias se referem a sua trajetória como docente do Ensino Fundamental: a primeira, que ela se graduou em licenciatura pela UVA, em 2001, em curso de Pedagogia em regime especial. Já discutimos as condições em que estes cursos de licenciatura foram realizados, quando examinamos a narrativa da professora Beatriz, ao nos apropriarmos das informações de Soares (2001) e de Kuenzer (1999), um dos protagonistas mais importantes desta política. Ressalta, ainda, que, com o ingresso na docência, ficou sem tempo para estudar. Aqui, parece que a professora dá a entender, por meio de associação, que suas condições para estudar, atualmente, não se distinguem muito do período de seu curso de licenciatura, pois tal como naquela época, trabalhava diariamente em sala de aula e o tempo era muito escasso para se dedicar aos estudos sistemáticos, ainda que reconheça que, com a Lei do Piso do Magistério, as condições tenham melhorado, muito embora também tenham se acirrado as exigências para atingir as metas das políticas governamentais. Talvez, se origine daí a sensação muito frequente entre o professorado de que, hoje, formalmente, tenham mais tempo fora da sala de aula, mas também tarefas a cumprir[156] no âmbito escolar.

A segunda circunstância que podemos inferir da narrativa da professora Flora diz respeito à atitude de buscar acompanhar as novas metodologias de ensino trazidas pelos licenciandos bolsistas do Pibid que chegavam à escola. Uma atitude, em nosso entendimento e tal como é narrada, é a de que não é tão interna a demanda da professora, e sim reforçada por uma pressão externa para que não deixe de se atualizar quanto aos recursos pedagógicos disponibilizados pela realidade educacional. Uma atitude compreensiva se considerarmos o "mundo em mutação" (FARIAS, 2006, p. 24) acelerada de nossa época.

---

[156] Para compreender este fenômeno ver, por exemplo, a obra: A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade, organizada por Fidalgo, Oliveira e Fidalgo (2013).

A observação é a de que, com a presença dos licenciandos bolsistas de iniciação na escola, sob sua supervisão, ela teve que estudar. Das narrativas, podemos inferir que a professora Flora encarou os problemas encontrados em sala de aula de frente, ao buscar superar os desafios ali surgidos, sobretudo, por meio da assimilação de metodologias de ensino trazidas pelos licenciandos bolsistas, mas também carregadas pela reflexão dos conteúdos da literatura educacional.

Também essa tentativa de superação ocorre quando a professora Flora elabora planos de intervenções didáticopedagógicas e os adaptar interesses mútuos do sistema de ensino municipal e do subprojeto de Pedagogia do Pibid UECE. Pensamos que esta habilidade de adaptar os interesses mútuos tenha sido uma das dimensões relativas aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional mais desenvolvida da profissionalidade da professora Flora. Entre as ações didáticopedagógica foram criados materiais pedagógicos para dar conta de dinâmicas de leitura, escrita e atitudes sustentáveis, a partir do livro "O pequeno príncipe", cordéis e emprego de jogos matemáticos, não obstante a queixa, por parte da professora Flora, de dispor de escasso tempo para realizar tantas ações na escola, sendo esta uma das consequências da pouca dedicação aos estudos sistemáticos. A esta última questão vamos voltar, mais adiante.

Na subseção seguinte, examinamos a relação da professora Flora com a experiência vivida no contexto do Pibid e a prática pedagógica em sala de aula.

5.1.4.2 A professora Flora e a relação entre a experiência do Pibid e a prática pedagógica em sala de aula

Ao tratar da experiência vivida no contexto do Pibid e a prática pedagógica em sala de aula, a professora Flora demonstrou ser uma profissional do ensino que sabe somar os recursos que lhe chegam com os que já possuía, de forma a aperfeiçoá-los, dando-lhes nova vitalidade. Pelo menos é esse o entendimento quando escutamos narrativa sobre sua prática, anterior à chegada do Programa com os ensinamentos estratégicos concedidos pelo professor português sobre a Pedagogia Moderna. A professora Flora argumenta que:

> Antes do Pibid, eu já trabalhava com alguns ajudantes de sala. Ajudantes do dia. Então, todo dia eu tenho diversos ajudantes do dia. É como se fossem monitores de sala. E no Pibid nós tivemos a formação sobre Pedagogia Moderna com o professor português. Muito

> interessante! Ele trouxe diversas estratégias para que a gente pudesse dinamizar nossas salas de aulas. A prefeitura também, ela já algum tempo solicita que nós tenhamos em nossa sala de aula alguns cantinhos: cantinho da leitura, cantinho da matemática, que são aqueles cantos de apoio que o aluno tanto pode utilizar durante a aula, como também terminado a atividade de aula ele vai ter aquela outra atividade para que ele possa ter acesso. Então em minha sala de aula, a gente tem diversos cantinhos. Quando eu chego diariamente eu já vou ao quadro e lá coloco quem são os ajudantes. Então os meninos eles já, cada um, levanta pro cantinho da leitura que já sabe quem vai..., o cantinho da matemática. Então a gente já tem uma rotina bem dinâmica na sala, pra depois a gente começar a nossa aula em si. À medida que os alunos vão concluindo as suas atividades, eles vão ter aqueles cantinhos ficheiros com algumas atividades alternativas que eles possam estar desenvolvendo ali que vão está enriquecendo a aprendizagem deles. E logicamente eles não vão ficar completamente ociosos. Eles vão buscar, eles têm acesso. (PROFESSORA FLORA).

Podemos ler, do excerto narrativo da Professora Flora, que os discentes do Ensino Fundamental são estimulados a uma convivência autônoma na sala de aula. Esta habilidade é ensinada quando o educando assume a função de ajudante nas ações didáticopedagógicas em sala de aula, enquanto os demais assim o reconhecem e, deste modo é criada uma rotina virtuosa em que as ações vão se encaixando. A professora informou que o sistema de ensino de que a Escola Fortaleza faz parte solicita que ela e as demais professoras tenham este tipo de iniciativa. Não se pronunciou, no entanto, se em algum momento houve qualquer reflexão sobre os porquês do acolhimento dessas atividades alternativas em sala de aula.

Assim sendo, inferimos que o curso sobre a Pedagogia Moderna, oportunizado pelo professor português, por iniciativa da coordenação do subprojeto de Pedagogia do Pibid UECE, veio fundamentar teoricamente um saber em curso na sala de aula da Escola Fortaleza. Esteves (2007, p.193), numa resenha da obra teórica do professor Pedro Gonzáles sobre o Movimento da Escola Moderna (MEM), esclarece os postulados desta filosofia:

> O movimento apresenta 12 postulados pelos quais se regem todos os seus membros e que definem a orgânica pedagógica do mesmo. Estes postulados baseiam-se na organização do trabalho com os alunos, fundamentada em princípios como a cooperação, o trabalho diferenciado, a autonomia, as experiências das crianças e a intervenção destas no meio onde vivem. (...) A "organização participada no trabalho" em sala de aula é a palavra-chave do modelo pedagógico do MEM. A educação no movimento é entendida como um conceito que se caracteriza por apelar à confiança no potencial de cada aluno; registrar positivamente os seus sucessos; possibilitar uma participação do mesmo na vida do grupo/turma, tendo uma palavra a dizer sobre o que se passa na sala de aula; e permitir o desafio constante no aprofundamento das aprendizagens. Desta forma, a avaliação é

> encarada como um instrumento de registro das evoluções das crianças e não como um destaque dos seus insucessos. (...) O envolvimento dos alunos nas práticas do quotidiano escolar é uma questão de extrema importância para os professores do MEM. Todas as actividades que orientam em sala de aula preconizam esta máxima. Este tipo de estratégia "não só possibilita a construção das aprendizagens de conceitos complexos, como o de democracia, mas contribui também para o crescimento pessoal e social" (p. 85). (...) Todo o trabalho pedagógico gira à volta das vivências, necessidades e interesses das crianças. Falar e negociar sobre tudo o que diz respeito à gestão de sala de aula, permite um envolvimento destas nas suas próprias aprendizagens. O programa, os recursos, os materiais, o tempo, a avaliação são itens discutidos e partilhados em grupo/turma. Uma escola inclusiva é uma das finalidades deste tipo de dinâmica: "A atenção aos pontos de partida, ritmos e estilos de aprendizagens tem como objectivo o desenvolvimento integral de todos e de cada um dos educandos". (ESTEVES, 2007, p.193).

Podemos observar, a partir da comparação entre o excerto da professora Flora e a caracterização do MEM, realizado por Esteves (2007), que há uma sintonia expressa entre as práticas didáticopedagógicas realizadas na sala de aula da Escola Fortaleza, sob a gestão da referida professora, e os postulados do MEM, no que se refere à valorização da autonomia, organização, interação e cooperação dos educandos do Ensino Fundamental. Noutra passagem de sua narrativa, a professora Flora acrescenta mais dados sobre a prática dos postulados da Pedagogia Moderna na Escola Fortaleza. Observemos:

> A gente tem também o dia da atividade autônoma, que é aquele momento que eu disponibilizo, que tem os diversos cantinhos na sala, e eles vão escolher a atividade que eles vão realizar naquele tempo. Então assim, no começo isso é complicado porque eles não têm esse costume de fazer essas atividades sozinhas, eles têm que ser diretamente fiscalizado no que ele tá fazendo e então direcionado completamente, mas aí com o passar do tempo quando se torna rotina cada um vai desenvolvendo aquele momento. A gente tem atividade de produção de texto, a gente tem leitura na gibiteca que são os gibis, palavras cruzadas, a gente tem produção textual, a gente tem o cantinho da matemática, a gente tem os poemas problemas, que são problemas de matemática falados em forma de poema, onde eles vão ter que buscar a solução. Então, o cantinho próprio que é o cantinho dos livros paradidáticos. Então, a gente tem essa dinâmica na sala de aula. Daí chegou o Pibid e nos dias que os meninos não estão durante as nossas aulas também a gente tem esse outro recurso, mas que também faz parte deste aprendizado que a gente teve no curso com o Pedro González também. Então, a gente aprendeu muitas metodologias que vieram acrescentar em nossas salas de aula. Com certeza dinamizar nossas salas de aula. (PROFESSORA FLORA).

Ao refletir sobre a relação entre a experiência vivida no Pibid e a prática pedagógica em sala de aula da professora Flora, podemos inferir, resumidamente, que o saber experiencial que ela detinha encontrou uma fundamentação teórica, pois, de um lado, havia uma prática aparentemente sem base conceitual correspondente e, do outro, uma fundamentação teórica que carecia encontrar sua validade na prática, para ser reconhecida como componente de uma práxis pedagógica, isto é, de uma ação educacional consciente em que há indissociabilidade entre a teoria e a prática.

Na próxima subseção abordamos a autopercepção da professora Flora como docente e as relações profissionais.

5.1.4.3 A autopercepção da professora Flora como docente e as relações profissionais

A autopercepção da professora Flora como docente e as relações profissionais foram modificadas quando ela adentrou no Pibid. Essa experiência fortaleceu um olhar mais crítico sobre a realidade. Vejamos, nas palavras da professora: "Com certeza um olhar mais crítico, um olhar mais crítico da prática em si dentro de sala de aula. A questão de refletir sobre o nosso dia a dia, de refletir como foi aquela nossa aula e de como tem sido a nossa prática docente, com certeza". (PROFESSORA FLORA).

Esta autopercepção modificada parece encontrar na epistemologia da prática ensinada por Schön (2000) uma referência, ainda que a professora não tenha feito alusão alguma a ela. Schön (2000, p. 69) esclarece, entre outras coisas, que sua epistemologia está calcada "na perspectiva da conversação reflexiva de um investigador com sua situação". E é isso que a professora Flora tem demonstrado realizar em na sala de aula.

No tocante às relações profissionais, a professora Flora pareceu mais cautelosa em sua narrativa. Classificou relacionamento com os demais docentes na Escola Fortaleza, como "muito bom". E acrescentou:

> [...] nosso relacionamento entre professores ele é muito bom. Nós temos um relacionamento muito amigável. É certo que em cada grupo existe, ás vezes, as arestas que merece serem aparadas, mas aqui a gente consegue conviver bem. Com certeza eu passei a ter um olhar diferente até porque a gente está sempre em formação, mas a gente tem também aquela questão do compartilhar. A gente aqui compartilha muito as experiências. O grupo recebeu muito bem o Pibid aqui na escola é tanto que é dito pelos próprios bolsistas. Vieram agora chegaram acho que cinco ou foi seis bolsistas novas que já vinham de outras escolas e elas sentiram a receptividade aqui na escola e mencionaram em reunião aqui que nas outras escolas onde

> estavam não funcionava desse jeito. Então assim, o grupo em si ele recebeu bem o Pibid então não tem aquela questão do diferenciado, embora a gente possa estar aprendendo novas coisas, adquirindo novos conhecimentos, mas esse conhecimento não fica só pra gente. A gente também compartilha com o grupo. (PROFESSORA FLORA).

As diferenças pessoais e profissionais, geralmente difíceis, próprias do relacionamento humano em equipamentos sociais onde ocorre encontro entre culturas, como nas escolas, evidenciando transformações na Escola Fortaleza. Neste local, conforme podemos inferir, a tensão cedeu lugar à colaboração, por meio do compartilhamento dos conhecimentos e saberes entre os pares. Uma comprovação disso pode ser observada na receptividade aos novos licenciandos bolsistas do Pibid, que chegam à Escola Fortaleza e relatam, segundo a professora Flora, que, "onde estavam não funcionava desse jeito", isto é, do jeito "amigável". Pensamos que este "jeito" de relacionamento mútuo entre professores e demais agentes da educação poderia ser objeto de reflexão e até de ensino para outros estabelecimentos escolares, num momento sociocultural em que prevalecem queixas por conta da violência, inclusive partindo de professores.

Um estudo realizado por Assis e Murriel (2010), sobre a noção de violência em representação de professores do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas brasileiras, traz o seguinte comentário:

> [...] uma das principais expressões, no ambiente escolar. Descrevendo as representações de violência que vivenciam na escola, as educadoras, em ordem decrescente, tipificam: violência entre alunos (88,2% dentre 47 educadoras investigadas assinalaram); violência de aluno contra professor (35%); c) violência de professor contra aluno (15,9%); violência de agentes externos sobre a escola ou seus membros (8%); violência de aluno contra a escola (6%); violência de aluno contra funcionários (3,5%). (ASSIS; MURRIEL, 2010, p.49).

Noutra passagem, do mesmo estudo, é relatado que também há problemas relacionados à convivência entre os professores, e que os fatores que contribuem para esta conjuntura são:

> Dentre os fatores que contribuem para a existência de problemas nas relações entre educadores, fragilizando o clima escolar estão: a) divisão dos educadores em grupos rivais; b) falta de consenso sobre estilos de ensino e normas de convivência; c) inconsistência na atuação perante os alunos; d) dificuldades no trabalho em equipe; e) falta de respeito ao valor pessoal de outros professores, falta de apoio aos colegas; f) pouca influência na tomada de decisões; g) falta de envolvimento entre professores e equipe orientadora e com o projeto educativo da escola; h) sentimento de que está sendo prejudicado pela direção ou por outros colegas com poder dentro da escola. (ASSIS; MURRIEL, 2010, p.58).

Ainda que não possamos afirmar que a situação relatada na pesquisa de Assis e Murriel (2010) seja mais comum, nos contextos escolares cearenses e ou brasileiros, tampouco podemos concluir, também, que não seja. De todo modo, ficamos com a impressão de que a realidade da Escola Fortaleza é bastante singular, se as "arestas" a que se referiu a professora Flora realmente forem muito pouco recorrentes.

No plano nacional, um estudo com o mapa da violência de 2016, no Brasil, traz indicadores de violência com uso de arma de fogo, afirmando que este é fenômeno crescente (WAISELFISZ, 2016). Neste estudo, é declarado que, no Brasil, mata-se mais pessoas com armas de fogo do que nos conflitos de guerra do golfo pérsico, na Chechênia, nas lutas pela libertação de Angola e Moçambique e na guerrilha colombiana. Ao tentar explicar as causas crescentes da violência com armas de fogo em nossa realidade social e que atinge, em especial, pessoas negras, tem-se que, "morrem 2,6 vezes mais negros que brancos vitimados por arma de fogo". Atentamos para a denúncia do trecho abaixo:

> Além da herança do passado colonial e escravocrata, outros fatores podem ser mencionados na tentativa de explicar essa crescente seletividade racial da violência homicida. Em primeiro lugar, a progressiva privatização do aparelho de segurança. Como tem acontecido com outros serviços públicos, como a saúde, a educação e, mais recentemente, a Previdência Social, o Estado vai, progressivamente, se limitar a oferecer, para o conjunto da população, um mínimo — e muitas vezes nem isso — de acesso aos serviços e benefícios sociais considerados básicos. Para os setores com condições financeiras, estruturam-se serviços privados de qualidade adequada. Com a segurança vem ocorrendo esse mesmo processo, de forma acelerada, nos últimos anos: quem tem condições econômicas, paga um serviço privado. E a pesquisa domiciliar do IBGE, de 2011, é clara ao delinear quem pode e quem não pode ter acesso a esses serviços: as famílias negras tinham uma renda média de R$ 1.978,30, em valores de 2011, e as brancas, de R$ 3.465,30, isto é, 75,2% a mais. Em teoria, os setores e áreas mais abastados, geralmente brancos, têm uma dupla segurança: a pública e a privada; enquanto as menos abastadas, a das periferias, predominantemente negros, têm de se contentar com o mínimo de segurança que o Estado oferece. (WAISELFISZ, 2016, p. 72).

Este fenômeno do crescimento de mortes com armas de fogo, no Brasil, não pode omitir o que acontece no interior dos estabelecimentos de ensino. Ainda mais porque, conforme o estudo, Fortaleza saltou da 19º classificação, em 2004, para a 1º classificação na colocação de 2014, entre as capitais brasileiras com maior indicador de homicídios com armas de fogo (WAISELFISZ, 2016).

Na subseção seguinte, discutimos o desenvolvimento da professora Flora referente ao conhecimento teórico no contexto do Pibid

5.1.4.4 Professora Flora e seu desenvolvimento teórico no contexto do Pibid

O desenvolvimento teórico da professora supervisora Flora, no contexto do Pibid, pode ser creditado às reflexões relacionadas ao pensamento de Paulo Freire, Pedro Gonzáles e as experiências com o uso da Arte na Escola Fortaleza.

Quanto à adoção do pensamento freireano, a professora Flora destaca que ela se inspirou no trabalho de uma das coordenadoras de área da Pedagogia, que desenvolveu sua tese em Educação a partir do pensamento de Freire. Nesse sentido, a professora Flora narra em como se apropriou do pensamento freireano em suas ações didáticopedagógicas:

> [...] nós estamos sempre em formação aqui na escola e a questão do Paulo Freire é avaliar o dia a dia do aluno, não só a gente trazer o conteúdo pronto. A gente sabendo do conhecimento prévio daquele aluno depois a gente pode aproveitar desse conhecimento prévio. Por exemplo, nós estamos programando pra agora, já até conversei com os meus bolsistas [refere-se aos licenciandos do Pibid]. A escola aqui foi zona eleitoral, certo? E aí o que que acontece? Nós temos alguns apanhados aqui de números, relatórios estatísticos do total de votação e tudo mais. Por seção mais ou menos e um pouco mais pra que a gente possa ver já que eles chegaram e votaram ontem e falaram o tempo inteiro de política, de política, de política... Ver como é que a gente pode trabalhar estatisticamente na matemática esse conhecimento do aluno, essa dúvida, é esse conteúdo que ele quer trabalhar agora, que ele quer discutir... A gente vai ver aí um dia pra ver como é que faz esse trabalho. Então o Paulo Freire ele fala muito da questão do chão da escola, de você ver o aluno em si, de você ver o conteúdo local. Como é que vou dar valor só ao que vem de fora. O próprio cordel em si, quando a gente trabalha, faz parte da nossa cultura popular e Paulo Freire defende muito isso: de você trabalhar aqueles saberes, a linguagem própria, daquela em que vivemos que é diferente dos outros estados, a nossa própria forma de falar. Então, esta questão aí também. (PROFESSORA FLORA).

Do excerto, podemos observar que a professora Flora assimilou do pensamento freireano a valorização dos saberes culturais de seus educandos e, aproveitando o momento das eleições partidárias, ocorridas em 2014, estimulou o conhecimento matemático por meio de exercícios básicos de estatística. Sobre estes saberes oriundos dos educandos, Freire (1997, p. 34) defende em, sua Pedagogia da autonomia, que “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” assim argumentando:

> Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

Vê-se, pela citação, que Freire (1997) defende a intimidade com o que acontece na vida do educando fora da sala de aula, inserindo-a as que deve ser, tratado no que tange aos saberes curriculares fundamentais.

Em outra passagem de sua narrativa, a professora Flora esclarece que leu o livro Pedagogia do Oprimido e ainda outro livro sobre letramento (que ela não lembra o título). Reforça tratarem-se de obras da autoria de Freire. "Nós estudamos no ano passado estes dois livros. E também o livro dela Docência. O próprio livro dela que é baseado na Pedagogia de Paulo Freire". (PROFESSORA FLORA).

O estudo das obras de Freire foi realizado uma vez ao mês. Acrescenta ainda a professora Flora: "nós tínhamos um grupo de estudo. Eu inclusive estava participando do grupo de estudos à noite, lá na UECE, que era do Paulo Freire". (PROFESSORA FLORA).

Quanto à proposta didática baseada na Pedagogia Moderna, propagada pelo professor Pedro Gonzáles, a professora narrou que isto fez com que realizasse "aulas mais dinâmicas". Inquirida sobre a leitura dos livros de Pedagogia Moderna ou de autoria de Pedro Gonzáles, a professora Flora argumentou: "na realidade ele passava pra gente textos. Assim, livros em si a gente tinha no Dropbox[157]. Ele ia postando alguns textos. Na verdade, não cheguei a pegar no livro. No momento pra eu te responder o nome certo do livro não sei responder. Nós pegávamos diversos textos" (PROFESSORA FLORA). O encontro para estudos com o professor português Pedro Gonzáles, realizado sob a coordenação das professoras coordenadoras de área do subprojeto de Pedagogia, foi o mesmo que as professoras supervisoras Beatriz e Célia narraram em suas entrevistas.

Quanto às oficinas pedagógicas desenvolvidas pela neta do patrono da Escola Fortaleza, a professora Flora narrou:

> Além do curso da Pedagogia Moderna, a própria escola promoveu no final do ano passado, pra gente, uma formação no Literarte. Não sei se

[157] Dropbox é um serviço para armazenamento e compartilhamento de arquivos abalizado no conceito de "computação em nuvem". Este serviço pertence ao Dropbox Inc., com sede nos Estados Unidos.

> você ouviu falar? Tem a..., como é que se diz? O patrono da nossa escola que é (...), a neta dele, ela mora nos Estados Unidos, participa de um grupo chamado Literarte que é exatamente a junção da literatura com a arte, trazendo umas dinâmicas pra sala de aula. Ela trouxe, inclusive, o pessoal do Pibid também veio, alguns dos meninos [refere-se aos licenciandos bolsistas], houve um sorteio na realidade já que não tinha todos, que já tem o grupo da escola que é grande e eles são vintes, então a gente sorteou um membro de cada grupo pra que pudesse participar com a gente dessa formação e essa formação era voltada para a dinâmica, mas dinâmicas voltadas para o conteúdo em si, para que a gente pudesse atrelar à aprendizagem dos alunos, o conhecimento, a leitura de um livro, um capítulo de um livro. O estudo que a gente fez foi que pudesse dinamizar mexer um pouco com os alunos pra sair só daquela questão do aluno sentadinho ali não só percebendo. (PROFESSORA FLORA).

Como em outras oficinas pedagógicas, inspiradas na junção da Arte com a literatura, como sugere o nome Literarte[158], instiga-se a mobilização dos participantes, isto é, dos educandos na sala de aula, para que se mobilizem, ação esta que pretende significar o sentido oposto ao imobilizado na carteira escolar, como tradicionalmente têm ocorrido as aulas. Sobre o papel da oficina pedagógica com o emprego da literatura, Cavalcanti (2002, p.41) chama a atenção ao dizer: "A literatura como toda forma de pensamento, de arte, de expressão, tem uma energia própria: essa energia emana e pulsa por meio da palavra, que, antes de ser uma palavra qualquer é a expressão máxima da capacidade de representação, metáfora da vida e do homem que se constitui na relação autor-texto-leitor".

As leituras e reflexões da professora Flora em seus estudos, em grupo ou individualmente, reverberaram na produção de artigos apresentados em eventos acadêmicos. A propósito desta produção a professora narra:

> Nós temos sido estimuladas a produzir; produzimos um artigo sobre o cordel. Nesse ano, inclusive, eu já apresentei na Unilab [refere-se à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira] na semana de Letras o meu artigo[159]. Estou esperando uma publicação, então com certeza a gente passa a ter um olhar diferente, a gente passa a despertar pra outras coisas e a gente tem despertado com certeza pra produção de textos acadêmicos... Na Semana Universitária agora juntamente com o meu grupo dos meninos [licenciando bolsistas] do Pibid a gente vai ta apresentando dois trabalhos um

[158] As atividades das oficinas pedagógicas do Literarte podem ser encontradas no *site* http://virginiaengestrom.wixsite.com/literarte/atividades-literarte. Acesso em 10 abr. 2017.

[159] A professora Flora refere-se a um artigo elaborado em colaboração com um licenciando bolsista do Pibid, intitulado: O gênero textual literatura de cordel como ferramenta didática no ensino da leitura e da escrita de língua portuguesa, apresentado na I Semana Internacional de Letras. Evento organizado pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), ocorrido entre os dias 8 a 11 de março de 2016, em Redenção, estado do Ceará. Disponível em: http://semanadeletrasdaunilab.blogspot.com.br/p/cardeno-de-resumos.html. Acesso em 10 abr. 2017.

> voltado pras intervenções da matemática que eles fizeram em sala de aula, na construção de jogos e tudo mais; outro também vai ser em relação a essa intervenção que foi feita da carta o dia das mães. Então nós produzimos um trabalho sobre o gênero textual carta. Então nós estamos sendo estimulados a produzir mais... E uma coisa: esses meninos [licenciandos bolsistas do Pibid] que estão na graduação, à escrita deles precisam ser bem melhorados. Então o que que acontece? Nós como supervisoras também damos esse apoio pra eles. Então eles produzem textos passa pra gente, a gente senta juntamente com eles pra fazer as correções, vai procurar mais bibliografias e ver o que é que a gente pode melhorar pra só depois a gente passar pra coordenadora de área pra que ela possa dar o aval final desse material. Então a gente tem participado de congressos, a gente tem melhorado a nossa questão acadêmica que de certa forma quando a gente ta na escola distante da universidade a gente fica parado nesse sentido. (PROFESSORA FLORA).

Podemos observar, no excerto, que a professora Flora reconhece que a experiência vivida no Pibid tem estimulado à produção de artigos com a colaboração dos licenciandos, impulsionando seu desenvolvimento profissional. Em levantamento realizado na internet, quanto à publicação de artigo pela professora Flora, observamos que ainda antes de sua inserção no Programa, ela havia publicado um artigo[160] de sua autoria sobre as teorias da aprendizagem e as tecnologias mediadas pelos jogos digitais.

Entretanto, a professora Flora se queixa de que o maior empecilho para a produção de conhecimento, a partir de sua experiência como professora, tem sido a falta de tempo para se dedicar a essa atividade. Vejamos suas palavras:

> A prefeitura ela não disponibiliza tempo. Por exemplo: o estado disponibiliza o horário pro professor que faz parte do Pibid. Nós da prefeitura nós não temos essa disponibilidade. Nós estamos na escola nos dois turnos, todos os dias. Então a gente tem que se organizar dentro do Pibid nesses horários ou até outro horário extra daqui pra poder dar formações e tudo o mais, diferentemente do Estado que eles [professores da rede estadual] têm liberação de um período pra isso. É tanto que pra participar da Semana Universitária [da UECE] agora a [professora] Flávia [nome fictício] disse que o [coordenador institucional do Pibid UECE] Fábio [nome fictício] já ta preparando um documento pra enviar para SME [refere-se à Secretaria Municipal de Educação] pra que a gente possa ser liberada pelo menos por dois dias pra participar de formação lá [na Semana Universitária da UECE]. Então a gente tem essa dificuldade na liberação pras formações. (PROFESSORA FLORA).

A professora Flora lastima a falta de tempo que impede que os professores supervisores da rede municipal de ensino se dediquem às ações didáticopedagógicas do

[160] Referimo-nos ao artigo com colaboração com outro autor intitulado "As teorias da aprendizagem e as tecnologias digitais: uma reflexão da aprendizagem mediada pelos jogos" (2010, p. 54-57). Disponível em: http://www.cmf.eb.mil.br/revista_educare/revistaeducarecmf_2010.pdf. Acesso 10 abr. 2017.

Pibid, creditando tempo para os professores da rede estadual. Na verdade, os professores da SEDUC deixaram de ter 100 h/a ao final de 2015, para se dedicarem às atividades do Programa. Porém, não foram avisados sobre a mudança. Assim, tal como os professores supervisores da SME, passam a ter que encontrar tempo além daquelas horas dedicadas à sala de aula com seus educandos, para supervisionarem as ações dos licenciandos bolsistas do Pibid.

Em síntese, podemos inferir, a partir das narrativas da professora Flora sobre seu desenvolvimento teórico no Pibid, que ele tem sido movimentado por vários meios. Percebemos isso quando participou de grupo de estudo para refletir sobre a obra de Paulo Freire, quando se fez presente ao encontro para discutir a Pedagogia Moderna sob a chancela do professor português Pedro Gonzáles, quando foi estimulada a produzir artigos em colaboração com os licenciandos bolsistas, quando participou de evento acadêmico para comunicar os resultados de pesquisa, quando participou de oficinas pedagógicas sobre em como movimentar os educandos na sala de aula por meio da literatura e da Arte, ainda que esta última aquisição não tenha relação direta com o contexto criado pelo Pibid UECE. Assim, o chão da sala de aula, como contado anteriormente quando discutimos sua autopercepção como docente e as relações profissionais, parece ter se tornado, para a professora Flora, um objeto de estudo que deve ser investigado ao modo de Schön, isto é, de modo prático e reflexivamente. A Escola está deixando de ser somente um estabelecimento de ensino, para se tornar um ambiente de pesquisa.

Com o exame e análise do desenvolvimento do conhecimento teórico no contexto do Pibid, pertinente à professora Flora, encerramos esta seção, para avançar no estudo da análise conjunta das quatro narrativas tendo em vista compreender o que há de comum nestas experiências e assim poder creditar melhor o que a experiência vivida no Pibid possibilitou, em termos de desenvolvimento profissional, a essas docentes. Mas antes, voltemos para as observações de Benjamim sobre a habilidade narrativa das pessoas.

Benjamim (1983), ao iniciar sua reflexão sobre a pessoa do narrador em 1936, conta que narrar tem se tornado uma habilidade cada vez mais rara nos encontros entre pessoas, pois esta ação, hoje, é empreendimento difícil e embaraçoso, quando se busca o interesse de alguém em ouvir uma história. Esta dificuldade e embaraço vem acontecendo, segundo o pensador alemão, devido as experiências coletivas cederem cada vez mais espaço para as experiências solitárias. Se a realidade preponderante na

época do pensador elegia as experiências solitárias, uma constante na Europa no período da II Grande Guerra Mundial, talvez este não seja o caso de um país que também atravessa uma guerra, ainda que não declarada[161], mas onde ainda se reconhece ser a cordialidade[162] uma característica dos brasileiros. Todavia, não podemos afirmar com garantia que as professoras supervisoras, que nos contaram sobre suas experiências no contexto do Pibid, tenham se sentido plenamente seguras e prontas para narrar. De nossa parte, ficamos atentos ao que era narrado e pudemos testemunhar, sim, uma certa dificuldade e embaraço em alguns momentos, como se, conforme o entendimento de Benjamim (1983, p. 57), "a mais garantida entre as coisas seguras, nos fossem retiradas".

[161] Concordamos com a declaração que diz que "O Brasil vive uma guerra civil não declarada, com a violência vitimando não apenas jovens e adolescentes, em sua maioria negros e pobres, mas também policiais civis e militares", conforme afirmação do representante da Associação Nacional de Praças (Anaspra), cabo Elisandro Lotin de Souza, durante a audiência pública interativa promovida pela Comissão Parlamentar de Inquérito do Assassinato de Jovens, realizado no dia 05 de outubro de 2015. Disponível em: http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/10/05/brasil-vive-guerra-civil-nao-declarada-afirma-policial-em-cpi. Acesso em: 10 abr. 2017.

[162] Aqui nossa referência é o pensamento do sociólogo e historiador Sérgio Buarque de Holanda (2014), na obra Raízes do Brasil, originária de 1936, do mesmo ano do artigo de Walter Benjamim. Nela, o brasileiro é caracterizado como um "homem cordial" (do latim, *cordis*, coração). Segundo este pesquisador, a cordialidade brasileira revela-se por meio da passionalidade com que age nas relações sociais, avessos que são as regras racionais e a impessoalidade. Assim, através da cordialidade, o brasileiro tanto sorri, como auxilia e mata quem ele considera estranho.

6 O MOVIMENTO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE ATUAM COMO SUPERVISORAS NO PIBID UECE E SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Nesta seção, buscamos compreender a memória coletiva das experiências vividas pelas professoras supervisoras no contexto do Pibid. O objetivo visado foi o de ressaltar o movimento das professoras quanto ao seu desenvolvimento profissional, com suas semelhanças e diferenças, tendo em vista identificar pontos comuns e os detalhes que os diferenciam nas ações realizadas nas escolas vinculadas ao subprojeto de Pedagogia do Pibid UECE do CED.

Conforme argumentam Santhiago e Magalhães (2015, p.42), ao tratarem da construção social da realidade com o emprego da História Oral, "esta experiência mostrará o quanto a memória é social, apoiada na coletividade; o quanto ela depende do grupo para emergir e o quanto é por ele construído". Noutras palavras, examinamos nas narrativas o que existe de compartilhamento das experiências vividas pelas professoras Ana, Beatriz, Célia e Flora, convergindo no contexto do Pibid UECE e em como estas professoras dos primeiros anos da Educação Básica, que atuam como supervisoras, se movimentaram, considerando sua inserção nessa iniciativa.

As quatro subseções a seguir estão organizadas tendo em vista refletir a identificação de experiências vividas pelas professoras supervisoras, voltadas à superação de problemas presentes nos processos de ensino e de aprendizagem, as atitudes vivenciadas no contexto do Pibid no que se refere às práticas pedagógicas em sala de aula, as percepções sobre a identificação profissional docente e suas relações com os demais professores e o conhecimento do desenvolvimento teórico fomentado pela inserção no Pibid da reflexão sobre as práticas pedagógicas.

6.1 A IDENTIFICAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS PELAS PROFESSORAS SUPERVISORAS VOLTADAS À SUPERAÇÃO DE PROBLEMAS PRESENTES NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

As professoras Ana, Beatriz, Célia e Flora, evidenciaram, em suas narrativas, em voz uníssona, o desenvolvimento de projetos de trabalho, especialmente com a interdisciplinaridade, aplicada como via mestra voltada à superação de problemas presentes nos processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula. No entanto, se em

cada uma das escolas foram incrementados projetos de trabalho, a prática didáticopedagógica ocorreu de modo diferente em cada contexto. As diferenças ocorreram devido à escolha dos projetos de trabalho, a ênfase dada às estratégias empregadas, os objetivos almejados e o movimento particular que cada uma das professoras realizou para alcançar sua meta e, por conseguinte, desenvolverem-se profissionalmente.

A proposta dos projetos de trabalho ou Pedagogia de projeto, como alguns preferem chamar, enquanto estratégia de ensino e aprendizagem tem sua raiz histórica iniciada no começo do século XX, quando Willian Kilpatrick, discípulo de John Dewey, levou para a sala de aula práticas pedagógicas baseadas na reflexão e que compreendiam as situações-problemas da vida diária como sendo a base do pensamento (HERNÁNDEZ, 1998; MARTINS, 2003).

Paralelamente a esta iniciativa, outros professores e pesquisadores da educação, como Jean-Ovide Decroly na Bélgica, desenvolviam experiências pedagógicas por meio de centros de interesses. Hilda Taba, nos Estados Unidos, e Laurence Stenhouse na Inglaterra, entre outros, cada um em seus contextos socioculturais e épocas distintas, sugeriam propostas inovadoras de organização dos currículos e desenvolvimento de trabalhos educativos de investigação, por meio de projetos como forma de ensino. Nas palavras de Hernández (1998, p. 67), "métodos de projetos, centro de interesse, trabalho por temas, pesquisa do meio, projetos de trabalho são denominações que se utilizam de maneira indistinta, mas que respondem a visões com importantes variações de contexto e de conteúdo".

No Brasil, as primeiras iniciativas de ações pedagógicas dessa natureza estão associadas à Escola Nova, movimento renovador da educação escolar surgido na década de 1930. Martins (2003, p. 32) argumenta que, depois de difundida na Europa, aos poucos esta estratégia pedagógica de ensino

> Chegou até nós com os trabalhos de Miguel Arroyo, aplicados à organização de conteúdos programáticos das disciplinas, em escolas de Minas Gerais. Consistia a referida proposta, depois de aperfeiçoada e alterada, em desenvolver trabalhos de vincular a sala de aula à realidade social na qual o aluno vive, para que ele pudesse entendê-la melhor, mostrando, assim, que o processo de aprendizagem é um processo global, que integra o saber com o fazer, a prática com a teoria, em outros termos, a pedagogia da palavra com a pedagogia da ação.

Processos globais de ensino e aprendizagem que não significaram outra coisa senão estabelecer relações, pontes e ou trocas recíprocas entre os conteúdos

disciplinares, passaram a ter em vista considerar temas como eixos norteadores das ações didáticopedagógicas em sala de aulas e não matérias estanques que não dialogam entre si.

Assim como no contexto ibérico, o nome de Fernando Hernández está associado à realização de projetos de trabalho na Educação Básica, de maneira a fazer com que sua autoridade figure como "vanguarda da educação"[163], em território nacional. Atualmente, o nome mais enfaticamente divulgado na educação integrada a esta modalidade de ensino é o de Pedro Demo (2015; 2007; 2005), que propõe educar pela pesquisa e entende que o papel do professor, ao invés de dar aula, é cuidar da aprendizagem dos educandos, promover o conhecimento disruptivo, combater o instrucionismo e fazer com que o educando aprenda como autor. Em síntese, Demo (2005, p.91) sentencia, sem hesitar, que, na Educação Básica, "Cabe ao professor orientar e avaliar. Cabe ao aluno pesquisar e elaborar".

Associadas à realização de projeto de trabalho em sala de aula, as professoras supervisoras do Pibid UECE de Pedagogia, do CED, igualmente fizeram referência ao emprego da interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade refere-se à maneira de conduzir os processos de ensino e aprendizagem em que os conteúdos das disciplinas são postos em jogo simultaneamente, tendo em vista equacionar uma questão. Geralmente um tema é escolhido, um problema é elaborado, etapas de investigação são criadas, uma meta é perseguida, disciplinas são consultadas e relações entre elas são feitas. O resultado favorece (re) elaboração de um conhecimento bem pensado e o desenvolvimento de habilidades, além da satisfação do dever cumprido entre os envolvidos na tarefa interdisciplinar. Cabe destacar que a experiência da interdisciplinaridade também pode ser denominada com outro nome, como é o caso de Hernández (1998, p. 34) que prefere chamar de globalizar à interdisciplinar, esclarecendo que "o eixo comum é a busca de relações entre disciplinas no momento de enfrentar temas de estudo".

No Brasil, desde os anos 1970, segmentos educacionais, sobretudo nos meios universitários, têm divulgado, defendido e realizado ações didáticopedagógicas na sala de aula, de cunho interdisciplinar. Sobre isso, Fazenda (1995) fez um estudo, destacando os momentos históricos destas ações e suas repercussões no cotidiano dos professores brasileiros em sua relação com os educandos. Também apontou, entre

[163] Conforme a Revista Nova Escola, edição nº 154, de agosto de 2002.

outras coisas, o vínculo entre a interdisciplinaridade e trabalho por meio de projetos. Em passagem de sua reflexão, Fazenda (1995, p.45) emprega expressões parecidas com as de Demo, acima referido, ao dizer que "é fundamental que o professor seja mestre", que "o professor precisa ser o condutor do processo". Caberia ao educando realizar "suas produções".

Desde os anos 1970, Japiassu (1976) nos advertia para os efeitos prejudiciais do conhecimento e ensino cada vez mais especializados em disciplinas, na elaboração do saber. Apontava, a partir de sua existência, para uma desastrosa patologia do saber. Mais precisamente, esta situação patológica se referia à fragmentação e desmembramento da realidade humana, por meio de uma consciência esfarelada que parecia, naquela década, passar a ser uma regra cada vez mais presente nas relações pedagógicas das instituições de ensino. Como antídoto a este estado de coisas, Japiassu (1976, p. 214) propunha ações corretivas, baseadas na interdisciplinaridade. Em suas palavras podemos ler:

> É preciso, pois, não somente reorientar todo o sistema educacional para a superação das barreiras que impedem os futuros pesquisadores a livre passagem de um domínio do saber a outro, mas também descompartimentalizar sempre mais o próprio **espírito** do ensino e quebrar os **feudos epistemológicos** que restringem o horizonte mental e atrofia as pesquisas inovadoras. (Grifo do autor).

Olhando panoramicamente a realidade escolar atual brasileira, parece que os ensinamentos do movimento em torno da ação didáticopedagógica interdisciplinar em sala de aula, ecoada desde os anos 1970, não foram escutados. Se foram escutados e não realizados, é porque não foram devidamente refletidos. Se foram devidamente refletidos e não efetuados, é por que a medida da patologia do saber já se tornou irreversível para grandes segmentos do professorado, de modo que apenas pequenos grupos de professores ainda conseguem se comover com a reverberação do ensino disciplinar e se mostram sensíveis a inovações nesta área, como no caso das professoras supervisoras Ana, Beatriz, Célia e Flora, no contexto do Pibid UECE. Esta realidade parece ser compartilhada por Nogueira (2001, p. 137), quando argumenta que:

> A interdisciplinaridade parece ser o grande sonho utópico de todo educador em sala de aula, que após várias tentativas de uma busca didática, acaba por desistir e voltar ao seu cotidiano disciplinar. Conhecemos e reconhecemos vários trabalhos *isolados* de caráter interdisciplinar, assim como muitos (pseudo) interdisciplinares, mas, falando da grande massa e educadores, não percebemos nesta a prática e a postura interdisciplinar. (Grifo do autor).

Reconhecemos que ações didáticopedagógicas com projetos de trabalhos interdisciplinares, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, devam ser mais fáceis de serem desenvolvidas que nos demais níveis da Educação Básica, porque geralmente as turmas de educandos contam apenas com uma ou poucas professoras na classe. Diferentemente dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir do 6º ano, e no Ensino Médio, que cada turma de educandos possui mais de dez professores especialistas em uma área do conhecimento específica. Igualmente, a estrutura com que os sistemas de ensino estão organizados[164], se não geram barreiras, pelo menos dificultam iniciativas de ensino baseadas na interdisciplinaridade. Mas, menos fácil não deve ser interpretado como sinônimo de impossível, como assinalaram Martins (2003) e Nogueira (2001), que relataram experiências de sucesso com emprego desta ferramenta pedagógica em todos os anos da Educação Básica, na escola regular.

Os sistemas de ensino atuais, como de outros momentos da História, geralmente refletem, em suas instituições, valores e interesses da existência dos segmentos de elite e classes sociais mais abastadas. Estes buscam manter a sociedade funcionando dentro dos limites do que consideram de razoabilidade, ainda que este conceito possa variar bastante em seu alcance de entendimento. Esta é uma lição sociológica básica e que faz parte do bê-á-bá do aprendizado sobre a realidade social. Se os atuais sistemas de ensino, comumente, não ponderam sobre o incremento da interdisciplinaridade e de projetos de trabalho nas escolas, talvez seja porque iniciativas como esta não colaboram o suficiente com a manutenção da razoabilidade acima considerada. Talvez, ainda, pelo contrário, possa até colaborar para a subversão social, quando permitem que educandos possam ter uma visão de totalidade da realidade.

Assim, se os sistemas de ensino estão preocupados com a manutenção da própria existência, como parte da engrenagem social, é razoável pensar que eles possam focar mais intensamente nas políticas sociais que promovam a ideologia do trabalho e a preparação da força de trabalho para o mercado profissional e a criação de valor. Os gritos sociais recentes, que mais incomodam, são pela criação de mais postos de trabalho para combater o que alguns chamam de desemprego estrutural[165], ainda que a

[164] Professores no sistema público e privado da Educação Básica a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio têm suas aulas divididas por horas aulas, de forma que estes poderão se locomover, dependendo da disciplina que ensinam, entre várias escolas numa mesma semana. Os professores, geralmente, não possuem dedicação exclusiva em uma única escola.

[165] Sobre o tema desemprego estrutural ver, por exemplo, Jappe (2013) e Kallis, Demaria e D'Alisa (2016).

produção dependa cada vez menos da força de trabalho, devido ao incremento da ciência e da tecnologia na produção, com a microeletrônica e outros dispositivos como a nanotecnologia, a robótica e a engenharia genética, entre outros. Noutras palavras, os sistemas de ensino focam na construção de escolas profissionalizantes, como fazem os governos do Ceará há algum tempo e como fez mais recentemente, com rigor, o governo federal, com a reforma do Ensino Médio[166]. As escolas profissionalizantes existem, sobretudo, com a intenção de formar técnicos para trabalhar em alguma área laboral e não para a compreensão da realidade e para ter uma atitude mais consciente frente a ela, ainda que estes pressupostos, hipoteticamente, sejam passíveis de conciliação. O slogan "Não pense em crise, trabalhe!" disseminado por meio de *outdoor* pelo país a fora, no início da gestão do atual governo federal, reflete bem este espírito do tempo a favor do *status quo*.

Voltemo-nos, agora, mais especificamente, para a realidade das professoras supervisoras Ana, Beatriz, Célia e Flora, no contexto do Pibid UECE, a partir do Quadro 1, que, comparativamente, revela os itens dos projetos adotados nas escolas, a ênfase nas estratégias empregadas, os objetivos almejados e o movimento particular realizado por cada uma das professoras, ao mesmo tempo em anseiam por se desenvolver profissionalmente.

Quadro 2 – Projetos, ênfases, objetivos e movimentos empregados pelas professoras Ana, Beatriz, Célia e Flora no contexto do Pibid UECE voltadas para a superação de problemas presentes nos processos de ensino e de aprendizagem

(continua)

Professoras / **Itens**	**Ana**	**Beatriz**	**Célia**	**Flora**
Projetos de trabalho	'Arca literária' e 'Feirinha da matemática'.	'Sarau' de gêneros textuais e 'Feirinha da matemática'.	Oficinas de matemática e letramento.	'Paixão de ler' e Oficina de matemática.
Ênfases das ações didático-pedagógicas	Ludicidade com emprego de dramatização, criação e uso de fantoches e	Exposição dos textos dos educandos em evento escolar, envolvimento de	Ludicidade e construção de material pedagógico com objetos	Atividades de gêneros textuais (carta e cordel). Encenação da estória d'O

[166] Lei n. 13.415, sancionado em 16 de fevereiro de 2017.

(conclusão)

	reescrita de estórias, experiência de barganhar objetos numa simulação de feira pública.	pessoas do bairro em palestra e trabalhos manuais como materiais reciclados.	reciclados, mobilização da comunidade em torno do tema sustentabilidade.	pequeno príncipe voltado para o tema da sustentabilidade e conscientização ecológica. Elaboração de jogos matemáticos.
Objetivos das ações didático-pedagógicas	Desenvolver habilidades de leitura, escrita e aritmética e o prazer dos educandos pela leitura.	Desenvolver habilidades de leitura, escrita e aritmética e a autonomia do educando.	Desenvolver habilidades aritméticas e leitura e interpretação de textos.	Desenvolver habilidades de leitura, escrita e aritmética.
Movimento das professoras no contexto do Pibid UECE	Trocas de saberes com licenciandos e coordenadora de área; Renovação da motivação pela docência; Retorno aos estudos sistemáticos; Criação de hábito de leituras; e Junção e concatenação de ideias novas e fortalecimento do plano de se tornar professora universitária.	Renovação dos conhecimentos por meio de intercambio de ideias. Saber ouvir e respeitar mais as experiências dos educandos que chegam à sala de aula.	Realização de investigação para a elaboração de texto acadêmico; Participação em evento de pesquisa com comunicação de resultados de investigações e estudo sobre os fundamentos da teoria e do uso do lúdico como recurso de ensino.	Participação no momento de planejamento, elaboração, e desenvolvimento das atividades dos licenciandos na escola. Melhoria do emprego de metodologia de ensino. Participação de grupo de estudo e a busca da realização da pesquisar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Podemos perceber, no Quadro 1, ao compararmos os itens relacionados aos projetos de trabalhos realizados, que as quatro professoras fizeram referência a dois projetos, cada uma. Um projeto relacionado à área de Língua Portuguesa e outro relacionado à Matemática, ainda que o material didático tenha sido diverso.

Para a realização das atividades que desenvolviam conhecimentos e habilidades da linguagem, a professora Ana, por meio da Arca literária, avaliou que, “alunos que não escreviam começaram a escrever; alunos que não falavam, começaram

a falar. Foi lindo de ver". (PROFESSORA ANA). Outros recursos foram: o uso de textos para interpretação, a realização de atividades lúdicas, como dramatizações, confecções e uso de fantoches, além da criação de novos textos pelos educandos do Ensino Fundamental. Sobre isso, narrou a professora Ana: "eles começaram a sentir o gostinho, o prazer e a pedir que isso acontecesse". (PROFESSORA ANA).

Na mesma perspectiva, a professora Beatriz desenvolveu um Sarau sobre os gêneros textuais. É dela o depoimento:

> Tudo isso aí foi muito bom porque, pra mim, como professora, eles [licenciandos bolsistas] traziam novas temáticas, novas orientações, textos. Tudo assim: toda essa perspectiva atual deles que eles estavam estudando e juntava com a nossa realidade aqui da escola, com nossa visão de escola. E foi assim: desenvolveu bastante as turmas que foram assistidas pelo Pibid a questão da autonomia do aluno. (PROFESSORA BEATRIZ).

Em torno do Sarau ocorreu mobilização de moradores do bairro que viviam próximo à Escola Brasil. Como próximo à escola havia vários galpões que negociavam peças de sucatas, foi desenvolvida uma oficina manual com material reciclado, com o propósito de desenvolver atitudes receptíveis ao tema da sustentabilidade.

Diferentemente das duas professoras anteriores, a professora Célia parece ter investido mais nos conhecimentos e habilidades matemáticas, uma vez que, sobre esta área do conhecimento, ela tenha narrado mais. Talvez também porque o professor da área de Pedagogia que coordenou os trabalhos na Escola Ceará tenha esta mesma formação e tenha demonstrado fascinação pela educação matemática. Todavia, ao fazer referência ao letramento, a professora Célia mencionou consecutivamente o recurso do lúdico: "Então essa maneira foi buscar o lúdico, usar muito a questão lúdica para trabalhar tanto o letramento, como a matemática". (PROFESSORA CÉLIA).

A professora Flora, por sua vez, buscou recursos a partir da história "O pequeno príncipe", a obra mais conhecida do francês Antoine de Saint-Exupéry, escrita em 1943. Este livro foi lido várias vezes pela professora e licenciandos bolsistas, em sala de aula e, em seguida, várias ações didáticopedagógicas foram realizadas na Escola Fortaleza. A professora Flora comentou da seguinte forma sobre estas ações:

> E aí as nossas ações, além da leitura e da escrita, a gente trouxe pra sustentabilidade onde os meninos [referindo-se aos licenciandos] trouxeram garrafões de amaciantes. Com os desinfetantes a gente fez os regadores... ...então o pequeno príncipe regue a flor. Os meninos [referindo-se aos discentes da escola] passaram a regar as plantas da escola. Utilizamos também caixinhas de leite que iriam para o lixo, nós usamos pra fazer a muda da plantinha, da flor. Aqui do lado da escola nós temos a horta. Então a gente tem todo um apoio da Florinda

> [nome fictício] que é a pessoas que trabalha lá na horta. Ela veio, levou a gente pra esse trabalho. Fizemos também o dia da toalete da escola, que ele, o pequeno príncipe, faz diariamente... Aliás, fazia no planeta dele: diariamente ele levantava, limpava os vulcões e tudo o mais... Então, os meninos [referindo-se aos discentes da escola] puderam, depois do recreio, ver a quantidade de lixo que eles descartam no pátio da escola. E eles puderam fazer esta toalete como uma questão de conscientização. (PROFESSORA FLORA).

Podemos perceber, em outros trechos da narrativa, que a professora Flora avalia positivamente a aprendizagem dos educandos, ao falar sobre as mudanças de atitude das crianças diante do tema da sustentabilidade e das habilidades escolares no âmbito da linguagem e do raciocínio matemático.

Assim, com exceção da experiência da professora Célia, os projetos de trabalhos foram realizados na área da linguagem, com mais ênfase em ações que consideravam estratégias lúdicas e a sustentabilidade.

O lúdico, no contexto escolar, conforme esclarece Antunes (2000), sempre deve ser proposto tendo em vista abarcar três caracteres: a intenção de provocar a aprendizagem significativa, o impulso ao estabelecimento de conhecimento novo e o desenvolvimento de habilidades operatórias. Além disso, este pesquisador advoga que em hipótese alguma uma atividade lúdica deva ser colocada aos educandos sem que tenha sido objeto de planejamento e faça parte de uma programação.

Ao centrar sua atenção nos jogos pedagógicos, enquanto modalidade de manifestação lúdica na sala de aula, Antunes (2000) assevera que quatro elementos devem ser levados em conta na hora do professor justificar sua aplicação. Estes elementos se referem à disposição de se estabelecer ao fator autoestima do educando, condições psíquicas propícias, com melhoria das condições do ambiente e embasamentos técnicos.

Em suas narrativas, as quatro professoras supervisoras do contexto do Pibid UECE asseguraram a realizações de atividades lúdicas por meio de jogos matemáticos. Toledo e Toledo (1997), em estudo sobre a didática da matemática, argumentam que, atualmente, a proposta de ensino nesta área de conhecimento da Educação Básica pode ocorrer por meio da resolução de problemas, modelagem, etnomatemática, história da matemática, uso de computadores e jogos afins. Quanto aos jogos matemáticos, estes autores (1997, p. 14) argumentam que,

> Com uma tendência no nosso ensino à supervalorização do pensamento algoritmo, tem-se deixado de lado o pensamento lógico-matemático além do pensamento espacial. A proposta desse grupo é de desenvolver esses dois tipos de raciocínio na criança por meio de

> jogos de estratégia, trabalhando, também, a estimativa e o cálculo mental. Acredita-se que no processo de desenvolvimento de estratégias de jogo o aluno envolve-se com o levantamento de hipóteses e conjecturas, aspecto fundamental do pensamento científico, inclusive matemático.

Ao verificarmos as narrativas das professoras, notamos que a simulação do jogo "feirinha de Matemática" foi à estratégia mais empregada, seguida de oficina destinada a desenvolver o raciocínio estatístico, com o aproveitamento de dados eleitorais encontrados no chão da escola, após utilização da sala de aula com a presença de urnas para realização de votação de eleições partidárias.

Na sala de aula também foi criado um ambiente similar ao de uma feira pública, onde os educandos tiveram a oportunidade de barganhar preços, simulando a compra e venda de objetos. Segundo a professora Ana, isso ocorreu na Escola América da seguinte forma: "a gente colocou alunos para serem caixas, alunos pra dar troco e eles participaram disso de uma forma real. Foi superssignificativo, porque no ensino da matemática percebemos os avanços com relação à situação problema" (PROFESSORA ANA).

A professora Beatriz narrou que, "teve também a feira de matemática no qual a gente envolveu toda a escola também, que eles tiveram o momento de receberem outros alunos na sala" (PROFESSORA BEATRIZ). Noutras palavras, a feira de matemática mobilizou educandos de outras turmas da Escola Brasil.

Já para a realização da "feirinha de Matemática" na Escola Ceará, a professora Célia, em colaboração com os licenciandos bolsistas, narrou: "tivemos pesquisa também dentro do bairro, a gente procurou envolver a comunidade também". (PROFESSORA CÉLIA). Este envolvimento de pessoas da comunidade ocorreu por meio da doação de objetos como roupas, sapatos, embalagens variadas, brinquedos, livros, dentre outras coisas de que não mais faziam uso, mas que ainda se encontravam em condições de serem utilizadas. Depois da mobilização comunitária, foram montados prateleiras, como em um supermercado, e em seguida feitas a simulação da feira, tendo à frente os educandos da escola, sob a supervisão de licenciandos e a professora Célia. Em outra situação de utilização de jogos matemáticos na Escola Ceará, a professora Célia narrou:

> A gente construiu material dourado pra trabalhar unidade, dezena, centena com material reciclado com aquelas bandeja de isopor de supermercado e continhas que tanto a gente usava com tampinhas de garrafa quantas tampinhas mesmas daquelas compradas. Trabalhar também com canudos, tinha tabulada de soma feita de canudos

> também onde você trabalhava a soma e a subtração e a multiplicação. (PROFESSORA CÉLIA).

Vê-se que, neste excerto narrado pela professora Célia, os jogos matemáticos foram trabalhados com os educandos e licenciandos bolsistas, simultaneamente ao desenvolvimento da sustentabilidade e da consciência de atitudes ecológicas, numa clara manifestação de intervenção interdisciplinar na sala de aula.

Por sua vez, no contexto do Pibid, na Escola Fortaleza, a professora Flora fez referência, em sua narrativa, não à "feirinha de Matemática", como as demais professoras supervisoras, mas a dois outros momentos para trabalhar conhecimentos e habilidades matemáticas. O primeiro foi através de oficinas para a criação de um jogo matemático chamado QVL, sigla cujo significado quer dizer Quadro Valor de Lugar. Sobre isso a professora Flora esclareceu:

> ...eles [referindo-se aos licenciandos bolsistas e educandos da Escola Fortaleza] têm feito muito na sala de aula também oficinas, criação de jogos, confecção de jogos... Então assim, coisas que na época da gente não tinha tanto essa questão. Então desenvolveram muitos jogos na sala de aula que foram confeccionados por eles que os meninos utilizam principalmente de matemática. Os meninos do Pibid juntamente com os meninos da escola. Nós temos um jogo do QVL que foi construído onde eles vão saber o valor posicional de unidade, dezena, centena... Então isso ajudou bastante nas nossas aulas de matemática. E aí na faculdade eles estão tendo sempre contato com esse tipo de oficina pra trazer essas inovações para a escola. Então com certeza a escola também ganha nesse sentido. (PROFESSORA FLORA).

Neste excerto, observamos algo diferente sobre o uso dos jogos matemáticos, referência ainda não vista nas narrativas das demais professoras supervisoras, qual seja: a confecção dos jogos pelos licenciandos, juntamente com os educandos da escola. Uma ação interpretada por Lopes (2000), que atua tanto como professora da escola quanto psicopedagoga de uma clínica particular para problemas de aprendizagem, como algo que oferece vários benefícios cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Lopes (2000, p. 36) assevera que:

> A proposta é ir além do jogo, do ato de jogar, para o ato de antecipar, preparar e confeccionar o próprio material antes de jogá-lo, ampliando desse modo a capacidade do jogo em si mesmo a outros objetivos, como profilaxia, exercício, desenvolvimento de habilidades e potencialidades e também na terapia de distúrbios específicos de aprendizagem. Com objetivos claros, cada atividade de preparação e confecção de um jogo é um trabalho rico que pode integrar as diferentes áreas do desenvolvimento infantil dentro de um processo vivencial.

Ainda segundo Lopes (2000), podem ser trabalhados por meio da confecção e aplicação de jogos pedagógicos os seguintes objetivos, no contexto escolar e clínico: trabalhar a ansiedade, rever limites, reduzir a descrença na autocapacidade de realização, diminuir a dependência e desenvolver a autonomia, aprimorar a coordenação motora, desenvolver a organização espacial, melhorar o controle segmentar, aumentar a atenção e a concentração, desenvolver antecipação e estratégia, trabalhar a discriminação auditiva, ampliar o raciocínio lógico, desenvolver a criatividade, perceber figura e fundo, trabalhar o jogo. De modo óbvio, cada jogo permite alguns benefícios específicos quando empregado. Diante dos jogos pedagógicos, cabe ao professor e ou psicopedagogo estar atento aos objetivos desejados, às regras, adequação à faixa-etária do educando, uso do material necessário e de preferência conhecer bem as demandas do educando, tratando-se de uma atuação com um só individuo ou com um grupo, mediante habilidade profissional requerida para conduzir os processos necessários.

O segundo momento para trabalhar os conhecimentos e habilidades matemáticas na Escola Fortaleza ocorreu após as eleições políticas partidárias, quando a Escola Fortaleza se transformou em zona eleitoral. A professora Flora aproveitou o interesse pelo tema (política) dos educandos para trabalhar estatística básica, por meio da contagem dos votos. Em sua narrativa ela explicita:

> A escola aqui foi zona eleitoral, certo? E aí o que que aconteceu? Nós temos alguns apanhados aqui de números, relatórios estatísticos, do total de votação e tudo mais por seção, mais ou menos, e um pouco mais. Pra que a gente possa ver já que eles chegaram e votaram ontem e falaram o tempo inteiro de política, de política, de política... Ver como é que a gente pode trabalhar estatisticamente na matemática esse conhecimento do aluno, essa dúvida, é esse conteúdo que ele quer trabalhar agora, que ele quer discutir... A gente vai ver aí um dia pra ver como é que faz esse trabalho. Então o Paulo Freire ele fala muito da questão do chão da escola, de você ver o aluno em si, de você ver o conteúdo local em si. Como é que vou dar valor só ao que vem de fora. (PROFESSORA FLORA).

A professora Flora não especificou como trabalhou a demanda estatística com seus educandos, mas, do excerto, podemos perceber que esta atitude foi despertada pelas leituras que fez do pensamento pedagógico de Paulo Freire, sobre a valorização da curiosidade trazida pelos educandos para o contexto "do chão da escola". Sobre a curiosidade, enquanto exigência para o ensino, Freire (1997, p. 95) argumenta, entre outras coisas, que "a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de 'tomar distância' do objeto, de

observá-lo, delimitá-lo, cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar”.

Podemos inferir, a partir do que aqui foi mostrado e discutido, que a ênfase dada às estratégias empregadas e objetivos almejados, variaram pouco entre uma escola e outra. Geralmente, podemos observar como objetivo o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e aritmética e a mobilização do “prazer” ou “paixão” dos educandos pelo exercício da interpretação textual. Algumas narrativas enfatizavam mais a autonomia dos educandos, outras a interpretação de textos por meio de oficinas pedagógicas. Outras ainda deram destaque à sensibilização comunitária, ao papel dos jogos educativos, seja jogando-os e ou confeccionando.

Contudo, ainda quanto à identificação de experiências vividas pelas professoras supervisoras voltadas para a superação de problemas presentes na sala de aula, fica claro, nas narrativas, que as professoras tiveram que estudar e buscar fundamentação para o exercício de supervisionar os licenciandos bolsistas nas ações que promoveram nas escolas, tornando-se seus parceiros na investigação de suas práticas docentes e elaboração e comunicação de artigos em eventos de pesquisa e publicações. Isso tem a ver com as marcas produzidas nas professoras, que proporcionaram um novo estado na organização da prática subjetiva, uma diferença que elas produziram em si mesmas que chamamos, na seção dois deste estudo, discutir sobre a professoralidade.

Professoralidade que, de alguma forma, parece não se desligar da dimensão relativa aos conhecimentos, aos saberes, técnicas e habilidades necessárias à atividade docente. E também jungida à dimensão ética das relações apoiadas nos valores e normas do grupo profissional e demais segmentos da comunidade escolar, isto é, as ações da profissionalidade e do profissionalismo. Sobre isso a professora Ana narrou sobre o que ela compreendeu como aproximação com o meio acadêmico,

> Esse meio acadêmico pra mim foi um chamado de algo que eu estava muito distante, abriu novos horizontes e eu quero sabe, eu sinto mais essa sede. E de mim me policiar, de me trabalhar pra ta sempre fazendo bonito, sendo melhor exemplo. (...) Então, assim, é uma troca e acaba sendo mais enriquecedor pra mim até do que pra eles, eu acredito. (...) Sim, o próprio retorno aos estudos, as leituras. Eu não posso falar bobagem ou tratar com os meninos que estão estudando Pedagogia de achismo, a gente precisa discutir se eu vou falar pra eles de brincadeira, de ludicidade. Se a gente se propõe a desenvolver um trabalho mais pra isso na turma de infantil cinco eu faço leitura, eu busco os teóricos, eu discuto com eles. (PROFESSORA ANA).

“Sede de saber mais”, “fazer bonito”, “troca de saberes”, “retorno aos estudos” e “ação apoiada na fundamentação teórica”. Estas são expressões que sintetizam o movimento realizado pela professora Ana no contexto do Pibid UECE.

Mais parcimoniosa, a professora Beatriz narra, no começo da entrevista, que olhava “o Pibid como uma possibilidade de estar renovando os meus conhecimentos”. Depois, ao final da entrevista narrativa, ela acrescentou:

> Eu vi o Pibid, assim, positivamente pra mim pela questão de ver que a gente não pode se acomodar. A gente quando ta dentro da escola pública de fundamental, como no meu caso, a gente tem toda uma orientação do que deve ser trabalhado. Temos nossas formações, mas fica aquela coisa mais voltada para o que a gente tem que atingir em termos de metas, números, que é exigido da gente. E o Pibid veio pra gente assim: é como se fosse um puxão de orelha, relembrar aqui que é muito mais a nossa função. E que a gente não pode parar, da importância da gente ta se atualizando, da gente ta lendo, buscando novas possibilidades pra não cair na rotina, no cotidiano e ficar um profissional desestimulado, cansado, porque muita coisa interfere na nossa vida. (PROFESSORA BEATRIZ).

Para a professora Beatriz, o Pibid parece ter se tornado, além de uma oportunidade de estar renovando os conhecimentos, como podemos interpretar de sua narrativa, também um gatilho que disparou para a busca da profissionalização docente. Assim, o movimento realizado por esta professora da Escola Brasil foi o de que não pode ficar parada, e sim sempre em movimento, para alargar seus saberes docentes.

Por sua vez, a professora Célia se sentiu aparentemente mais estimulada que às demais professoras, no tocante à prática da investigação na escola. Precisamente para a investigação reflexiva de sua prática e a de seus colegas bolsistas na Escola Ceará. Sobre o seu movimento, ela afirmou várias vezes, que teve que estudar: “Então a gente procurou estudar, procurou a questão da literatura de Piaget, se apropriar mais, não que a gente não saiba, mas tem coisa que fica um pouco esquecida e você precisa retomar” (...) “Primeiramente a gente fez estudos junto com os bolsistas”.

Ao estudar, a professora se sentiu na obrigação de colaborar com seus colegas escrevendo artigos sobre suas experiências didáticopedagógicas em sala de aula: “eu me sinto na obrigação de dar minha contribuição também, já que estou tendo essa oportunidade de estar trabalhando, estudando, de está engajada em escrever pesquisa”. Para ela, diferentemente de outros momentos de intervenção na sala de aula, com a chegada do Pibid, “o que tem de diferente é que quando eu comecei a atuar no Pibid ele não quer apenas que eu use o lúdico; ele quer também que eu fundamente esse lúdico. Então, pra eu dar essa fundamentação do lúdico eu precisava buscar a teoria”.

Em parte, pensamos que a promoção de um evento[167], organizado pela SME, fortaleceu sua decisão de escrever e socializar suas reflexões acerca das próprias experiências, por meio de comunicação e publicações de artigos em um livro de anais[168] de eventos acadêmicos.

Por último, o movimento realizado pela professora Flora, relativo ao seu desenvolvimento profissional, envolveu participação no planejamento, elaboração de estratégias de intervenção didáticopedagógica dos licenciandos bolsistas na escola, sob sua supervisão. Algo a que as demais professoras não fizeram menção em suas narrativas, dando a impressão que recebiam a programação das atividades já pronta.

Saber elaborar um plano de ensino e ou de aula pode ser considerado uma atividade difícil para alguns professores, tanto que, inclusive alguns, desenvolveram "resistência" e até "aversão" (FARIAS *et. al.*, 2011, p. 109) a isso. Alguns professores, devido à pouca prática de planejar suas aulas, ao buscarem elaborar um plano, podem deixar de assinalar partes importantes desta empreitada, como por exemplo, a justificativa ou os objetivos específicos da ação educativa.

Uma explicação para este comportamento dos professores brasileiros diante do planejamento, segundo Farias *et. al*. (2011, p. 109),

> Encontra-se nos resquícios de uma prática pedagógica adotada, sobretudo, nos anos da ditadura (1964/1985), sob os auspícios do tecnicismo educacional. Nesse período prevaleceu o planejamento como mecanismo de padronização e controle do trabalho dos professores, privilegiando, sobremaneira, a forma, a redação técnica e os formulários, em detrimento do conteúdo e dos fins da prática docente. Esta abordagem do planejamento favoreceu o desenvolvimento de práticas docentes individualistas, fragmentadas e promotoras de cópias, da reprodução, do silencia e do ativismo.

Conforme diz a professora Flora, através de sua participação no Pibid, "com certeza as metodologias melhoram", pois, uma vez no contexto deste programa, passou a "pesquisar mais". Esta atitude de pesquisar mais, conforme narrou, tem relação com sua participação em um grupo de estudo na universidade: "nós tínhamos um grupo de

---

[167] Encontro de Produção e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental (EPEF). Evento promovido no dia 1º de julho de 2016, com o título: O espaço da escola na promoção de aprendizagens: desafios e possibilidades, organizada pela Célula do Ensino Fundamental do Distrito de Educação da Secretaria Executiva Regional VI (SER VI) da PMF.

[168] Trata-se de artigos publicados no livro organizado por Diogo, Monteiro, Assunção e Falcão. Trajetórias e identidades: saberes e práticas de ensino na promoção da autonomia. Fortaleza: Edições IPDH, 2016. E resumos de artigos em colaboração com licenciandos bolsistas para a Semana Universitária da UECE, referente ao ano 2016.

estudo, eu inclusive estava participando de um grupo de estudos à noite, lá na UECE, que era do Paulo Freire".

Assim como a professora Célia, a professora Flora participou de eventos acadêmicos, quando escreveu artigos de pesquisa a respeito da prática docente. Sobre o assunto esta professora narrou:

> Nós temos sido estimuladas a produzir; produzimos um artigo sobre o cordel. Nesse ano, inclusive, eu já apresentei na Unilab na semana de Letras. Estou esperando uma publicação. Então, com certeza, a gente passa a ter um olhar diferente, a gente passa a despertar pra outras coisas e a gente tem despertado com certeza pra produção de textos acadêmicos... Na Semana Universitária agora juntamente com o meu grupo dos meninos do Pibid a gente vai ta apresentando dois trabalhos um voltado pras intervenções da matemática que eles fizeram em sala de aula, na construção de jogos e tudo mais. (...) Então eles produzem textos passa pra gente. A gente senta juntamente com eles pra fazer as correções, vai procurar mais bibliografias e ver o que é que a gente pode melhorar pra só depois a gente passar pra coordenadora de área pra que ela possa dar o aval final desse material. Então a gente tem participado de congressos, a gente tem melhorado a nossa questão acadêmica que de certa forma quando a gente ta na escola distante da universidade a gente fica parado nesse sentido. (PROFESSORA FLORA).

Não temos notícias de que o envolvimento de professores da Educação Básica em atividades acadêmicas, como narrado especificamente pelas professoras Flora e Célia, seja um fato habitual, e sim excepcional, o que, pelo visto, em suas narrativas, trouxe melhorias para o ensino. Também não temos escutado, por exemplo, que estudos sistemáticos sobre assuntos não ligados imediatamente à matéria a ser ensinada em sala de aula possam ser objeto do investimento de professores da Educação Básica, como fazem as professoras Beatriz e Ana. Certamente também são ações que repercutem de modo assertivo na qualidade da formação profissional e na qualidade de ensino.

A identificação de experiências vividas pelas professoras supervisoras, voltadas para a superação de problemas presentes nos processos de ensino e de aprendizagem, mostrou que as ações realizadas no contexto do Pibid UECE mobilizaram as professoras Ana, Beatriz, Célia e Flora e, por conseguinte, movimentaram o desenvolvimento profissional destas profissionais do ensino. Elas ocorreram por meio da realização de atividades didáticopedagógicas de projetos de trabalho e pela busca de inserir a interdisciplinaridade na prática de ensino. Estas atividades, em geral, tinham como objetivo o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, aritmética e o gosto pela leitura. O movimento das professoras supervisoras

ocorreu, em linhas gerais, em termos da troca de saberes e sistematização de estudos. Para duas das professoras, a realização a investigação de suas práticas, foi seguida da elaboração de artigos e participação em eventos de pesquisa. Passamos a seguir, para o tópico que trata das experiências vividas no contexto do Pibid, no que se refere às práticas pedagógicas em sala de aula

6.2 ATITUDES VIVENCIADAS NO CONTEXTO DO PIBID NO QUE SE REFERE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

Neste tópico, o tema de nossa reflexão refere-se à relação que as professoras Ana, Beatriz, Célia e Flora, estabeleceram entre a experiência vivida no contexto do Pibid c sua prática pedagógica em sala de aula. Pensamos que refletir sobre esta relação versa diretamente sobre os processos de professoralidade destas professoras, porque, em nosso entendimento, permite que apreendamos as atitudes com que as experiências no contexto do Pibid UECE colaboraram para sua formação, robustecendo e ou tornando indeléveis as posturas adquiridas por estas profissionais do ensino.

Rememoremos, antes que avancemos nesta escrita, um melhor entendimento melhor desta reflexão, que as professoras estavam como supervisoras no contexto do Pibid "durante seu curso" (BERTAUX, 2010), quando as entrevistas narrativas foram realizadas, em hipótese alguma se tratava de um contexto pretérito. A ideia subjacente a este procedimento de pesquisa é a de que, as narrativas de práticas em situação, segundo Bertaux (2010, p. 17), podem nos levar a "começar a compreender os contextos sociais nos quais se inscrevem e que elas contribuem para reproduzir ou para transformar". No mesmo sentido, como adverte Santhiago e Magalhães (2015, p.7), quando defende o emprego da História Oral temática, esta metodologia permite o registro não apenas da memória do passado, mas "a cultura do presente".

As atitudes narradas nas entrevistas pelas professoras Ana, Beatriz, Célia e Flora, foram destacadas e organizadas no Quadro 3. A intenção com a elaboração deste quadro é fornecer uma visão de conjunto do que foi contado pelas quatro professoras supervisoras, de modo que tivéssemos uma visão integrada das diferenças e semelhanças tendo em vista identificar pontos comuns e os detalhes que as distinguem nas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula.

Quadro 3 - Atitudes narradas pelas professoras Ana, Beatriz, Célia e Flora nas práticas pedagógicas em sala de aula

(continua)

Professoras	Atitudes nas práticas pedagógicas em sala de aula
Ana	- Antes do Pibid, eu tentava entrar na escola pública eu tento não emburrecer. Eu tento ficar descobrindo a pólvora para motivar e contagiando as colegas...; - Eu estou aqui pra aprender também; - Eu me abri ao Pibid e me sinto muito a vontade; - Todo mundo gosta da bolsa, todo mundo quer a bolsa: se ela dobrar? Ótimo! Mas não estamos aqui pela bolsa...; - Quando eu estou sem eles eu procuro... (...) Então eu tenho um grupo de quinze alunos tento fazer tudo na rodinha, tudo de um modo que eu possa ver o que os quinze estão fazendo porque eles têm só cinco anos. Eu trabalho sem o Pibid de forma a me monitorar por questão de tempo, por questão de realização e pra que seja consolidado aquele meu objetivo. Eu tento não preencher muito a segundo feira porque eu sei que eu vou estar só; - Eu não procuro trabalhar quando o Pibid não está. Eu procuro trabalhar em cima de que quando eles estejam eu consiga fazer ainda mais do que quando numa tarde normal do que era antes; - Eu tenho vocês, então eu não tenho porque minhas turmas não render. Tem que haver um destaque tem que haver um salto porque nós somos muitas cabeças pensando em cima de uma turma só. Então a gente precisa dar uma qualidade, diferenciar, uma excelência a esses nossos alunos"; - A gente tem que apresentar serviço mesmo. Hoje em dia eu vejo dessa forma. Tem que brilhar. Tem que fazer para aparecer, tem que encantar, tem que fazer pra ter resultados. Os meus alunos chegaram sem pegar no lápis, hoje eles escrevem o nome completo; - No coletivo, aí eu vou aprendendo a lidar com o trabalho individual, eu sozinha, e com o trabalho em grupo a gente tentar dividir as tarefas. Por que também muito adulto em uma sala, ás vezes, atrapalha. A gente se atrapalha. Então tem que ser tudo bem tocada, bem gerida.
Beatriz	- Peguei pra mim mesmo incorporar na minha prática a questão de ouvir mais o aluno; - Com o Pibid eu vi a necessidade de um momento mais lúdico, um momento em que faça com que o aluno sinta mais prazer em está aprendendo; - O Pibid é como se fosse assim uma coisa nova; - Eu vi assim, é como eu tivesse me aproximado mais de meus alunos, ficado um pouco mais... Não só a professora, mas como amiga e ver a possibilidade de outras propostas [pedagógicas] serem incorporada no que já sou preparada.
Célia	- O professor (...) tem que estar nesta busca constante de estar estudando; - Eu posso ter uma nova maneira de abordar esse conteúdo;

(conclusão)

	- Eu me vejo indo atrás, procurando ler mais, procurando me engajar, procurando saber onde tem um canto dá pra eu escrever alguma coisa; - A gente teve uma abordagem que foi um professor que veio de Portugal, o professor Pedro Gonzáles, que foi uma experiência riquíssima;
Flora	- No Pibid nós tivemos a formação sobre Pedagogia Moderna com o professor Pedro Gonzáles, português. Muito interessante. Ele trouxe diversas estratégias para que a gente pudesse dinamizar nossas salas de aulas; - A gente aprendeu muitas técnicas, muitas técnicas não, mas muitas metodologias que vieram acrescentar em nossas salas de aula. Com certeza dinamizar nossas salas de aula.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Para refletir sobre estas atitudes no ensino, buscamos apoio em Zabalza (2000, p. 23), para quem o termo atitude significa "uma disposição pessoal ou colectiva a actuar de uma determinada maneira em relação a certas coisas, ideias ou situações". Geralmente, como observa este autor, as atitudes são encaradas como expressões dos valores, isto é, das características que definem a maneira de interagir dos indivíduos ou instituições nos contextos sociais.

Na leitura realizada sobre o pensamento de Zabalza (2000), o mais importante para este estudo, chegamos à ideia de que as atitudes são aprendidas, que uma vez construídas elas podem ser modificadas e de que, nas atitudes, há pelo menos três componentes básicos característicos dos fenômenos humanos complexos. Estes componentes se referem ao envolvimento de emoções favoráveis ou desfavoráveis com os componentes da relação em que elas foram organizadas, a partir de experiências cognitivas, afetivas e comportamentais e que as atitudes são reações previsíveis, isto é, que se desencadeiam-se diante de situações ou objetos pertinentes a elas.

Considerando as atitudes narradas pelas professoras participantes deste estudo, as da professora Ana foram as que mais trouxeram elementos adotados no contexto do Pibid. Em linhas gerais, nossa interpretação sobre a narrativa desta professora supervisora, acima destacada no Quadro 3, diz que o Pibid UECE tem contribuído para ela não emburrecer[169], pois a falta de motivação de seus colegas, por um lado, e o "gás novo" dos licenciandos bolsistas, de outro, como narra a professora

[169] Sobre o emburrecer, Fernández (2001, p. 173) fez uma observação interessante sobre o uso deste termo ao dizer que "jogando com nosso idioma, surge outro sentido, o qual pode interagir com os demais: encontro dentro da palavra aburrirse o 'burro', o fazer-se burro. O verbo no infinitivo (aburrir) mostra um sentido: há outro que agride (horroriza, molesta, incomoda, fastidia) ou que me aborrece (abandona-me, odeias-me)". A obra de Fernández (2001) foi escrito originalmente em espanhol.

em outra passagem, criaram um contraste, fazendo com que ela não somente valorizasse a presença do programa na escola, mas também estimulasse atitudes da profissão docente nos licenciandos, ao mesmo tempo em que, assim procedendo, estimulava a si mesmo. Declarações como: "Eu estou aqui pra aprender também" e "Eu me abri ao Pibid e me sinto muito à vontade", a nosso ver expressam este procedimento.

A adesão da professora Ana ao Pibid fez com que o valor da bolsa paga pelo Programa não tivesse muita importância, pois, para ela, o que realmente importava era a troca de saberes, anteriormente abordada, e a possibilidade de ver seus educandos brilhando e aparecendo entre os mais bem colocados na classificação ordenada da escola. Como disse: "Hoje em dia eu vejo dessa forma. Tem que brilhar. Tem que fazer para aparecer, tem que encantar, tem que fazer pra ter resultados".

Quanto à gestão da classe, a professora Ana deixou claro que conduz os processos de ensino e de aprendizagem de modo diverso, quando conta com a presença dos licenciandos bolsistas e quando se encontra sozinha. Ao se encontrar sozinha, as ações didáticopedagógicas são monitoradas, considerando o tamanho da turma, o tempo disponível e o objetivo destinado para cada ação. Na companhia dos licenciandos bolsistas, as ações são divididas entre os presentes, com o devido cuidado para que o seu número não atrapalhe a regência do ensino. Como disse a professora Ana: "tem que ser tudo bem tocada, bem gerida".

Considerando, agora, as atitudes da professora Beatriz no contexto do Pibid UECE, chamou-nos atenção a incorporação do ouvir aquilo que os educandos falavam na sala de aula, dando a entender que, ante, desta incorporação, os educandos falavam, mas ela não ouvia. Na verdade, não escutava, porque ouvir é somente o que pode ser captado pelo sentido da audição. Escutar remete ao processamento da informação, que, chegada ao ouvido, lhe é atribuído um significado. Assim agindo, parece que as aulas da professora Beatriz passaram a ser mais significativas para ela, e, possivelmente para os educandos também.

Outra atitude valorizada pela professora Beatriz diz respeito aos momentos lúdicos das ações didáticopedagógicas. Com esta outra incorporação às suas atitudes, a professora pôde perceber a importância do prazer na aprendizagem. O prazer, segundo Parente (2008), que refletiu sobre o papel deste sentimento na aprendizagem, serve ao seguinte contexto: "para que alguém possa superar seu problema é preciso devolver a alegria e o prazer à função da aprendizagem pervertida sob a forma de ignorância". Deste modo, vemos, com essa reflexão, que a aprendizagem para ser significativa

carece do prazer. A mudança na atitude da professora Beatriz, ao dar mais importância às ações lúdicas em sala de aula, pode representar uma guinada de 180 graus em sua relação com seus educandos e, assim, evidenciar a perspectiva[170] segundo a qual a dimensão relacional dos processos de ensino e de aprendizagem é o que mais conta nos processos educativos.

No entendimento da professora Beatriz, o Pibid "é como se fosse assim uma coisa nova", e essa novidade fez com que ela pudesse ter a atitude de se aproximar mais dos educandos em sala de aula, não somente como "professora, mas como amiga e ver a possibilidade de outras propostas [pedagógicas] serem incorporadas no que já sou preparada". (PROFESSORA BEATRIZ).

A atitude da professora Célia, no contexto do Pibid, foi a de robustecer o entendimento de que precisa estudar permanentemente. Estudar os conteúdos a serem ensinados e a maneira dos conteúdos serem abordado em sala de aula, para que os educandos aprendam mais e melhor. Esta atitude, porém, está vinculada à outra.

A outra atitude desta professora da Escola Ceará refere-se à preocupação de produzir artigos de pesquisa, pois, como narra: "Eu me vejo indo atrás, procurando ler mais, procurando me engajar, procurando saber onde tem um canto que dá pra eu escrever alguma coisa". Esta professora pode até não ter lido alguma coisa específica sobre a epistemologia da prática, segundo a versão de Schön (2000), mas, a nosso ver, ela personifica bem a perspectiva desta abordagem teóricometodológica. A professora Célia, assim como as professoras Ana e Flora, almeja concluir um curso de Mestrado em Educação. A produção de artigos faz parte da estratégia de ampliação de seus saberes, para estar em condição de ser aprovada em um processo seletivo.

Por último e com relação ao interesse de realizar um curso de Mestrado em Educação, a professora Flora argumentou, como se falasse em nome do conjunto das professoras supervisoras:

> Nós, como supervisora do Pibid; nós sentimos faltas, por exemplo: a universidade, ela ganha quando ela manda o estudante para cá, ao licenciando para que ele já possa ter ideia do que seja a escola e já saia daqui com essa ideia pra ele não se aventurar de repente e chegar ao chão da escola e ver que alguma coisa diferente. Com isso a universidade ganha. Mas nós gostaríamos também que a universidade tivesse interesse em nos aproveitar também, em que sentido? No curso de mestrado... (PROFESSORA FLORA).

[170] Esta perspectiva pode ser representada aqui por Pedro Morales por meio do livro "Relação professor-aluno – o que é, como se faz" (2006).

Além do anseio em cursar um Mestrado em Educação, a professora Flora narrou que sua participação na formação sobre Pedagogia Moderna, organizada pelas coordenadoras de área do Pibid UECE, com o professor Pedro Gonzáles, possibilitou que ela tivesse acesso a diversas estratégias didáticopedagógicas, e assim pudesse dinamizar sua sala de aula.

Com relação às suas atitudes no contexto do Pibid, ao contrário da professora Ana, que se expressou bastante sobre o assunto, falou pouco, limitando-se a narrar que, com sua participação no curso conduzido pelo professor português, ela pôde ampliar seu repertório de metodologias de ensino e desse modo "com certeza dinamizar nossas salas de aula".

Examinando as narrativas das professoras supervisoras na perspectiva apresentada por Zabalza (2000) sobre as atitudes no ensino, inferimos que não é possível saber, com garantia, quais atitudes que foram aprendidas no contexto do Pibid, ou se o que foi dito nas narrativas foi reforçado ou rechaçado pelas atitudes que já faziam parte da conduta das docentes. Uma exceção, talvez, possa ser dada à experiência da professora Beatriz, que demonstrou em sua narrativa a evidência de que algo novo realmente foi acrescido.

Quanto aos três componentes básicos característicos, relacionados às atitudes baseados em Zabalza (2000) e anteriormente apontados, as narrativas parecem indicar que as emoções relacionadas à qualidade do ensino foram reforçadas, favoravelmente, apesar de que cada professora valorizou situações ou objetos que mais lhe parecia pertinente. Em síntese, apontando para as atitudes mais significativas de cada professora supervisora, podemos observar que, para a professora Ana, o "não emburrecer" e o "gás novo" dos licenciandos bolsistas podem ser percebidos como uma sobrevida na profissão docente. Já para a professora Beatriz, o que mais contou foi à incorporação do ouvir os educandos e as ações lúdicas, que fizeram a diferença em suas atitudes na sala de aula. Para a professora Célia, os estudos para robustecer sua prática docente e a reflexão dessa prática foram, a nosso ver, o destaque, inclusive, como busca, esta professora se aprimora, por meio de artigos de pesquisa. Por último, a professora Flora conferiu importância às suas atitudes ao se referir às dinâmicas que hoje pode realizar na sala de aula com seus educandos, depois da formação adquirida com o professor Pedro Gonzáles. Compreendemos que, com a movimentação das atitudes das professoras supervisoras, no contexto do Pibid UECE, seus processos de

professoralidade também foram dinamizados e, com isso, o desenvolvimento profissional.

Encerramos aqui este tópico e damos continuidade ao nosso estudo abordando a percepção sobre a identificação profissional docente e suas relações, vividas no Pibid pelas professoras.

6.3 PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS SOBRE A IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE E SUAS RELAÇÕES, VIVIDAS NO PIBID COM OS DEMAIS DOCENTES

Nosso entendimento, a esta altura, é o de que se, no tópico anterior, a discussão foi atravessada pelos processos de professoralidade das professoras supervisoras do Pibid UECE, do curso de Pedagogia do CED. Neste, a discussão enfatiza os processos do profissionalismo.

Cabe lembrar que, ao tratarmos de profissionalismo, estamos refletindo, como ressaltado na seção 2 deste estudo, sobre o compromisso do professorado para com o projeto do bem ensinar, que ultrapassa os limites da sala de aula e se associa aos valores éticos humanísticos, do que possa ser entendido como adequado relacionamento entre os profissionais do ensino e as demais categorias laborais do contexto escolar e fora dele. De maneira mais concreta, o profissionalismo docente se refere ao respeito à construção coletiva do projeto políticopedagógico da escola, ao domínio dos métodos e das matérias a serem mobilizadas no ensino, à reverência à cultura dos membros da comunidade escolar, à assiduidade e atenção ao início dos horários das aulas, à elaboração de planos de cursos e seus conteúdos, entre outras questões pertinentes às relações entre profissionais no contexto do trabalho.

A identificação profissional docente, em termos mais conceituais, neste estudo, refere-se à assimilação em permanente mutação realizada pelo professor ou professora do conjunto dos saberes, valores e crenças associados e compartilhados pela comunidade docente acima relacionada. Ela diz respeito, além das características, às atitudes integradas e desintegradas processualmente pelos professores, coletivamente, em suas experiências internas na profissão. A identificação profissional pode ser entendida como um mecanismo em que o professor ou professora pode se reconhecer ou preterir.

Ao serem inquiridas sobre em como associam as relações profissionais com o modo de se perceber como docente com os demais profissionais do ensino, na escola, percebemos que este momento da entrevista exigiu das professoras supervisoras uma maior atenção acerca do que iam narrar, pelo menos de imediato. Isso foi constatado. Afinal, não se tratava de uma relação consigo mesmas, isto é, sua relação com elas conhecimentos, habilidades, atitudes, noutras palavras, com o movimento próprio e individualizado, e sim da relação que envolvia os outros e o movimento mais coletivo ou global, ainda que soubessem que estariam protegidas pelo sigilo, de que não divulgaríamos suas identidades, conforme firmado no documento TCLE (Apêndice B).

Assim como realizado no primeiro tópico desta subseção, criamos um quadro que nos auxilie a enxergar o conjunto das narrativas, no que elas possuem de mais significativo sobre o tema em discussão neste tópico.

No Quadro 4, buscamos identificar, nas palavras das professoras Ana, Beatriz, Célia e Flora, a sintetização de suas percepções sobre as relações vividas no Pibid com os demais professores, ainda que indiretamente, em algumas situações. Para isso, elaboramos para o referido quadro dois itens que, em nosso entendimento, apontam para algumas descrições do profissionalismo vivido no Pibid UECE.

Os itens elaborados no Quadro 4 foram: Passado/Presente e O outro na relação. Quanto ao primeiro item, a intenção foi examinar em como a professora compreendia a mudança, em termos de atitudes, no contexto da docência do início de sua carreira profissional e em como elas passaram a enxergá-la atualmente, isto é, no momento em que se encontravam no contexto do Pibid. No segundo item, a intenção foi examinar como a professora enxergava o outro na relação, isto é, seu colega professor ou professora, como profissional do ensino, nos dias atuais do ambiente de trabalho das escolas.

Ressaltamos que as percepções atuais das professoras supervisoras deste período não devem ser interpretadas como sendo reflexo imediato e direto das experiências no Pibid. Nossa compreensão é que o contexto do Pibid UECE contribuiu, de alguma forma, para as mudanças, sobretudo nos últimos anos, devido aos movimentos que vêm colaborando no desenvolvimento profissional dos professores supervisores, conforme apontam os estudos do DEB/CAPES (2013) e da FCC (2014). Vejamos o Quadro 4:

Quadro 4 - Percepções sobre as relações vividas no Pibid com os demais professores

(continua)

Professora / Itens	Ana	Beatriz	Célia	Flora
Passado/ Presente	Hoje bem melhor do que ontem! Bem mais madura a relação. Eu parei pra pensar que eu não vou conseguir mudar o mundo. Algumas frustrações, muitas, vêm e você tem que respirar, tem que parar, me relacionar bem porque é um universo de muita gente trabalhando junto, tem muitas opiniões diferentes. O meio público qualquer faísca pega fogo.	Eu veja assim, que alterou no sentido de ser mais aberta a estar apoiando não só o Pibid, mas como todo estudante da universidade quando ele busca a escola no momento de pesquisa, no momento de estágio. Porque assim, não sei se a palavra é um temor, mas [o professor] tem um receio muito grande de abrir sua sala de aula.	O novo realmente assusta! E você se deparar com uma pessoa dentro de sua sala, mais um. Não era um costume nosso está dentro de sala e ter uma pessoa pra assistir sua aula. (...) Fiquei ansiosa? Fiquei porque desacostumou, mas...	Com certeza um olhar mais crítico, um olhar mais crítico da prática em si dentro de sala de aula. A questão de refletir sobre o nosso dia a dia, de refletir como foi aquela nossa aula e de como tem sido a nossa prática docente, com certeza.
O outro na relação	A gente tem que ter muito cuidado com o outro, porque o outro não é meu patrão, não vai me demitir; mas é meu colega que passa por problemas, que tem dificuldades, que se eu puder ajudar e se me pedir ajuda... Eu acho que criei mais amigos do que inimigos.	Não existe o certo ou o errado, existe a maneira de cada um trabalhar e quando você se dá a oportunidade de receber pessoas que estão nesse processo, que futuramente serão novos professores, eu acho que é importante você abrir esse momento pra eles porque é uma maneira deles também verem a prática e já ir, sei	A gente começou a desenvolver projetos dentro da escola, eles [os professores] começaram a ver a participação dos meninos [licenciandos do Pibid] apresentando alguma coisa na sala de aula, então, aos poucos eles foram quebrando [a resistência].	A gente aqui compartilha muito as experiências. O grupo recebeu muito bem o Pibid aqui na escola é tanto que é dito pelos próprios bolsistas. Vieram agora chegaram acho que cinco ou foi seis bolsistas novas que já vinham de outras escolas e elas sentiram a receptividade aqui na escola e

(conclusão)

		lá, formando seus conceitos de como ele quer trabalhar, ou como ele não quer.	Quando foi no segundo ano choveu de gente atrás dos meninos do Pibid: que queria na sala, que queria na sala..., então foi uma briga. Agora aqui, falta é aluno pra cobrir toda a escola, porque são muitas turmas. Então contribuiu muito.	mencionaram em reunião aqui que nas outras escolas onde estavam não funcionava desse jeito. Então assim, o grupo em si ele recebeu bem o Pibid então não tem assim aquela questão do diferenciado, embora a gente possa ta aprendendo novas coisas, adquirindo novos conhecimentos, mas esse conhecimento não fica só pra gente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Damos inicio à análise das narrativas das professoras supervisoras que compõem o Quadro 4 pelo item Passado/Presente. A primeira percepção, comum às narrativas, ratifica o pressuposto de que mudanças ocorreram na vida profissional das professoras Ana, Beatriz, Célia e Flora. O passado, aqui aludido, considera o início da carreira das professoras na docência, que em média possuem 16 anos e 6 meses de magistério no Ensino Fundamental. O presente, por sua vez, o momento em que estavam vinculadas às experiências de supervisão de licenciandos, no contexto do Pibid UECE. Pelo que podemos examinar no quadro acima, estas mudanças pareceram assertivas ao se referirem as relações com outros profissionais da escola e também com a prática docente, como ressaltado pela professora Flora.

Porém, antes de avançarmos nesta análise, convém destacar que a reflexão sobre este item – Passado/Presente – suscitou-nos o apontamento de uma investigação de Huberman (2007) sobre o ciclo de vida profissional dos professores. Pensamos que uma breve digressão de suas ideias poderiam nos ajudar a compreender melhor o que discutimos neste tópico.

Para o pesquisador canadense, há diversas maneiras de estudar o ciclo de vida profissional dos professores. Ele optou, porém, por estruturá-lo na perspectiva da

"carreira", por acreditar que, assim fazendo, poderia trazer a vantagem de permitir o estabelecimento de uma série de sequências que percorrem, ao mesmo tempo, a carreira de indivíduos diferentes numa mesma profissão e a carreira em diferentes profissões. Esta perspectiva estaria geralmente constituindo, nos anos 1970 e 1980, como argumentou Huberman (2007, p. 34), uma espécie de "pano de fundo" para os estudos baseados em biografias e ao "estudo biográfico da docência, em particular". Os estudos destes anos estariam assentados em três tradições de pesquisa: uma psicanalítica, uma sociológica, fundamentada nos ensinamentos da Escola de Chicago, e outra baseada na psicologia do desenvolvimento (HUBERMAN, 2007).

Para Huberman (2007, p.37), as sequências do ciclo apontam "tendências gerais", que, às vezes, o autor chama de "fases" não contínuas, para um novo estado da carreira. Para este autor, o desenvolvimento de uma carreira ocorre por processo. Cada sequência ou fase apresenta características próprias que a configuram, diferenciando-a das demais. A primeira destas tendências é a "entrada na carreira", seguida por outras seis, intituladas "de estabilização", "de diversificação", "pôr-se em questão", "serenidade e distanciamento afetivo", "conservantismo e lamentações" e "desinvestimento".

Os dados que caracterizam cada fase, conforme Huberman (2007, p. 58), foram elaborados "das proposições dos indivíduos sobre os fatos e não dos fatos em si. É um estudo da percepção dos professores sobre o ciclo de vida profissional, um estudo das (suas) representações", realizado por meio de pesquisa qualitativa. As entrevistas clínicas efetuadas com três grupos de docentes, de diferentes faixas etárias, foi o procedimento empregado pelo autor para coletar dados empíricos.

Sem a intenção de forçar adaptação de uma teoria do ciclo de vida profissional de professores de outra realidade sociocultural à realidade das professoras supervisoras que se encontram no contexto do Pibid, buscamos apontar nas fases elaboradas por Huberman (2007) as características que nos pareceram semelhantes às encontradas nas narrativas das entrevistadas deste estudo.

Desse modo, após leitura criteriosa, observamos que, talvez por estarem impulsionadas pela inserção no Pibid UECE, identificamos traços das fases de diversificação e pôr-se em questão nas narrativas das professoras supervisoras. Huberman (2007, p. 42), ao tratar destas fases, argumenta que, "a leitura linear dos dados sugere que a fase de diversificação dá lugar ao aparecimento de um grande número de casos, ao longo de um período em que as pessoas se põem em questão, sem

que haja uma consciência muita clara do tipo de diversificação nem do que é que está a ser posto em questão".

A fase da diversificação se caracteriza por fazer com que os professores se lancem a um encadeamento de experiências em sala de aula, variando o material de ensino, os modos de avaliar, as formas de agrupar os educandos, as sequências do programa escolar, entre outras coisas, tendo em vista maximizar o potencial dos processos didáticopedagógicos, fazendo com que a consciência se torne mais aguçada diante do quadro institucional que geralmente os contraria. A fase pôr-se em questão se caracteriza por uma atitude, conforme Huberman (2007, p. 42), em que predomina "desde uma ligeira sensação de rotina até uma **crise** existencial efetiva face à prossecução da carreira".

A análise da realidade das professoras no contexto do Pibid sugere o processo contrário, apontado pelo pesquisador canadense, de primeiro pôr-se em questão para depois buscar a diversificação, ou talvez, ainda, um retorno à fase de diversificação como uma nova chance para ressignificar a prática docente após pôr-se em questão.

No caso da professora Ana, por exemplo, após frustrações por não conseguir mudar o mundo - o que podemos interpretar como fazer com que seus colegas compartilhassem de sua visão de mundo e, consequentemente, de uma determinada atuação docente na escola - parou para pensar e concluiu que seria menos frustrante se demandasse menos de seus colegas uma atuação que eles não compartilhavam, pelo menos em conjunto. Assim, pôr-se em questão, tendo em vista um melhor relacionamento em sua carreia profissional, visto que, como dito por esta professora: no "meio público qualquer faísca pega fogo". Uma consequência significativa da mudança de atitude parece ter sido o fruto de um amadurecimento da relação com seus colegas, o que ela passou a classificar como bem melhor.

Somada a esta mudança de atitude, a chegada do Pibid na Escola América possibilitou, em nosso entendimento, um novo fôlego a sua vivência pedagógica em sala de aula, assunto já abordado no tópico 5.1.1 deste estudo. Noutras palavras, isso significou uma diversificação em sua prática docente.

Mudança também ocorreu com a professora Beatriz, ainda que sem as mesmas frustrações enquanto motivo para a transformação, como ocorreu com a professora Ana. A professora Beatriz alterou o sentido dado à realidade do relacionamento profissional na docência, pois, conforme sua narrativa, ela parece ter

vencido uma das adversidades da prática docente: o individualismo ou isolamento profissional no tratamento de questões relacionadas a sua prática de ensino. Essa mudança, a nosso ver, não parece ocorrer sem pôr-se em questão, isto é, sem que pelo menos a atitude assimilada pela rotina seja repensada no prosseguimento da carreira.

O individualismo docente se manifesta particularmente pela falta de comunicação e interação social com os colegas de profissão, de preferência sobre assuntos relacionados ao ensino e a outras questões educativas que repercutem na escola. O tema individualismo docente tem chamado a atenção de pesquisadores educacionais à reflexão (FARIAS, 2006; TARDIF; LESSARD, 2011). Farias (2006, p.86), assim categoriza este fenômeno da cultura docente:

> O *individualismo* apresenta-se como a forma da cultura docente ainda predominante nas escolas. A imagem de uma bandeja de ovos – *cartón de huevos* – permite expressar seu significado: cada professor isolado em sua sala de aula. Esse espaço social tem funcionado como um 'santuário' onde o professor exerce autonomia profissional e poder sobre os aprendizes. Por outro lado, também se configura como um local no qual ele se resguarda de olhares curiosos, protegendo-se de julgamentos sobre seu trabalho, sobre sua atuação junto aos alunos. O individualismo caracteriza-se, assim, pelo isolamento do professor em sua classe. (Grifo da autora).

Relacionado ao tema do individualismo na cultura docente e à forma de combatê-lo, Nóvoa (2009) defende que a formação de professores possa ser construída dentro da profissão, isto é, que a aquisição dos saberes e da cultura profissional docente possa ocorrer também na escola, além da universidade, de forma que os professores mais experientes possam exercer um papel importante na formação dos aspirantes à docência, assim como os médicos experientes exercem sobre os graduandos de medicina. Para este pesquisador português, a formação docente construída desta forma significa atenção significativa às dimensões pessoais do licenciando, em que as habilidades de relação e de comunicação são trabalhadas como meio de desenvolvimento da destreza pedagógica; um forte investimento, portanto, em ações "práxicas" (NÓVOA, 2009, p. 32), situadas na aprendizagem dos educandos e em estudos de casos palpáveis. Outra iniciativa se refere ao princípio de responsabilidade social, envolvendo a participação dos professores na conversação e debate no espaço público sobre educação, e ainda a valorização do trabalho em equipe e o exercício coletivo docente, de maneira a robustecer o projeto políticopedagógico da escola. Sobre a relação entre individualismo como prática docente e mudança no ensino, Nóvoa

(2001, p.4) sentencia: “novas práticas de ensino só nascem com a recusa ao individualismo”.

Entendemos esta última construção, sobretudo como relacionada à impugnação do individualismo na cultura docente. Ela coincide com a narrativa da professora Beatriz ao relacioná-lo à sua experiência no contexto do Pibid UECE. O “temor” da presença do licenciando ou outras pessoas na sala de aula, aprendendo e ou cooperando com a professora, tem colaborado para o fortalecimento de uma outra cultura profissional, diferente da individualista.

Semelhante à mudança realizada pela professora Beatriz, a professora Célia destacou, ainda, sua ansiedade em ter na sala de aula a presença de outra(s) pessoa(s), porque “não era um costume” na escola pública, porém, deu a entender que esta cultura existia na escola privada em que lecionava, como demonstrou em sua narrativa. Em nosso entendimento, a professora Célia passou por um processo semelhante ao da professora Beatriz, isto é, pôr-se em questão e abriu-se à atitude profissional de acolher a presença de pessoas na sala de aula onde ministra sua docência.

A experiência da professora Flora decoreu conforme sua narrativa, diferentemente das demais professoras. Esta professora destacou o aumento de sua criticidade e da reflexividade em sua postura na prática docente em sala de aula. Desta forma, talvez não tenha tido a experiência de pôr-se em questão, antes tenha procurado a diversificação, na medida em que passou a refletir mais sobre o cotidiano da prática docente. Como temos observado com relação à professora da Escola Ceará, esta professora também vivenciou algo muito parecido com o que preconiza a teoria de Schön (2000). Esta percepção pode ser melhor compreendida quando examinamos o conjunto da narrativa da professora Flora.

Dando sequência à análise das narrativas das professoras supervisoras referidas no Quadro 4 passamos agora para o item o outro na relação, no que tange à percepção das docentes sobre as relações vividas na escola.

Pensamos que as relações cotidianas entre os professores se constituem em tema mais vivido que pensado. Na literatura educacional, geralmente, as relações entre professores e educandos são as mais abordadas, mas não se pode afirmar que a discussão sobre as relações entre os pares, no magistério, não existam (TARDIF; LESSARD, 2011; RAPOSO; MARCIEL, 2005).

A partir de observações do cotidiano escolar, como professor do Ensino Médio, estudioso da literatura educacional e de reportagens jornalísticas, classificamos

as relações entre os professores como sendo as mais recorrentes, abrangendo três modalidades, a saber: competitivas, indiferentes e colaborativas.

As relações competitivas, no meio professoral, são as que adotam as regras do mercado como norma, visando a reproduzir-las na esfera escolar. Oficialmente, estas relações visam a fazer com que o professor-competidor possa realizar um esforço a mais, de modo a que se sobressair por competência, dedicação ou outra atitude ante os demais do mesmo grupo. Parece que, no imaginário do professor-competidor, a meritocracia torna-se um dogma do qual o sistema escolar não pode prescindir. Deste modo, todas as ações didáticopedagógicas realizadas devem ser medidas, analisadas e estimadas, tendo em vista atingir *rankings*.[171] Entretanto, na escola pública, geralmente, as relações competitivas são amortecidas, por prevalecer, muitas vezes, vínculos de amizade entre os professores e a noção de estabilidade no emprego como um direito adquirido. No sistema escolar, o mais comum, é a competição ocorrer entre escolas, nas avaliações nacionais e internacionais, o que chamamos de competição externa. No plano interno da escola, a competição ocorre por meio das disciplinas.

A competição entre escolas torna-se mais explicitas, após a realização de eventos como o ENEM, quando o MEC anuncia os resultados e a mídia promove a espetacularização do *ranking* das escolas que mais aprovam neste exame. Um exemplo disso ocorreu quando a revista Veja afirmou[172], numa matéria, que o resultado do exame de 2016, "reafirma o predomínio das particulares, reitera algumas características dos colégios que costumam se sair bem no *ranking* e mostra uma tendência que vem se acentuando, nos últimos anos, entre aqueles que aparecem no topo". Em outro plano da competição entre escolas, Paiva (2014) esclarece,

> Redes estaduais como Pernambuco, Ceará, São Paulo, Minas Gerais e municipais como Rio de Janeiro (RJ), Sobral (CE) e Foz do Iguaçu (PR) são exemplos de gestões que, na última década, implementaram estratégias de responsabilização como forma de impulsionar os resultados e qualidade do ensino público. De forma geral, as secretarias utilizam indicadores externos de qualidade, como avaliações padronizadas, para estabelecer as metas das escolas. Variáveis, estas costumam ser fixadas conforme o contexto e a trajetória de cada unidade. Se a meta é cumprida ao final do ano, a escola e todos os seus funcionários recebem um bônus ou prêmio. Em

[171] Fenômeno semelhante pode ser visto em vários lugares, por exemplo, em Portugal. Sobre isso Esteves *et. al.* (2014, p. 28) escrevem: "A competição entre escolas e sistemas educativos instala-se em função do retorno econômico que proporcionam. Medir e fazer rankings de instituições, de níveis de aprendizagem dos alunos, de empregabilidade dos diplomas, em função de critérios frequentemente muito criticados e, no limite, indefensáveis, servem a finalidade de afirmar uns e esmagar outros.".

[172] Disponível em: http://veja.abril.com.br/educacao/as-melhores-escolas-no-enem/. Acesso em: 26 01 2017.

> caso de não cumprimento, o estabelecimento passa por um programa de acompanhamento e intervenção pedagógica.

Certamente que, numa situação desta natureza, de responsabilização dos professores pelos resultados e qualidade do ensino público e premiação por bônus, não há fortalecimento das relações entre pares, pelo contrário, isso pode acirrar os ânimos no sentido de que os educandos sejam aprovados nos exames, sem considerar um conjunto de outros fatores, como condições básicas de infraestrutura escolar e a própria carreira docente. O que noutras palavras pode significar um superinvestimento do professor sem as devidas contrapartidas, no entendimento de Paiva (2014), se trata de uma "pseudovalorização" da carreira.

Quanto à competição interna nas escolas, professores de disciplinas consideradas pela ideologia do mercado como sendo as mais importantes[173], além de possuírem uma carga horária estendida, em comparação com outras disciplinas, em cada turma, também internalizaram esta maior importância ao buscar influenciar na distribuição dos horários das aulas, restando às demais disputarem com elas a preferência dos educandos. Os governos reforçam este comportamento competitivo quando estimulam, a titulo de exemplo, a realização de olimpíadas municipais, estaduais e nacionais de determinadas disciplinas, enquanto outras são até retiradas do currículo oficial da Educação Básica, como sucedeu na reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017), as vezes, disciplinas "menores" tornam-se conteúdo transversal das demais disciplinas. Também os exames como o SAEB e a Prova Brasil, de âmbito nacional, e o SPAECE, de âmbito estadual cearense, mobilizam saberes de apenas duas ou três disciplinas e não de outras, reforçando, assim, a competitividade a favor das disciplinas preferidas pelo mercado.

Na escola, a ideologia do mercado, de modo natural, mostra preferência pelas matérias básicas, o que, de algum modo, pode lhe render mão de obra mais técnica e sem os possíveis embaraços que as disciplinas humanísticas despertam na consciência dos educandos, por força de uma elaboração crítica da realidade social e ações correspondentes.

---

[173] Um exemplo disso ocorreu em 2010, logo depois da aprovação da Lei n. 11.684, que alterou a LDBEN para incluir Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio, o grupo empresarial Victor Civita, publicou um artigo na revista Veja, assinado por Marcelo Bortoloti, cujo título era "Ideologia na cartilha: agora obrigatórias no ensino médio brasileiro, as aulas de sociologia e filosofia abusam de conceitos rasos e tom panfletário. Matemática que é bom...". Pelo título já se pode imaginar o conteúdo do artigo. Um ataque a nova legislação e a defesa ideológica das disciplinas "mais importantes".

As relações indiferentes entre os professores são as que parecem prevalecer na cultura de muitas escolas, ainda que, hoje em menor proporção, se compararmos com o período anterior às reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990. Mudanças sociais de maior amplitude repercutem na dinâmica da escola há já algum tempo, como a participação maior das mulheres no mercado de trabalho e a complexidade da realidade suscitada pela revolução científica e tecnológica (JAPPE, 2013; SCHWAB, 2016), que transformou a função da escola, expandindo-a cada vez mais e tornando paradoxal a função docente. Uma reflexão de Nóvoa (2007, p. 12), sobre os desafios do professor no mundo contemporâneo reflete bem o que queremos dizer. Senão vejamos:

> Há um paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestigio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional.

Independentemente da expansão da escola e das novas **missões** atribuídas ao professor, à lógica subjacente das relações indiferentes entre os professores prevê cada um no seu quadrado, isto é, cada professor realiza na sala de aula seu trabalho, sem saber o que seu colega de outra matéria esta realizando com a mesma turma de educandos. Não há envolvimento e zelo para com os objetivos do projeto pedagógico da escola; e sem que existam no planejamento ações interdisciplinares, como as ex-famosas Feiras de Ciências e Cultura, cuja previsão anual não acusa evolução eou desenvolvimento.

O individualismo, como discutido anteriormente, parece ser um fenômeno típico do isolamento profissional na condição de relações indiferentes entre professores. Mas eis que o individualismo docente, diferentemente do que alguns pensam, não é um comportamento social de professores brasileiros. Tardif e Lessard (2011) chamaram-nos a atenção para este fato em outras realidades socioculturais e discutem baseados em vários pesquisadores, tipologias de individualismos, classificando-as entre: “forçadas”, “estratégicas”, “eletivas” e “ambíguos”.

Pensamos que, cada vez menos, as escolas dispõem de espaço para relações do tipo indiferentes, entre os professores, ainda que esse fenômeno demore a passar, em algumas unidades escolares de determinadas regiões do país. Pensamos, por um lado, que as pressões da realidade social e da ação do poder público, cada vez mais atuantes,

mobilizarão os professores, fazendo com que interajam profissionalmente em torno de novas didáticas e uso de tecnologias da informação e comunicação. Por outro lado, mesmo reconhecendo a necessidade de obstacularizar o individualismo docente, enquanto característica atual de nossa cultura, a tendência de ascensão do individualismo[174], até as últimas consequências, está na ordem do dia para se conseguir uma vaga nos escassos[175] postos de trabalho (JAPPE, 2013).

A terceira modalidade de relações entre os professores – a colaborativa – nos dias atuais é mais pensada do que vivida, conforme destaca Roldão (2007). Todavia, esta modalidade não é tão ponderada pelos professores da Educação Básica, quanto por parte dos professores dos cursos de licenciatura, nas universidades. O lado bom dessa situação é que os licenciados que tiveram aulas sobre relações colaborativas no ensino e passaram a lecionar na Educação Básica, é que agora podem colocar em prática o que aprenderam com os seus novos colegas de trabalho, nas turmas com os educandos. Isso se as condições da escola assim o permitirem, devido à rigidez da organização escolar por disciplinas.

Em linhas gerais, como adverte Roldão (2007, p. 28), o trabalho colaborativo:

> Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas (de ensino) e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam (1) alcançar com mais sucesso o que se pretende

[174] Schwab (2016, p. 96) prefere a substituição do termo individualismo pelo eufemismo individualização, quando discute sobre as desigualdades sociais provocada pela quarta revolução industrial. Para o presidente executivo do Fórum Econômico Mundial "um dos maiores (e mais notáveis) efeitos da digitalização é o surgimento da sociedade centrada no indivíduo – um processo de individualização e o surgimento de novas formas de sentimento de pertencimento e de comunidade. Ao contrário do passado, a noção de pertencer, de fazer parte de uma comunidade, é hoje definida mais pelos interesses e valores individuais e por projetos pessoais que pelo espaço (comunidade local), trabalho e família".

[175] Segundo estudos do Fórum Econômico Mundial, divulgados pelo jornal Diário do Nordeste, por meio da reportagem "4ª Revolução Industrial: era das fábricas inteligentes já começou" (Edição de 10 e 11 de junho de 2017, p. 2, do Caderno Negócios), diz que: "Para além de proporcionar ganhos ao setor produtivo, a indústria 4.0 também impõe desafios ao mercado de trabalho, uma vez que a automatização de processos tornará desnecessária a mão de obra em diversos segmentos. Até 2020, cinco milhões de empregos nos países mais ricos do mundo podem desaparecer devido ao avanço da tecnologia, segundo projeção do Fórum Econômico Mundial em 2016. O estudo calcula uma perda total de 7,1 milhões de empregos, compensados pelo ganho de 2 milhões de novas posições". Certamente que a situação nos demais países – os não ricos economicamente – a situação deve ser ainda mais perversa, como historicamente tem ocorrido. A reforma trabalhista realizada pelo governo Temer está em sintonia com as adaptações que o capitalismo mundial precisa realizar para estender a sobrevivência do sistema. Em temos práticos, a reforma trabalhista prever mais precarização e menos direitos para quem vende sua força de trabalho no mercado, além de muito desemprego, claro.

> (as aprendizagens pretendidas), (2) activar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes (no âmbito do grupo-disciplina, do grupo-turma ou outros) de modo a envolvê-los a garantir a actividade produtiva não se limita, e ainda (3) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interacção com todos os outros.

Assim, a partir do que assevera Roldão (2007) sobre o trabalho colaborativo no ensino, ele se caracteriza pela articulação entre professores que almejam alcançar metas de aprendizagem dos educandos, por meio de estratégias refletidas e organização comum, de forma que cada docente, ao mesmo tempo em que coopera com seus saberes, os amplia com a aquisição das interações realizadas nos processos educativos. Passemos aos movimentos das professoras supervisoras na relação com o outro na escola.

Às vésperas de completar 15 anos de magistério, agora mais madura profissionalmente, a professora Ana desenvolveu o estado de "cuidado" com seus colegas de profissão. Este estado é motivado pelo entendimento de que o outro é um sujeito que pode passar por dificuldades e que se ela não pode ajudar também evite obstaculizar. E, assim, Ana acredita ter conquistado mais amigos no local de trabalho do que desafetos.

Analisando a narrativa da professora Beatriz, esta entende a questão do outro como se fossem apenas licenciandos. Pelo menos é isso que conseguimos apreender. Entretanto, a ideia de que "não existe o certo ou o errado", na maneira com que cada professor trabalha na sala de aula, parece sinalizar para uma atitude de alguém que não se desvirtua diante do inusitado que o outro realiza no ensino e que, portanto, possa ser um profissional que não, assim como a professora Ana, criou desafetos no local de trabalho, pelo menos no tocante à maneira de encaminhar os processos de ensino e aprendizagem na escola, como foi relatado no estudo realizado por Assis e Murriel (2010), sobre a violência como representação de professores do Ensino Fundamental de escolas brasileiras.

A análise da narrativa da professora Célia destaca, com naturalidade, as relações com os outros professores na Escola Ceará. O fato de no primeiro momento seus colegas rejeitarem a presença de licenciandos bolsistas em suas salas de aula, não estremeceu sua relação profissional com eles. Uma rejeição baseada na percepção de que o outro estaria na escola para vigiar e apontar erros no ensino e na condução dos processos didáticopedagógicos. Todavia, foi por meio da construção de um modelo

relacional diferente, entre professores e licenciandos bolsistas de iniciação à docência, apoiado em projetos de trabalho em sala de aula, que, aos poucos, o que parecia uma **ameaça** passou a ser visto pelos demais professores da escola como algo vantajoso, ao ponto de que a presença destes licenciandos passou a ser disputada pelos colegas da professora Célia; estes viraram "persona grata" em suas salas de aula.

Mais uma vez, semelhante à experiência da professora Célia, a professora Flora, compartilhou, em sua narrativa, a naturalidade das relações com os outros professores na Escola Fortaleza. Entretanto, para referendar sua percepção de naturalidade, enfatizou o relato dos licenciandos bolsistas do Pibid sobre a receptividade entre os professores. Assim, o outro, isto é, os professores e demais profissionais da escola compartilham suas experiências sem conflitos caso ou o conflito exista, pelo menos que ele não possua grandes dimensões.

Encerramos, aqui, nossas reflexões sobre a percepção das professoras supervisoras sobre a identificação profissional docente e as relações vividas no Pibid com os demais docentes. Passemos agora a refletir sobre o desenvolvimento teórico fomentado pela inserção, no Pibid, da reflexão sobre as práticas pedagógicas.

6.4 DESENVOLVIMENTO TEÓRICO E AS REVERBERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO

Pensamos que nenhum estudioso da pesquisa educacional brasileira pode ignorar o impacto que o pensamento de Donald Alan Schön[176] provocou sobre o tema da educação profissional, a partir dos anos 1990. Com a publicação de seus livros sobre o profissional reflexivo e em conseqüência deles, veio à tona, no meio educacional, a problemática da formação e desenvolvimento docentes, especificamente, o conceito de professor reflexivo e uma avalanche de produções baseadas em interpretações divergentes desse conceito, como adverte Pimenta (2008).

Trazemos este esclarecimento no início desta subseção porque, atualmente, no contexto da pesquisa educacional brasileira, ao que parece, os pesquisadores educacionais têm adotado, com regularidade, esta perspectiva teóricoepistemológica

[176] Professor e pesquisador estadunidense, formado em Filosofia em 1951 e interessado em Estudos Urbanos e Educação Profissional no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), nos Estados Unidos. Discípulo de John Dewey e autor dos livros The reflective practitioner e Educating the reflective practioner. Esta última obra foi traduzida para o português do Brasil com o título Educando o profissional reflexivo (2000). Os dados desta nota são baseados principalmente em informações desta tradução.

como fundamento de suas investigações. Ela tem se constituído, por assim dizer, a corrente hegemônica no debate educacional nacional. E, por que começar esta subseção com este esclarecimento sobre a perspectiva teórico-epistemológica? Porque as divergências mais frequentes de seu emprego se referem à redistribuição dos papéis da teoria e da prática na (re) construção do conhecimento, ao ponto de alguns intérpretes quase descartarem as teorias no desenvolvimento do professor em contraposição àqueles que, ao contrário, as redefinem (MONTEIRO, 2008).

Schön (2000, p.69), em sua proposta de uma nova epistemologia da prática, defende que haja uma "conversação reflexiva de um investigador com sua situação". Investigador é o termo que Schön (2000) usa para se referir ao sujeito que mobiliza seus conhecimentos, habilidades e atitudes, para responder eficazmente situações problemas. Esta conversação reflexiva, no entendimento de Monteiro (2008), não descarta a teoria. Ao dialogar com o pensamento de Selma Garrido Pimenta sobre a epistemologia da prática, com quem concorda, este pesquisador esclarece que

> O conhecimento teórico "não se adquire 'olhando', 'contemplando', 'ficando ali diante do objeto'; exigem que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros sobre o objeto"; ainda mais, é preciso tomar "esse existente como referência" (Pimenta, 1999, p.120). Entendo que seu esforço teórico é o de conhecer o fenômeno – no caso, prática docente – para modificá-lo, tendo como base sua experiência profissional.

Pimenta (2008, p.26) explica o papel da teoria na formação docente, ao argumentar que:

> O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental, o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem.

O posicionamento de Monteiro (2008) e o juízo de Pimenta (2008) são os mesmos adotados neste estudo sobre o tema. Noutras palavras, teoria e prática se influenciam mútua e simultaneamente, de forma que a teoria se modifica quando a realidade da prática lhe impõe a mudança ao mesmo tempo em que a prática é norteada pela teoria. Neste modelo, a expressão mais apurada seria práxis[177]. Daí se entende, então, o termo alternativo que Pimenta (2008) prefere adotar, que é epistemologia da

[177] Compreendido como indissociabilidade entre teoria e prática (ROCHA, 2015).

práxis, situando-se epistemologicamente mais próxima da dialética e não do pragmatismo[178], escola filosófica de que John Dewey foi um dos fundadores.

O termo teoria, conforme Minayo (1994, p.18) ressalta, tem "origem no verbo grego *theorein* cujo significado é ver". É muito difícil um professor realizar algo em sala de aula sem ver, isto é, sem ter uma fundamentação teórica subjacente em que se apoiar, ainda que nem sempre esta fundamentação esteja clara no seu pensamento. Geralmente, esta fundamentação se manifesta em termos de crenças e valores inerentes aos seus saberes e fazeres, e que podem ser analisados e categorizados em termos conceituais e críticos, portanto, teoricamente.

Pensamos que estas considerações estão de acordo com o que discorremos na seção cinco, sobre a perspectiva críticoreflexiva que adotamos como referencial teórico deste estudo. Nela, como argumenta Nóvoa (2001, p. 2), "a bagagem teórica terá pouca utilidade, se você não fizer uma reflexão global sobre sua vida. Como aluno e como profissional".

Quanto às narrativas das professoras supervisoras Ana, Beatriz, Célia e Flora, diante de seu desenvolvimento teórico, fomentado pela inserção da Pibid UECE na reflexão sobre as práticas pedagógicas, estas docentes deixam claro que "em relação à teoria, a gente não teve tanta" formação, como observou a professora Beatriz. Se não teve tanta, teve alguma coisa. Assim, vamos descobrir o que foi realizado e como cada uma das professoras supervisoras procurou compensar estas "lacunas" (PROFESSORA ANA) no seu desenvolvimento profissional.

Recorremos, mais uma vez, a uma síntese destacando as principais referências das professoras supervisoras participantes de nosso estudo, sobre o desenvolvimento teórico movimentado no Pibid e esquematizado no Quadro 5, como segue abaixo:

[178] Sobre o pragmatismo, Rocha (2015), baseado no pensamento de Adolfo Sánchez Vázquez no seu estudo sobre a Filosofia da práxis, diz tratar-se de uma filosofia do senso comum, pois o prático, valorizado nesta perspectiva filosófica, é tomado no sentido utilitário por se contrapor a teoria. No pragmatismo a prática basta-se a si mesmo, argumenta. Citando Vázquez ao fazer comparação entre a Filosofia da práxis com o pragmatismo, Rocha (2015, p. 51) destaque que "enquanto o primeiro procura provar o verdadeiro como reprodução espiritual da realidade, o segundo pretende provar o verdadeiro como útil".

Quadro 5 - O desenvolvimento teórico das professoras Ana, Beatriz, Célia e Flora e as reverberações em sua prática de ensino

(continua)

Professoras			
Ana	Beatriz	Célia	Flora
- Eu não posso falar bobagem ou tratar com os meninos [referindo-se aos licenciandos] que estão estudando Pedagogia de achismo, a gente precisa discutir se eu vou falar pra eles de brincadeira, de ludicidade... ...se agente se propõe a desenvolver um trabalho mais pra isso na turma de infantil V eu faço leitura, eu busco os teóricos, eu discuto com eles... (...) É como eu te falei, é assim: alguns são mesmo releituras, a gente não tem um grupo de estudo; - As leituras, a própria convivência com a Agnes [uma das Coordenadoras de área do Pibid Pedagogia], com esse meio acadêmico pra mim foi um chamado de algo que eu estava muito distante, abriu novos horizontes e eu quero sabe, eu sinto mais essa sede. - Eu acho que a gente deve ter bases teóricas de estudos já feitos, de coisas que deram certo, que servem de exemplos e talvez até não e comprovar que em na nossa escola, dentro	- Mas eu acho assim: que a gente teve alguns momentos... ...teve um momento com o Pedro Gonzáles, um professor que veio aqui fazer algumas formações com a gente; - ...eu vi o Pibid como uma possibilidade de ta renovando os meus conhecimentos, por que quando a gente sai da faculdade e começa a trabalhar é outra realidade e a gente mergulha, assim, na nossa rotina de trabalho, de escola e é outra realidade, outras experiências, outras transformações. E quando eu via o Pibid chegando à escola eu vi como uma forma positiva de ta é renovando os meus conhecimentos. E eu achei os momentos mais... [interessantes] Os momentos dos projetos que foram propostos durante todo esse período que eu to com eles. - Tudo que ela [referindo-se a coordenadora de área] passa assim pros alunos, com o que a gente vai trabalhar... ...as	- O que tem de diferente é que quando eu comecei a atuar no Pibid ele não quer apenas que eu use o lúdico, ele quer também que eu fundamente esse lúdico. Então, pra eu dar essa fundamentação do lúdico eu precisava buscar a teoria. Então a teoria me colocava para eu ir atrás. Quem eram os teóricos que trabalhavam com essa importância do lúdico? Em quem eu preciso estudar pra fundamentar isso? Por que sempre que a gente desenvolve um projeto a gente já fica pensando...,... não vai ter alguma inscrição pra apresentar projeto, então eu vou logo começar a ver a teoria. - Nos finais de semana. Em casa lá pelas 9 horas da noite que já ta tudo mais resolvida vou procurar ler. Eu também me engajei até no grupo de estudo da [Professora] Maria, acabei abandonado porque ficou muito cansativo duas vezes na semana você ficar lá na UECE até nove	- O estudo que a gente fez foi que pudesse dinamizar mexer um pouco com os alunos pra sair só daquela questão do aluno sentadinho ali não só percebendo. Teve também essa questão, nós estamos sempre em formação aqui na escola e a questão do Paulo Freire é avaliar o dia a dia do aluno, não só a gente trazer o conteúdo pronto, a gente sabendo do conhecimento prévio daquele aluno depois a gente pode aproveitar desse conhecimento prévio, por exemplo, nós estamos programando pra agora, já até conversei com os meus bolsistas...; - Com certeza só tem aumentado a minha vontade de continuar minha formação depois que entrei no Pibid. Nós temos sido estimuladas a produzir; produzimos um artigo sobre o cordel. Nesse ano, inclusive, eu já apresentei na Unilab na semana de Letras, o meu artigo. Estou esperando uma publicação, então com certeza a gente passa a ter um olhar

(conclusão)

de nosso público não funcionou; - Eu vou apresentar um trabalho com meus alunos [referindo-se aos licenciandos] alguma coisa, mas fica difícil de me comprometer se eu to 200 horas aqui [referindo-se ao trabalho na Escola];	orientações, eles trazem até a gente, ela também ta deixando texto já pra gente ta lendo e a cada encontro a gente ta debatendo. Ele também tem essa preocupação.	ou 10 horas da noite, que tava começando os estudos sobre as obras de Paulo Freire. Eu até comprei alguns livros; - este programa ele dar uma oportunidade muito grande, tanto pro aluno que vem da universidade ter esse contato, como o professor que já ta dentro da rede [de ensino]. Por que ele ta em constante... ...no momento ele quer que você participe de inscrição de trabalho, a gente participa de inscrição de resumo para a universidade. Atualmente, no ano passado a gente pegou projetos que a gente desenvolveu do Pibid e a gente inscreveu no primeiro EPEFE que teve aqui no município.	diferente, a gente passa a despertar pra outras coisas e a gente tem despertado com certeza pra produção de textos acadêmicos... Na Semana Universitária agora juntamente com o meu grupo dos meninos do Pibid a gente vai ta apresentando dois trabalhos um voltado pras intervenções da matemática que eles fizeram em sala de aula, na construção de jogos e tudo mais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Ao ler as narrativas das quatro professoras supervisoras, transcritas acima, podemos perceber uma característica em comum: as teorias não eram objetos de contemplação ou dogmatização, mas de ação. As teorias eram empregadas como ferramentas para o trabalho, assim como a enxada serve ao agricultor, o pincel ao pintor e a calculadora ao contador.

As teorias são um dos instrumentos mais importantes da ‘caixa de ferramentas’ dos professores. Entretanto, no Pibid como em outras situações de ensino e aprendizado, a ausência de tempo para aprimorar seu uso, como argumentou a professora Ana, podia fazer com que os efeitos de sua utilização nem sempre fossem bem aproveitado. Como podemos observar das narrativas acima, cada professora mobilizou de um jeito seu desenvolvimento teórico e empregou as teorias de acordo com as circunstâncias existentes.

A professora Ana fez releituras de referências já estudadas. Deixou claro que as releituras serviam para fazer esquemas que auxiliassem suas ações em sala de aula, junto aos discentes, mas que também eram úteis para bem orientar e supervisionar os licenciandos sob sua supervisão na escola, sem recorrer aos "achismos", segundo argumentou; A professora Beatriz pôde se beneficiar dos encontros para reflexões teóricas com o professor Pedro Gonzáles e também de seu aprendizado sobre a Pedagogia de projetos. A professora Célia, por sua vez, diz que a teoria se tornou uma demanda para fundamentar sua ação, com o uso de estratégias lúdicas em sala de aula. Deste modo, seus esforços nos estudos, após os afazeres domésticos no terceiro experiente e seu envolvimento em grupos de estudo na universidade, são uma prova do seu desejo de ampliar seus conhecimentos teóricos. Por último, a professora Flora destacou a importância da leitura das obras de Paulo Freire, no sentido de enriquecer seu olhar sobre a conduta dos discentes em sala de aula.

Em comum, também, observamos a aproximação com o contexto acadêmico. As professoras Ana e Beatriz fizeram referências ao convívio com professores universitários que auxiliaram-nas na reflexão sobre a Educação, de um modo geral, e com o uso de práticas pedagógicas em sala de aula. Já as professoras Célia e Flora, fizeram referências à elaboração de trabalhos mostrando os resultados de suas investigações sobre o ensino e suas publicações em eventos.

Outras inferências sobre o desenvolvimento teórico das professoras foram ser feitas considerando o conjunto das narrativas.

Primeiramente, no que se refere a reflexões sobre o conhecimento do desenvolvimento teórico fomentado pela inserção no Pibid, tem-se que a reflexão sobre as práticas pedagógicas ocorreu em um momento delicado, quando a própria existência do Pibid, enquanto estrutura, como o conhecemos, estava sendo questionada por agentes do governo federal. Este questionamento envolvia desinvestimento, em termos da importância estratégica e financeira do Programa, o que, por sua vez, provocou a mobilização dos bolsistas licenciandos e professores em torno do slogan 'Fica Pibid', pela sua permanência, restando, assim, tempo restrito para outras ações. Esta mobilização, que mexeu externa e internamente com seus protagonistas, é manifestada, por um lado, por momentos de falta de estimulo em continuar agindo nas escolas, pouca sensação de segurança no que se deveria realizar, entre outras sensações e sentimentos de baixo investimento pessoal. Por outro lado, no plano externo, fez com que deslocamentos em espaços públicos fossem feitos, como a manifestação na praça do

centro da cidade, para protestar contra a iniciativa do governo, entre outras ações como debates em auditório com autoridades governamentais e pesquisadores de destaque na área das políticas educacionais, conforme narrativas das professoras supervisoras.

Segundo, a demanda de cada professora fez com que a dedicação ao desenvolvimento teórico, no contexto do Pibid UECE, sofresse mutação de investimento. O Pibid, como esclareceu de forma convincente a professora Ana, era uma entre outras ações cotidianas do fazer-se docente. Esta professora, em particular, tinha sua própria reflexão teórica derivada do curso de especialização na área da educação inclusiva. As demais professoras estavam envolvidas nas intensas rotinas escolares e na atenção familiar, não menos intensa. Uma queixa comum, ainda que algumas professoras tenham-na enfatizado mais que outras, é a falta de tempo para se dedicar às atividades de supervisão dos licenciandos bolsistas do Pibid, item não proporcionado pela SME. A atividade de supervisão teve que se ajustar à rotina pesada, como narrado pelas professoras, dos docentes do Ensino Fundamental.

Finalizamos nossa reflexão sobre o movimento realizado pelas professoras participantes de nosso estudo, que atuam como supervisoras no Pibid UECE e que, por meio deste movimento, suscitaram seu próprio desenvolvimento profissional. Antes de encerar esta seção, vêm-nos ao pensamento às palavras de Esteves *et. al.* (2012, p. 9), sobre as motivações que conduzem os professores portugueses a procurar à formação contínua, consagradas por eles como um direito e um dever. As palavras referidas são as seguintes:

> Uns teriam predominantemente motivações intrínsecas – vontade de melhorar o seu desempenho junto aos alunos, na escola e na comunidade; necessidade de se actualizar; curiosidade; vontade de se desenvolver profissionalmente – outros viram a formação contínua como um fardo, uma sobrecarga inútil a que eram obrigados se quisessem (e, geralmente, todos querem) progredir na carreira com as inerentes recompensas materiais.

As professoras Ana, Beatriz, Célia e Flora, seguramente se enquadrariam no primeiro grupo, devido à semelhança de motivações observadas nas entrevistas. Na próxima seção, última parte deste estudo, elaboramos nossas conclusões.

7 CONCLUSÕES

Ao chegarmos ao final deste estudo sobre desenvolvimento profissional docente, consideramos esta etapa um momento importante para realizar algumas sínteses de nossos achados, bem como para resgatar pressupostos, objetivos e metodologia, para, em seguida, apontar para nossas conclusões.

Cabe lembrar que a pesquisa partiu do pressuposto de que o Pibid, ao inserir professores da Educação Básica no seu contexto, para supervisionar bolsistas de iniciação à docência, possibilitou que estes participassem de formação continuada e, deste modo, movimentassem seu desenvolvimento profissional (FCC, 2014; DEB/CAPES, 2013).

Com este primeiro dado, o passo seguinte da investigação foi pensarmos que, se para participar do Pibid cada IES teria que apresentar uma proposta formativa, com arcabouços teóricometodológicos próprios, considerando sua realidade social e educacional, ao mesmo tempo precisavam definir metas e objetivos apropriados a ela. Então, passamos a entender que o desenvolvimento profissional dos professores supervisores apresentaria características concernentes aos pressupostos organizados por cada projeto institucional e realidade situada, evitando alheamentos. Assim, se no momento de nosso estudo existiam 313[179] projetos institucionais vinculados ao Pibid, igualmente haveria o mesmo número de propostas formativas que movimentariam professores em experiências didáticopedagógicas em escolas públicas.

Do conjunto de experiências provocadas pelo Pibid, escolhemos as realizadas pelo projeto institucional da UECE. As razões desta escolha deveram-se ao fato desta IES ter optado, em sua ação institucional, por privilegiar[180] a formação de professores, ao mesmo tempo em que agrupava o maior número de bolsistas do Pibid no Ceará. Por sua vez, o curso de Pedagogia do CED, concentrava o maior número de bolsistas deste programa na UECE. Outros elementos que nos fizeram escolher o Pibid UECE para a realização das análises, deveram-se ao fato de compartilharmos de sua fundamentação teóricometodológica, haja vista estar baseada na perspectiva críticarreflexiva e em autores que consideramos relevantes para a atual pesquisa educacional. Em nosso entendimento, todos estes elementos (autores e perspectiva

[179] Conforme consulta ao *site* da CAPES (http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados), realizada em 26 ago. de 2017.

[180] Conforme informações do *site* da Universidade Estadual do Ceará (http://www.uece.br/uece/index.php/conhecaauece/institucional), realizada em 26 de set. de 2017.

teóricometodológica) valorizam a experiência e a reflexão da experiência dos professores, da mesma forma em como ocorre neste trabalho, uma vez que compreendemos que experiências deixam marcas nos envolvidos e que isto aconteceu com os professores implicados como supervisores no Pibid.

O estudo nos possibilitou o entendimento da experiência como algo que não deve ser desperdiçado no momento histórico em que vivemos. Uma realidade caracterizada pelo desassossego, pela vertigem e de travessia paradigmática na ciência, nas relações humanas e destas com a natureza (SANTOS, 2002). Também entendemos que a experiência pode ser concebida como algo que nos faz refletir, que nos estimula porque nos toca, e não por ser algo que simplesmente observamos, que realizamos de qualquer modo e que se passa ao nosso redor (LARROSA, 2015).

Examinando de perto a movimentação que vem ocorrendo com os professores supervisores do Pibid UECE, passamos a compreender melhor o movimento nacional em torno do slogan ‘Fica Pibid’. Movimento este, ocorrido do final de 2015 a início de 2016, articulado por licenciandos e professores de escolas públicas e dos cursos de licenciaturas das IES, quando o governo federal ameaçou cortar recursos do programa e alterar significativamente sua proposta original, de modo a diminuir a participação de determinadas áreas do conhecimento. Passamos também a apreender melhor as conclusões das publicações sobre o Pibid (FCC, 2014; DEB/CAPES, 2013), que manifestavam avaliação favorável às suas experiências, entre elas a de contribuir para a formação continuada qualificada, gerar estímulo por novos conhecimentos, propiciar a reflexão e o aprimoramento das práticas didáticopedagógicas em sala de aula, propiciar mudanças de perspectiva na profissão docente dos professores da Educação Básica, entre outras. Mas tudo isso ainda parecia ainda muito geralista e, por isso, passamos a analisar a realidade concreta de professores supervisores situada no contexto cearense. Contexto cearense este atravessado pelos efeitos da terceira e quarta revoluções industriais em curso e que são uma realidade que nos sacode alterando nossas experiências e pondo-nos em crise (JAPPE, 2014; SCHWAB, 2016; BOFF, 2013; 1999; KALLIS; DEMARIA; D’ALISA, 2016).

Ao definirmos como objetivo geral de nosso estudo a compreensão de em como os professores dos primeiros anos da Educação Básica, que atuam como supervisores do Pibid UECE, desenvolvem-se profissionalmente, pensamos que esta seria uma oportunidade relevante para prosseguir na pesquisa educacional sobre o tema. Após chegarmos ao final da análise, concluímos que este estudo pode servir como mais

um tijolo, na construção da grande muralha argumentativa sobre a experiência virtuosa da formação continuada de professores e, por conseguinte, alicerçando experiências de desenvolvimento profissional docente que deram certo. Ao contrário dos investimentos que o governo federal realizou nos últimos anos, com a colaboração de empreiteiras[181] que surrupiaram dinheiro público, não temos notícia de que um único centavo de recursos públicos aplicados na formação de professores, por meio do Pibid, tenha sido desviado.

Nosso percurso de investigação iniciou com estudos de natureza bibliográfica e documental, de modo que nos pautasse quanto à clareza e rumo a adotar. Depois destes estudos, pudemos realizar o levantamento empírico, por meio de entrevistas narrativas com quatro professoras da Educação Básica, para, em seguida, e por último, envolvermos os dois momentos anteriores de maneira a amalgamar os dados e assim poder elaborar o presente relatório.

Nos estudos bibliográficos consideramos muitos autores, alguns de pensamentos bem distintos, sendo o assunto aquele que trata de reflexões genéricas de natureza filosófica, sociológica, econômica e historiográfica, por meio de consultas a autores como Jappe (2013, 2006, 1997), Kurz (2010), Schwab (2016), Santos (2002 e 1989), Bauman (2001), entre outros. Da área mais voltada à educação e ao desenvolvimento profissional docente, os autores determinantes foram Nóvoa (2010; 2007; 2002; 2001; 1992; 1991), Garcia (2009; 1999), Imbernón (2009; 2004), Mizukami (2007; 1996), Farias (2011; 2006), Gatti (2012; 2009; 2008), Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005), Esteves *et. al.* (2014), entre outros.

O levantamento empírico contou com a contribuição do método da História Oral realizada com as professoras Ana, Beatriz, Célia e Flora (nomes fictícios), docentes de diferentes escolas públicas da rede municipal de Fortaleza e de anotações do diário de campo empregado na feitura das entrevistas narrativas. A análise interpretativa das narrativas das professoras baseou-se na hermenêutica dialética ensinada por Minayo (2014).

---

[181] Estamos nos referindo aos escândalos com o uso de dinheiro público desviado por um lado por empresas de fachada como GFD Investimentos, JD consultoria, Jamp engenheiros, entre outras; empreiteiras como Odebrecht, OAS, Camargo Correia, Queiroz Galvão, UTC, Lesa óleo e gás, Engevix, Mendes Júnior, entre outras; e por outro lado, empresas estatais como a Petrobrás, BR distribuidora, Transpetro, Eletrobrás, Eletronuclear, entre outras. Escândalos estes que levaram a prisão políticos e empresários, mas parece longe de recuperar os recursos furtados do patrimônio público. Este assunto é de total domínio público por ser noticiado diariamente nos jornais televisivos e escrito e que até já virou filme ("Polícia federal – A lei é para todos", lançado no circuito de cinemas na data de 7 de setembro de 2016).

Definimos, então, os objetivos específicos da investigação: a) conhecer a prática pedagógica destas professoras no contexto da sala de aula, para a superação de problemas do ensino; b) identificar a compreensão de si como profissional do ensino; c) apreender o desenvolvimento teórico, especialmente a reflexão sobre sua prática. A seguir, passamos a apontar alguns achados da investigação efetivada.

Quanto à superação dos problemas do ensino, para a professora Ana significou mobilizar uma metodologia ativa de repasse de conteúdo como a dramatização, "feirinha da Matemática" e a festa junina para socialização dos conhecimentos do ensino. Para a professora Beatriz, significou aprender a escutar o que os educandos diziam na sala de aula. Já para a professora Célia, o recorrer a estratégias didáticopedagógicas lúdicas, com uso de material reciclado, arrecadado na comunidade, e confeccionado com os licenciandos. Por último, para a professora Flora, a superação dos problemas no ensino manteve relação com a adaptação dos interesses mútuos ao sistema de ensino municipal e do subprojeto de Pedagogia do CED Pibid UECE, quando de elaboração dos planos de intervenção didáticopedagógicas levado a efeito com discentes da Educação Básica. A professora Flora criou, com a colaboração dos licenciandos, materiais pedagógicos para suprir dinâmicas de leitura, escrita e atitudes sustentáveis, a partir do livro "O pequeno príncipe", cordéis e emprego de jogos matemáticos. Com estes exemplos, queremos demonstrar o quanto foram diversificadas as experiências didáticopedagógicas das professoras supervisoras no contexto do Pibid e que estas diversificações se repetiram em outros tópicos de investigação.

Quanto à relação entre a experiência do Pibid e a prática pedagógica em sala de aula, a professora Ana a interpretou como sendo uma oportunidade para atingir o desenvolvimento de saber utilizar melhor o tempo e os recursos de pessoal e de material disponíveis, de forma a aperfeiçoar o trabalho docente na sala de aula. Para a professora Beatriz, possibilitou para que despertasse para a possibilidade de ativar outras formas de gerir a docência, outras maneiras de abordar os conhecimentos, outras configurações de relacionamento com os discentes, incluindo a ludicidade e a amabilidade como atitude de escutar mais. Para a professora Célia, significou o reacender de seu interesse em continuar estudando e realizar um curso de mestrado sobre políticas públicas em Educação. Compreendeu que os educandos apresentam modalidade de aprendizagem diversa e que isso deve levá-la a buscar formas variadas de ensinar os mesmos conteúdos didáticopedagógicos, para que todas as crianças possam aprender. Por último,

a professora Flora apontou que o saber experiencial que ela detinha encontrou referência na fundamentação teórica.

Quanto à autopercepção como docente e as relações profissionais, foram adquiridas pela professora Ana com o exercício de pensar sobre o que ocorre ao seu redor, aliado à atitude de abertura para se colocar no lugar do outro. Essa capacidade parece ter relação retilínea com seu projeto profissional de seguir carreira no Ensino Superior. Para a professora Beatriz, sua autopercepção como docente permitiu-lhe alterar o sentido atribuído por ela às suas relações profissionais, de modo a se abrir para novas aprendizagens e assim desenvolver-se, bem como pôde ressignificar, consequentemente, sua autopercepção como docente tornando-a receptiva a situações e práticas novas. Para a professora Célia, a autopercepção manifestou-se pelos gestos, em forma de envolvimento fascinado com as ações didáticopedagógicas realizadas, demonstrando desejo de fazer o melhor com os recursos disponíveis. Para a professora Flora, que já experimentara uma relação colaborativa com seus colegas na escola, este comportamento foi reforçado, ampliando sua autopercepção como docente.

Quanto ao desenvolvimento teórico no contexto do Pibid, observamos que, como nas demais questões, o aproveitamento resultou diferente para as quatro professoras. A professora Ana foi a que menos pôde auferir proveito deste desenvolvimento, devido à falta de tempo. Em sua narrativa, relatou que pôde apenas rever as produções sobre alfabetização, como fazia antes de seu vínculo com o Pibid. A professora Beatriz destacou que o desenvolvimento teórico nunca foi objeto de atenção do Pibid UECE para com as professora supervisoras. Entretanto, destacou que houve momentos de estudo e que estes momentos ocorriam em reciprocidade com o que os licenciandos aprendiam sobre os saberes da profissão docente. Ela exemplificou o tema da autonomia e sua realização por meio da pedagogia de projetos. A professora Célia conquistou seu desenvolvimento teórico quando refletiu sobre sua prática docente e elaborou artigos refletindo sobre ela. Para esta experiência, contou com a colaboração dos licenciandos bolsistas e participou, com outras professoras, de evento sobre educação escolar patrocinado pela PMF. Participou, também, de grupo de estudo na UECE. Assim como a professora Célia, a professora Flora elaborou artigo, publicando em eventos acadêmicos com bolsistas de iniciação à docência. Também participou de grupo de estudo sobre a obra de Paulo Freire e sobre a Pedagogia Moderna, com o professor português Pedro Gonzáles. Além destas ações junto a professores supervisores do Pibid, freqüentou cursos em oficinas pedagógicas sobre como movimentar os

educandos em sala de aula, por meio da literatura e da Arte. Em síntese, ainda que cada uma das professoras tivesse desenvolvido seus conhecimentos no âmbito da teoria, este desenvolvimento foi prejudicado, segundo algumas narrativas, pela tentativa do governo federal de reformular o Pibid.

Em linhas gerais, os resultados indicaram que, assim como os projetos institucionais das IES participantes do Pibid se diferenciavam uns dos outros em suas propostas formativas, observamos que as experiências das professoras replicavam esta distinção, ainda que as quatro professoras tivessem suas experiências pensadas pelo mesmo projeto institucional do Pibid UECE e o subprojeto do curso de Pedagogia do CED fosse o mesmo. Cada contexto escolar e interações envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem, particularmente os das próprias professoras supervisoras participantes do estudo, reverberavam diferentemente no desenvolvimento profissional de cada uma das docentes participantes de nosso estudo.

Considerando o que foi dito, inferimos que embora os projetos institucionais sejam importantes para dar uma perspectiva ao rumo das ações didático-pedagógicas nas escolas, as experiências escapam ao que foi planejado, pois, ao se adaptaram aos microcontextos das escolas, geralmente se apresentam sob as mais variadas formas e, ricos em complexidade, muitas vezes diferem da racionalidade dos planejadores de programas e projetos governamentais.

Por outro lado, observamos que a realidade educacional e institucional dos sistemas de ensino não colabora com os processos de melhoria dos professores que atuam no Pibid, pois o aprendizado e desenvolvimento advindos do seu contexto não contam para incrementar a profissionalização, isto é, não melhoram seus estatutos, não elevam seus rendimentos e muito menos aumentam seu poder de autonomia. Um elemento importante desta situação ocorre devido à ausência de tempo para que o professor ou professora se dedique às ações do programa. Os professores vinculados ao Pibid tiveram que intensificar suas atividades para dar conta do volume de trabalho que os esperava ou então, como fizeram algumas professoras participantes deste estudo, levaram trabalho para casa. Todavia, isso não significa que a profissionalidade e o profissionalismo não tenham ocorrido para estas professoras. Ocorreram. A profissionalidade quando as professoras ampliaram seus saberes e o domínio das habilidades e competências, como relatamos em vários pontos da nossa análise. O profissionalismo quando as professoras passaram a lidar com as adversidades que lhes chegavam e elas tiveram que solucionar.

Uma metáfora, ilustrativa, desta situação nos vem à mente: a de um jogo comum do Nordeste, no período junino, conhecido como “pau de sebo”. O sujeito (no caso os professores em situação de desenvolvimento) se esforça para chegar ao topo do mastro e ganhar o prêmio, mas por mais que o sujeito se esforce a estrutura untada (sebosa) do mastro não permite que o sujeito vá muito longe e desça consecutivamente aos níveis já alcançados para ganhar o prêmio. Realisticamente, profissionalização docente, no contexto brasileiro, parece ser isso: os esforços (representados pela profissionalidade, profissionalismo e professoralidade) dos professores para subir até o topo e atingir melhores condições e reconhecimento na estrutura social e institucional escolar, não repercutem no ganho do prêmio, isto é, autonomia profissional, melhores condições de trabalho e remuneração salarial condizente, porque esta meta não está na ordem política institucional da educação escolar. Documentos apontando para isso, como os do Plano Nacional da Educação (PNE) até existem, mas suas ações são postergadas para além do limite dos prazos, sem que mudanças efetivas ocorram.

Assim, respondendo à questão norteadora da pesquisa, em como professores dos primeiros anos da Educação Básica, que atuam como supervisores do Pibid UECE desenvolvem-se profissionalmente, a realidade dos achados aponta para as implicações das professoras com o que estavam realizando enquanto profissionais do ensino, para os desejos candentes de atingir os propósitos que propuseram a si mesmas, mais do que com as instituições de ensino (a escola e a universidade), para a ambição de progredir na compreensão dos saberes da profissão docente, por meio da pesquisa de suas práticas docentes, em como visavam a um projeto institucional, por exemplo, para a alimentação do sonho de que é possível melhorar na profissão. Entretanto, cada professora se desenvolveu a seu modo e contando com os recursos e o tempo disponíveis. Não ocorreu uma grande guinada de rumo, mas o movimento realizado pelas professoras foi o bastante para abrir novas perspectivas no trabalho e alimentar a aspiração de que a realidade docente pode ser diferente, a partir do esforço coletivo da categoria profissional e de cada um.

Uma possível melhoria para os professores da Educação Básica vinculados ao Pibid poderia ocorrer, se ao invés deste programa se restringir ao fomento da iniciação à docência de licenciandos, ampliasse a formação continuada de professores deste nível de ensino como meta, dedicando um tempo da carga horária na escola para as ações do programa, como ocorria no passado, com os professores da rede estadual de ensino do Ceará, que dedicavam cinquenta por cento de seu tempo ao Pibid.

Apesar dessa melhoria não mais ocorrer na realidade de nossos dias, para as professoras participantes do estudo, o Pibid foi uma das oportunidades, uma boa oportunidade, diga-se de passagem, surgida em sua vida profissional. Elas abraçaram esta oportunidade porque entenderam que se aproximar da universidade, como previsto nos objetivos do Pibid, incitaria um movimento para seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. Três, das quatro professoras, deixaram bem claro, nas entrevistas narrativas realizadas, que seu interesse em realizar um curso de mestrado e progredir na docência era prioritário. Destas, pelo menos uma segue planejando, no futuro, lecionar no Ensino Superior.

Desta forma, em síntese, esta contribuição para o conhecimento sobre o desenvolvimento profissional docente, no contexto do Pibid, conforme nossa investigação aponta, sugere que, geralmente, os professores e professoras que se inserem no Programa assim o fazem por que possuem um projeto de vida que inclui melhorias na carreira profissional. Não é o Pibid que, ao oportunizar a formação continuada, desenvolve os professores. Diferentemente, são os professores que, enxergando uma oportunidade no contexto do Pibid, mobilizam-se e movimentam seu potencial, tendo em vista dar passos adiante na conquista do seu desenvolvimento e na ascensão do seu *status* social como professoras.

Se um dia, no Brasil, os professores alcançarem a reputação que esta mesma categoria profissional tem em países como a Finlândia, Suíça, França, Alemanha, Luxemburgo, Japão, Coréia do Sul, Cuba não será por iniciativa dos políticos que governam nas várias instâncias do poder (federal, estadual ou municipal), mas por disposição própria dos professores de desejar e lutar em prol do seu reconhecimento. O que significa, em outras palavras, um reconhecimento social elevado e de acordo com a complexidade de suas funções, uma autonomia profissional semelhante a que ocorre com advogados e médicos, uma remuneração pelo menos compatível com a de outras categorias profissionais que possuem o mesmo nível educacional e, livre das condições de trabalho insalubres, como ainda sucede na ambiência de muitos estabelecimentos de ensino.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

Almeida, A. C. **A cabeça do brasileiro**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

ALVES, Roberlúcia R.; FARIAS, Isabel M. S.; GONZÁLES, Pedro; AZUL, Tânia S. Relato sobre a Pedagogia Cooperativa: experiências da aprendizagem significativa em Fortaleza/CE. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO, 4.; 2015, Rio de Janeiro. **Anais...** Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA4_ID860_05052015151541.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. O debate atual sobre os paradigmas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 96, p. 15-96, fev. 1996.

_____; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

ALVES, Thiago; PINTO, José M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de pesquisa**. v. 41, n. 43, p.606-639, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>. Acesso: 27 out. 2016.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educação e Tecnologia**. Belo Horizonte, v.10, n.1, p. 29-35, jan./jun. 2005.

_____. Políticas de iniciação à docência para uma formação qualificada. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 49-70.

ANJOS, Ana Maura T. **Reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do Pibid**: evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da educação básica. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Ana%20Maura.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Secretário do MEC anuncia revogação do ofício da Capes sobre cortes no Pibid**. Nota da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação. Publicada em: 25 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/secretario-do-mec-anuncia-revogacao-do-oficio-da-capes-sobre-cortes-no-pibid>. Acesso em: 01 abr. de 2017.

_____. **Manifesto contra o corte nas bolsas de Iniciação Científica no âmbito do CNPq**. Manifesto enviado pela ANPEd ao Ministro da Ciência e Tecnologia e ao Presidente do CNPq. 09 ago. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifesto-contra-o-corte-nas-bolsas-de-iniciacao-cientifica-no-ambito-do-cnpq>. Acesso em: 26 jan. 2017.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO OFICIAL DO CEARÁ. **Fundeb, piso salarial e carreira do professor da Educação Básica**. Fortaleza: Teia digital, maio/2012.

ASSIS, Simone G.; MURRIEL, Nelson de S. M.. Reflexões sobre Violência e suas Manifestações na Escola. In: ASSIS, Simone G.; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Q. (Orgs.) **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Fiocruz, 2010. p. 41-64.

ATAIDE, Yara Dulce Bandeira. História oral e construção da história de vida. In: SOUSA, Eliseu Clementino; ABRAÃO, Maria Helena M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 313-324.

ANTUNES, Celso. O jogo e o brinquedo na escola. In: SANTOS, Santa M. P. (Org.). **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 37-41.

BARBOSA, Lívia. Navegando em águas brasileiras: o mapa social do jeitinho. In: **O jeitinho brasileiro**: a arte de ser mais igual que os outros. 3. reimpressão. Rio de Janeiro: Campus, 1992. p. 31-48.

BARBOSA, Maria A. H; SILVA, Alisson de Q.; SILVA, Elisandra C. O Pibid e a experimentação de recursos para o ensino da matemática – um relato de experiência. In: DIOGO, Ana P. S.; MONTEIRO, Diana P.; ASSUNÇÃO, Ozélia H.; FALCÃO (Orgs.). **Trajetórias e identidades**: saberes e práticas de ensino na promoção da autonomia. Fortaleza: Edições IPDH, 2016. p. 162-168.

BARRETO, Flávio A; MENEZES, Adriano S. B. de. (Org.) **Desenvolvimento econômico do Ceará**: evidências recentes e reflexões. Fortaleza: IPECE, 2014.

BARROS, Luitgarde O. C. As Ciências Sociais na Contemporaneidade: paradigmas e conflitos. **PRACS.** Macapá, n. 1, dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/12>. Acesso: 26 jan. 2017.

BENJAMIM, Walter. O narrador: observações acerca da obra de Nicolau Leskow. In: ARANTES, Paulo Eduardo (cons.). **Os Pensadores** – Textos escolhidos: Benjamim, Habermas, Horkheimer e Adorno. Vida e obra. São Paulo: Abril, 1983. p. 57-74.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BECKER, Howard S. **Truques da escrita**: para começar e terminar teses, livros e artigos. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

_____. A escola de Chicago. **Mana**. v. 2, n. 2., p. 177-188, out. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131996000200008>. Acesso em: 06 ago. 2016.

BICUDO, Maria Aparecida V. **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Na crise de nossa civilização, estamos indo de mal a pior. **Jornal O Tempo**. 04 jan. 2013. Disponível em: <http://www.otempo.com.br/opini%C3%A3o/leonardo-boff/na-crise-de-nossa-civiliza%C3%A7%C3%A3o-estamos-indo-de-mal-a-pior-1.733>. Acesso em: 26 jan. 2015.

_____. **Crise terminal do capitalismo?** 22 jun. 2011. Disponível em: <https://leonardoboff.wordpress.com/2011/06/22/crise-terminal-do-capitalismo/>. Acesso em: 26 jan. 2015.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Caroline T. **O professor supervisor do Pibid**: o que pensa, faz e aprende sobre a profissão? 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20CAROLINE%20TEIXEIRA%20BORGES.pdf.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

BRASIL. Casa civil da Presidência. **Lei n. 11.783.** Aprovada em julho de 2008. Referente à Lei do Piso do Magistério Público. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 26 jan. 2010.

BRASIL. Casa civil da Presidência. **Lei n. 11.728**, de 16 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 26 jan. 2010.

BRASIL. Casa civil da Presidência. **Decreto n. 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 26 fev. 2014.

BRASIL. Casa civil da Presidência. **Lei n. 13.415**. Conversão da Medida Provisória n. 746, de 2016. Aprovada em fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 25 out. 2017.

BRASIL. Casa civil da Presidência. **Lei n. 11.738/08**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 26 jan. 2010.

BRASIL. Casa civil da Presidência. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Estabelece a Reforma do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência**. 2007. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125).

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 84**, de 14 de junho de 2016. Diário Oficial da União, n. 113, quarta-feira, 15 de junho de 2016. ISSN 1677-7042 19. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15062016-Revogacao-da-Portaria-n-46-2016.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2015**. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>. Acesso em: 26 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNAIC em ação 2016**: documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Disponíveis em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Escassez de professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Maio de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução n. 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 26 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 46**, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Departamento de Educação Básica. **Relatório de gestão Pibid 2009/2013**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatrorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em: 26 Jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Estadual do Ceará. Centro de Educação. **Processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, a partir da leitura de mundo**. Detalhamento do subprojeto do curso de Pedagogia, 2013. Fotocopiado.

BRASIL. Ministério Público Federal/Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **Nota Técnica nº 01/2016 PFDC**. Brasília, 21 jul. 2016. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/educacao/saiba-mais/proposicoes-legislativas/nota-tecnica-01-2016-pfdc-mpf>. Acesso em: 26 jan. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997. p. 141-158.

_____. Introdução. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002. p.7-19.

CALIL, Ana M. G. C.; ANDRÉ, Marli E. D. A. A formação continuada no município de Sobral/CE. Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 17., Fortaleza , CE, 2014. **Anais eletrônico**... Fortaleza, CE, 2014. ENDIPE. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/A%20forma%c3%87%c3%83o%20continuada%20no%20munic%c3%8dpio%20de%20sobral%20ce.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

CARDOSO, Tereza F. L. (Org.). **História da profissão docente no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: Maud X; FAPERJ, 2014.

CARIOLANO DA SILVA, Daniele. **A semiformação em Adorno e as práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do Pibid/Feclesc**. 2015. 135 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/DISSERTA%C3%87%C3%83O.%20DANIELE%20CARIOLANO%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

CARLSSON, Chris. **Nowtopia**: iniciativas que estão construindo o futuro. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

CEARÁ. Secretaria de Planejamento. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica. **PIB trimestral do Ceará**. 4º trimestre, 2016. Contas regionais IPECE. Fortaleza, mar. 2017.

CEARÁ. **Lei n. 10.884**, de 1984. Estatuto do Magistério Oficial do Estado. Disponível em:<https://www.apeoc.org.br/.../ESTATUTO_DO_MAGISTERIO_OFICIAL_DO_ESTADO_FINALIZADO.doc>. Acesso em: 26 jan. 2016.

COHN, Gabriel. Adorno e a teoria crítica da sociedade. In: COHN, Gabriel. **Theodor W. Adorno**. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986. p. 7-30. (Coleção Grandes cientistas sociais, n. 54).

COULON, Alain. **A escola de Chicago**. Campinas: Papirus, 1995.

CUNHA, Marcus V. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CUNHA, Maria I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n.1/2, p.185-195, jan./dez. 1997.

DAL, Rossano A. F.; LOPES, Paulo T. C.. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

_____. **A casa e a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco,1997.

DANTAS, Cícera S. R; MENESES, Eunice A. O; ROCHA, Cláudio C. T. Desenvolvimento profissional e formação docente: concepções de integrantes de um grupo de pesquisa. In: CARVALHO, Maria V; CARVALHÊDO, Josânia L. (Orgs.). **Formação e trabalho docente**. Teresina: UFUFPI, 2016, p. 956-969. (Coleção caminhos da pós-graduação em Educação no Nordeste do Brasil; v. 3).

DANTAS, Gilmar S. **Gestão curricular no Pibid em História**: o que contam os professores supervisores. 2015. 173 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Dissertacao%20GILMAR%20DANTAS%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

DANTAS, Bruna S. A. **Religião e política**: ideologia e ação da "bancada evangélica" na Câmara Federal. 2011. 310 f. Tese. (Doutorado Acadêmico em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16946/1/Bruna%20Suruagy%20do%20Amaral%20Dantas.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2017.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. 11. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2013.

_____. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.

_____. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Professores do futuro e reconstrução do conhecimento**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corina M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado de letras, 1998. p.33-72.

DIOGO, Ana Paula S.; MONTEIRO, Dina P.; ASSUNÇÃO, Ozélia H. G.; FALCÃO, Rafaela O. In: Ana Paulo Sancho Diogo; Diana Pio Monteiro; Ozélia Horácio G. Assunção; Rafaela de Oliveira Falcão. (Orgs.). **Trajetórias e identidades**: saberes e práticas de ensino na promoção da autonomia. Fortaleza: Edições IPDH, 2016. p. 41-45.

DUFOUR, Michel. **Contos para curar e crescer**: alegorias terapêuticas. São Paulo: Ground, 2005.

ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA. Brasília: INEP/RIES, 2006. v 2, p. professoralidade.

ESTEVES, Luísa F. O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. **Revista Lusófona de Educação**, 2007. n. 9, p. 192-195. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502007000100014>. Acesso em: 20 fev. 2010.

ESTEVES, Maria M. F; CARITA, Ana; RODRIGUES, Ângela; SILVA, Lurdes. **A Formação de professores**. 2014. Projeto "Pensar a Educação. Portugal 2015", por iniciativa do Grupo Economia e Sociedade. Disponível em: <http://fundacaobetania.org/ges/Educacao2015/PENSAR_A_EDUCACAO_Formacao_de_Professores.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

FALCÃO, Giovana M.B. **Ser professor supervisor do Pibid**: movimentos na constituição identitária. 2017. 312 f. Tese. (Doutorado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Tese%20GIOVANA%20MARIA%20BEL%C3%89M%20FALC%C3%83O.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017.

FARIAS, Isabel M. S. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

_____. **Inovação e mudança:** implicações sobre a cultura dos professores. 2002. 260 f. Tese. (Doutorado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2002.

_____ *et. al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3. ed. Brasília: Liber livros, 2011.

_____; ROCHA, Cláudio C. T. Política de formação docente e inovação: o que aprender com o Pibid? In: Antônia Dalva França Carvalho. (Org.). **O Pibid na**

formação para o trabalho docente: enfoques pragmáticos. Teresina: EDUFPI, 2012, p. 56-71.

_____; Pibid: uma política de formação docente inovadora? **Cocar**. Belém, PA, v. 6, p. 41-49, set./dez. 2012.

_____; Desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica: Reflexões a partir da experiência no Pibid. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, RS, v. 24, p. 123-140, 2016.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FERNANDES, Hélio C; ORSO, Paulino J. **O trabalho docente:** pauperização, precarização e proletarização. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/PyzH1Gv.pd >. Acesso: 05 01 2017.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendentes**: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Psicopedagogia em psicodrama**: morando no brincar. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed,1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Liliana S. Professoras e professores como autores de sua professoralidade: a gestão do pedagógico na sala de aula. **RBPAE,** Porto Alegre, RS, v.25, n.3, p. 425-438, set./dez. 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed,1999.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria A.; FIDALGO, Nara L. R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. 2. reimpressão. Campinas: Papirus, 2013.

FORMOSINHO, João; NIZA, Sérgio. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.) **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 119-139.

FORMOSINHO, Júlia O. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 140-162.

FORTALEZA, Prefeitura Municipal de. Instituto de Planejamento de Fortaleza. **Revista Fortaleza 2040,** v. 3, n. 1. Fortaleza: Edições IPLANFOR. 2015.

FORUM DE COORDENADORES DO PIBID. **Informe 06-2017**. As ruas, já. Disponível em: <http://www.cdn.ueg.br/source/pibid/conteudo_compartilhado/6942/forpibid_2017/informe_072017/informe_072017_forpibid_19102017.pdf>. Acesso em: 26 Out. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1997.

FREITAS, Maria Ester. Viver a tese é preciso. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana. (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 223-234.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Coordenação de Bernardete Gatti, Marli André, Nelson Gimenes e Laurizete Ferragut. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 26 Jan. 2015.

GAMBOA, Silvio S. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros "ismos" aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, José; GAMBOA, Silvio. (Orgs.). **Pesquisa educacional**: quantitativo-qualitativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 60-83.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo.** Lisboa, jan./abr. 2009, n. 08, p. 7-22. Disponível em: <http//www.sísifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 20 mar. 2010.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 ago. 2010.

_____. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, SP, v. 42, n. 145, p.88-111, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf>. Acesso: 26 ago. 2016.

_____. (Coord.) **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2015.

_____. (Coord.). **Atratividade da carreira docente no Brasil**: Relatório preliminar. São Paulo: FCC, 2009.

_____; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil**: um estudo da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont *et. al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, 2002.

GILLIG, Jean-Marie. **O conto na psicopedagogia**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, Laura G; BARBOSA, Lívia; DRUMMOND, José A. (Orgs.) **O Brasil não é para iniciantes**: carnavais, malandros e heróis, 20 anos depois. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

GONDIM, Cláudio A. N.; SALES, Raquel da S. Desempenho dos indicadores sociais do estado: condições de domicílios, saúde e educação. In: BARRETO, Flávio A; MENEZES, Adriano S. B. de. (Orgs.) **Desenvolvimento econômico do Ceará**: evidências recentes e reflexões. Fortaleza: IPECE, 2014, p. 226-261.

GUERRA, Leonor. **O diálogo entre a neurociência e a educação**: da euforia aos desafios e possibilidades. 2010. Disponível em: <https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto_teste.pdf>. Acesso em: 01 abr. de 2017.

GURGEL, Ivã; PIETROCOLA, Maurício. Uma discussão epistemológica sobre a imaginação científica: a construção do conhecimento através da visão de Albert Einstein. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. São Paulo, SP, v. 33, n. 1, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.bscielor/.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172011000100024>. Acesso em: 26 jan. 2017.

HAGUETTE, André. Contextualização da educação escolar no Ceará. **Revista de Ciências Sociais,** Fortaleza, CE, v. 30, n. 1/2, p.144-162, 1999.

_____. Educação: bico, vocação ou profissão? In: _____. **A luta pelo ensino básico**: uma proposta pedagógica - administrativa. Fortaleza: Edições UFC, 1990. p. 39-52.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 27. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2014.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: ARANTES, Paulo Eduardo (cons.). **Os Pensadores** - Textos escolhidos: Benjamim, Habermas, Horkheimer e Adorno. São Paulo: Abril, 1983. p. 117-154.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p.31-61.

IMBERNÓN. Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JAPPE, Anselm. **Crédito à morte**: a decomposição do capitalismo e suas críticas. São Paulo: Hedra, 2013.

_____. **As aventuras da mercadoria**: para uma nova crítica do valor. Lisboa: Antígona, 2006.

_____. O mercado absurdo dos homens sem qualidade. In: KURZ, Robert. **Os últimos combates**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 7-12.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 90-113.

JUPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KALLIS, Giorgo; DEMARIA, Federico; D'ALISA, Giacomo. Decrescimento. In: D'ALISA, Giacomo; DEMARIA, Federico; KALLIS, Giorgo (Orgs.). **Decrescimento**: vocábulo para um novo mundo. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2016. p. 21-42.

KOLBERT, Elizabeth. **A sexta extinção**: uma história não natural. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

KUENZER, Acácia Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrante. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2017.

_____; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; Oliveira, Maria A. M.; FIDALGO, Nara L R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2013. p. 19-48.

KURZ, Robert. Dominação sem sujeito: acerca da superação de uma crítica social limitada. In: **Razão sangrenta**: ensaios sobre a crítica emancipatória da modernidade capitalista e de seus valores acidentais. São Paulo: Hedra, 2010. p. 213-297.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: _____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.15-34.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG; Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, adeus professora**: novas exigências educativas e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação**: criar, fazer e jogar. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LOPES, Sônia C. Obreiros do progresso ou párias da sociedade? Professores na imprensa pedagógica em fins do século XIX. In: CARDOSO, Tereza F. L. (Org.). **História da profissão docente no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: Maud X; FAPERJ, 2014. p. 79-100.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete. (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador (a). 2. ed. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 23-32.

MARANGON, Cristiane; LIMA, Eduardo. Bem-vindo à vanguarda da educação: Morin, Perrenoud, Coll, Nóvoa, Hernández e Toro. **Nova Escola**, São Paulo, SP, v. 17, n. 154, p. 18-25, ago. 2002.

MARQUES, Luiz. **Capitalismo e colapso ambiental**. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

MARTINS, João Carlos. **Adeus, docência**. Brasília, 22 jul. 2013. Educação. Disponível em:<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/12243-adeus-docencia.html>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MARTINS, Jorge S. **O trabalho com projetos de pesquisa**: do ensino fundamental ao ensino médio. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001.

MEIHY, José Carlos S.; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MENDES, Emanoela T. B.; FARIAS, Isabel M. S.; THERRIEN, Silvia M. N. Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. In: THERRIEN, Silvia M. N.; FARIAS, Isabel M. S.; NUNES, João B. (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Métodos de pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2011.p. 25-53.

MENEZES, Eunice A. O. **A pesquisa como potencializadora da reflexão crítica sobre a formação e a prática docente**: um olhar sobre a experiência formativa do Pibid – UECE. 2017. 287 f. Tese. (Doutorado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Tese%20eunice.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017.

MENGA, Lüdke. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, Corinta *et. al*. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado de letras, 1998. p. 23-32.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

_____. (Org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

_____. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline M. M. R; MIZUKAMI, Maria G. N. (Orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

_____; REALI, Aline M. M. Rodrigues (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

MONTEIRO, Silas B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 111-128.

NASPOLINI, Antenor. Reforma da educação Básica no Ceará. **Estudos avançado**. São Paulo, SP, v. 15, n. 42, p.169-186, maio/ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200006>. Acesso em: 18 fev. 2010.

NOGUEIRA, Nilbo R. **Pedagogia de projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 4. ed. São Paulo: Érica, 2001.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

_____; FINGER, Matthias (Org.). **O método auto (biográfico) e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

_____. Nota de apresentação. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 9-33.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Porto Alegre, RS, **Teoria & Educação**, n. 4, p. 109-139, 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000123&pid=S1413-24782013000100002000011&lng=pt>. Acesso em: 26 jan. 2010.

_____. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sinpro, 2007. Disponível em:

<http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. Professores se formam na escola. **Nova Escola**. São Paulo, SP, ano 10, n. 142, p. 12-13, maio, 2001. Disponível em: <https://www.novaescola.org.br/conteúdo/179/entrevista-formação-antonio-novoa>. Acesso em: 26 jan. 2017.

NUÑEZ, Isauro B.; RAMALHO, Betânia L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, Espanha, v. 46, n. 9, p. 1-13, 2008. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/1872. Acesso em: 26 jan. 2016.

OLIVEIRA, Jimmi L; MANSO, Carlos A.; ASSIS, Dércio Nonato C. de. Desempenho dos indicadores sociais do estado: renda, pobreza e desigualdades. In: BARRETO, Flávio A; MENEZES, Adriano S. B. de. (Orgs.) **Desenvolvimento econômico do Ceará**: evidências recentes e reflexões. Fortaleza: IPECE, 2014, p. 209-225.

OLIVEIRA, Rita de Cássia M. (Entre) linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in) formação na/da abordagem (Auto) biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, BA, v. 2, n. 4, p. 1-19, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059>. Acesso em: 19 jul. 2015.

OLIVEIRA, Victo H. de; RODRIGUES, Luciana de; MEDEIROS, Cleyber N. de. Ações governamentais em áreas estratégias: a educação básica no estado do Ceará. In: BARRETO, Flávio A; MENEZES, Adriano S. B. de. (Orgs.) **Desenvolvimento econômico do Ceará**: evidências recentes e reflexões. Fortaleza: IPECE, 2014, p. 262-286.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Education at a glance:** OECD indicatores, 2015. Disponível em: <https://www.oecd.org/brazil/Education-at-a-glance-2015-Brazil-in-Portuguese.pdf.>. Acesso em: 30 ago. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração de Jomtien**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf 1990>. Acesso: 26 Jan. 2013.

_____. **Declaração de Educação 2030**. Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/index.php>. Acesso em: 26 Jan. 2017.

PAIVA, Thais. Entre o mérito e a culpa: políticas que responsabilizam os professores e escolas pelos resultados de aprendizagem dos alunos dividem gestores e educadores. **Carta Educação**, São Paulo, dez. 2014. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/entre-%E2%80%A8o-merito %E2%80%A8e-a-culpa/>. Acesso em: 26 01 2017.

PAIVA, Thaís. O salto da educação cearense. **Carta Educação**, São Paulo, out. 2016. **D**isponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/o-salto-da-educacao-cearense/>. Acesso em: 26 jan. 2017.

PAIVA, Witalo de L; AIRES FILHO, José W. M. Desempenho da economia cearense: turismo. In: BARRETO, Flávio A; MENEZES, Adriano S. B. de. (Orgs.) **Desenvolvimento econômico do Ceará**: evidências recentes e reflexões. Fortaleza: IPECE, 2014, p. 157-171.

PARENTE, Sônia. **Pelos caminhos da ignorância e do conhecimento**: uma fundamentação teórica da prática clínica dos problemas de aprendizagem. 3. ed. São Paulo: Via Lattera, 2008.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. (Orgs.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências? 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52.

_____. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PINO, Mauro A. Del; VIEIRA, Jarbas S.; HYPÓLITO, Álvaro M. Trabalho docente, controle e intensificação. In: FIDALGO, Fernando; Oliveira, Maria A. M.; FIDALGO, Nara L R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2013. p. 113-134.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais,** Curitiba, PR, v. 8, n. 15, p. 3-12, jan./jul. 2014. Disponível em: <http://porvir.org/explica-falta-de-professores-nas-escolas-brasileiras>. Acesso em: 05 jan. 2017.

RAMALHO, Betânia R; NUÑES, Isauro B; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectiva e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

REGO, Teresa C. **Memórias de escola**: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

RENZI, Rita de C.; CUNHA, Karine M. R. O pequeno príncipe: reflexões sobre a literatura infantil no cotidiano escolar. In: RENZI, Rita de C. (Org.). **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Curitiba: Pacon. 2013. p. 12-20.

REZENDE, Rodrigo. 2+2=4... Nem sempre! A matemática estar se transformando numa ciência inexata. **Superinteressante**. n. 215, 30 jul. 2005. Disponível em: <http://super.abril.com.br/superarquivo/215/>. Acesso em: 26 jan. 2017.

RANGEL, Lúcia H. (Coord.). **Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil**. Brasília, DF, dez. 2015. 60 p. Disponível em:

<http://www.cimi.org.br/pub/relatorio2015/relatoriodados2015.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2017.

RIBEIRO, Darcy. Sobre o Óbvio. In: RIBEIRO, Darcy. **Ensaios Insólitos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara,1986. p. 23-30.

RISTOFF, Dilvo. **Construindo outra educação**: tendências e desafios da educação brasileira. Florianópolis: Insular, 2011.

ROCHA, Cláudio C. T. **Saberes da docência aprendidos no Pibid**: um estudo com futuros professores de Sociologia. Jundiaí: Paco, 2015.

_____. **Professores em ascensão**!? Um estudo sobre as trajetórias de desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica participantes do Pibid [Texto de Qualificação]. Fortaleza: PPGE-UECE, 2015 [Texto digitado].

_____; CAVALCANTE, Mikaele S; SILVA, Silvina P. **T**ornar-se professor (a): gêneses da identidade docente de professores supervisores do Pibid no Ceará. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 14, n. 27, p. 50-66, jan./mar. 2018.

_____; FARIAS, Isabel M. S. O diário de campo como instrumento da pesquisa qualitativa em educação: notas de experiência. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 22., 2016, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UECE, 2016. Disponível em: http://semanauniversitaria.uece.br/anais/inicioSistema.jsf?id=12&titulo=XXII%2BSemana%2BUniversit%25C3%25A1ria&ano=2016. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____; FARIAS, Isabel M. Sabino de. Medida provisória nº 746/2016 ou o desmonte da profissão docente: a quem interessa? In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 22., 2016, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UECE, 2016. Disponível em: http://semanauniversitaria.uece.br/anais/inicioSistema.jsf?id=12&titulo=XXII%2BSemana%2BUniversit%25C3%25A1ria&ano=2016. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____; CAVALCANTE, Mikaele S. FARIAS, Isabel M. Sabino de Representações de prática pedagógica inovadora de professores da Educação Básica: dois caminhos e uma concepção. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 22., 2016, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UECE, 2016. Disponível em: http://semanauniversitaria.uece.br/anais/inicioSistema.jsf?id=12&titulo=XXII%2BSemana%2BUniversit%25C3%25A1ria&ano=2017. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Aprendendo a ser professor: o que dizem os "pibidianos" sobre sua inserção na escola? In: Antônia Dalva França Carvalho. (Org.). **A construção de competências na formação inicial para a docência**: práticas multidisciplinares. Teresina: EDUFPI, 2012, p. 37-52.

_____. Aprendizagem da docência no Pibid: o que dizem futuros professores de Sociologia do Ceará. In: FARIAS, Isabel M. S.; JARDILINO, José R. L.; SILVESTRE, Magali Aparecida. (Orgs.). **Aprender a ser professor**: aportes de pesquisa sobre o Pibid. Jundiaí: Paco, 2015, v. 1, p. 31-56.

_____. Professores universitários chegam à escola: o Pibid e suas contribuições para o desenvolvimento profissional docente. In: **ENCONTRO DE PESQUISA**

EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 21., 2013, Recife. **Anais....** Recife: UFPE, 2013.

_____; FALCÃO, Giovana M. B.; FARIAS, Isabel M. S. Desenvolvimento profissional docente da Educação Básica: o que contam professores supervisores do Pibid no Ceará? In: FARIAS, Isabel M. S.; JARDILINO, José R. L.; SILVESTRE, Magali A. (Orgs.). **Aprender a ser professor**: aportes de pesquisa sobre o Pibid. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 95-116.

_____; FALCÃO, Giovana M. B; MACHADO, Emanuel K. S. Inovação pedagógica no contexto do Pibid: o que contam os coordenadores pedagógicos? In: ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE NORDESTE E CENTRO OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO BÁSICO E ENSINO SUPERIOR, 1., 2015, Brasília. **Anais....** Brasília: UNB, 2015.

_____. Concepções de prática pedagógica inovadora: o que pensam os professores participantes do Pibid. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela. (Orgs.). **Formação e trabalho docente**. Teresina: EDUFPI, 2016, v. 3, p. 95-109.

_____; MENESES, Eunice A. O; SILVA, Gilmar D. Concepções de docência nos Projetos Institucionais do Pibid: estudo exploratório. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 22., 2014, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2014. V.

_____; BASTOS, Adriana T. Concepção de prática pedagógica inovadora de professores de ciências humanas: notas sobre suas representações no contexto do Pibid. In: ENCONTRO SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA – EVOLVERE, 4., 2017, 2017. **Anais...** Fortaleza: UECE, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Colaborar é preciso: questões de qualidade no trabalho dos professores. **Noesis**, n. 71. p. 25-29, out./dez. 2007.

ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 93-101.

SACRISTÁN, José G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 61-92.

SAMPAIO, Maria das Mercês F; MARIN, Alda J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos nas práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 05 jan. 2017.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria B. de. **História oral na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

_____. Da ciência moderna ao novo senso comum. In: _____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 55-117.

SANTOS, Maria Adriana B. **Experiência formativa do professor supervisor**: estudo de caso do Pibid/Educação Física/UECE. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20%20MARIA%20ADRIANA%20BORGES%20DOS%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

SANTOS FILHO, José C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José C.; GAMBOA, Silvio. (Orgs.) **Pesquisa educacional**: quantitativo-qualitativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.13-59.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Eliandra C.; ALVES, Roberlúcia R; ROCHA, Fany da. Pibid e formação docente inicial: experiências que se articulam entre a escola e a universidade – troca de saberes. In: DIOGO, Ana Paula S.; MONTEIRO, Dina P.; ASSUNÇÃO, Ozélia H. G.; FALCÃO, Rafaela O. (Orgs.). **Trajetórias e identidades**: saberes e práticas de ensino na promoção da autonomia. Fortaleza: Edições IPDH, 2016. p. 64-69.

SILVA, Jailson de Souza. (Org.) **O que é favela, afinal?** Rio de Janeiro: Observatório de favelas do Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Katiane Alyne de Souza Ribeiro. A docência e seus desafios: um olhar crítico da comercialização da educação. **Revista Ciências Humanas**. Universidade de Taubaté. v. 6, n. 1, jan./jun. 2013. p. 107-119. Disponível em: <http://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/viewFile/56/49>. Acesso em: 26 out. 2016.

SILVA, Maria Helena G. F. D. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectivas**. 2005, n. 2, p.381-406, jul./dez. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9763/8995>. Acesso em: 26 jan. 2008.

_____. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. **Cadernos CEDES**. 1998, n. 44, p. 254-280, abr./mai. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 jan. 2010.

SILVESTRE, Magali A; VALENTE, Wagner R. **Professores em residência pedagógica**: estágio para ensinar matemática. Petrópolis: Vozes, 2014.

SINDICATO ÚNICO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Estatuto do magistério do município de Fortaleza**. Disponível em: <http://sindiute.org.br/legislacao/estatuto-do-magisterio-do-municipio-de-fortaleza/>. Acesso em: 26 jan. 2017.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO. **Protesto faz Anhanguera retirar propaganda de mau gosto**. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/noticias.asp?id_noticia=2811>. Acesso em: 26 agos. 2017.

SOARES, José Teodoro (Org.). **A formação do professor leigo**: operação de guerra. 4. ed. Edições UVA, 2001.

TANURI, Leonor M. História da formação dos professores. **Revista Brasileira de Educação**. 2000, n. 14, p. 61-88. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 26 jan. 2015.

TARDIF, Maurice. A crise do profissionalismo. In: _____. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 250-254.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2011.

THERRIEN, Silvia M. N.; THERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, SP, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

THIOLLENT, Michel. Estratégias de conhecimento. In: _____. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-50.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro. **Didática da matemática**: como dois e dois: a construção da matemática. São Paulo: FTD, 1997.

TROMPIERI NETO, Nicolino. Desempenho da economia cearense: evolução do Produto Interno Bruto. In: BARRETO, Flávio A; MENEZES, Adriano S. B. de. (Orgs.) **Desenvolvimento econômico do Ceará**: evidências recentes e reflexões. Fortaleza: IPECE, 2014, p. 47-58.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. CENTRO DE EDUCAÇÃO. **A vida docente na escola**: aprender e ensinar pela pesquisa. Programa Institucional de Bolsa de

Iniciação à Docência – Pibid. Detalhamento do PROJETO INSTITUCIONAL. Fortaleza, 2009.

_____. **A vida docente na escola II**: aprender e ensinar pela pesquisa (ampliação). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Detalhamento do PROJETO INSTITUCIONAL. Fortaleza, 2011.

_____. **Processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, a partir da leitura de mundo**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Detalhamento do Subprojeto do curso de Pedagogia. Fortaleza, 2013.

_____. **O exercício da leitura na produção do conhecimento:** o olhar crítico-reflexivo do aluno da licenciatura frente à ação docente do professor da Educação Básica. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Detalhamento do Subprojeto do curso de Pedagogia. Fortaleza, 2009.

_____. **Edital nº 007/2014 - Reitoria.** Disponível em: <http://www.uece.br/pibid/dmdocuments/Edital%20n%C2%BA%20007-2014-REITORIA_Supervisores.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

VALE, Silvia F; MACIEL, Regina H. Avaliações externas no ensino fundamental: percepções dos professores. Avaliação: veredas e experiências educacionais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**,** 6., 2015. Fortaleza, **Anais...** Universidade Federal do Ceará/Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015. p. 699-714.

VEIGA, Ilma P. A; ARAÚJO, José C. KAPUZINIAK, Célia. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus, 2005.

VERDUM, Priscila L. 2014. O programa Pibid na avaliação dos pesquisadores do campo educacional: um estudo a partir dos trabalhos do Banco de Dissertações e Teses da CAPES e do ENDIPE (2010- 2012). In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10., 2014, Florianópolis, **Anais....** Florianópolis: ANPED, 2014. p. 1-21. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/662-0.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

VICENTINI, Paula P; LUGLI, Rosário G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Sofia L.; FARIAS, Isabel M. S. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Líber Livros, 2007.

VITELLI, Ricardo Ferreira. Evasão em cursos de licenciatura: perfil do evadido e fatores intervenientes no fenômeno. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10., 2014, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1473-0.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2017.

WAISELFISZ, Júlio J. **Mapa da violência 2016**: homicídios por arma de fogo no Brasil. Flacso Brasil. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2017.

ZABALZA, Miguel. O discurso didático sobre atitudes e valores no ensino. In: TRILLO, Felipe (Coord.). **Atitudes e valores no ensino**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. p. 19-97.

APENDICES

APENDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1) Gostaria que você me contasse como tem ocorrido sua vivência de professor (a) supervisor (a) no contexto do Pibid.

2) Você pode descrever como a experiência vivida no contexto do Pibid tem incidido sobre sua prática pedagógica em sala de aula?

3) Como a formação vivida no Pibid tem colaborado em suas relações profissionais (identificação e compreensão) como professor?

4) No que se refere aos conhecimentos teóricos desenvolvido no contexto do Pibid, como esses conhecimentos têm refletido sobre sua prática enquanto você as realiza?

APENDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Estimada Professora

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: "Narrativas de professores em situação de desenvolvimento profissional: um estudo etnossociológico no contexto do Pibid". A pesquisa está sendo realizada pelo professor CLÁUDIO CÉSAR TORQUATO ROCHA, doutorando em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE. O objetivo do estudo é compreender como a inserção no Pibid UECE movimenta o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica que atuam como supervisores. A entrevista narrativa será utilizada como técnica principal no processo de geração dos dados. Informo que, obtendo a sua anuência, farei uso do gravador. Ressalto que o material gerado neste estudo será tratado com respeito e postura ética, retornando a senhora antes da publicação e, sendo manuseado somente pelo pesquisador e possível colaborador técnico.

Você foi escolhida por ter experiência como professora supervisora na formação inicial de novos professores da Educação Básica. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar o seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Sua participação consistirá em narrar sobre seu desenvolvimento profissional ao participar do Pibid, sua prática pedagógica, relações profissionais de ensino e de aprendizagem e seu desenvolvimento de conhecimentos teóricos.

A participação no estudo não traz riscos e nem complicações legais para você. O benefício será a contribuição da pesquisa para fortalecer o campo de estudos que trata do desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica. Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. As informações obtidas através deste estudo serão confidencias. O sigilo sobre a sua participação será garantido. Neste sentido, os dados serão publicados de forma a não revelar sua identificação, preservando o seu anonimato.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação, agora ou a qualquer momento.

Após estes esclarecimentos, solicito abaixo o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo compreendido a temática, os objetivos, a forma como será desenvolvida a pesquisa, a minha colaboração no estudo, e estando consciente dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em participar da pesquisa e para isso eu dou o meu consentimento livre e esclarecido.

Fortaleza, ___/__/2016

_____
Nome da professora entrevistada

_____
Assinatura da professora entrevistada

CLÁUDIO CÉSAR TORQUATO ROCHA
Professor pesquisador

_____
Assinatura do professor pesquisador

CONTATOS DO PROFESSOR E PESQUISADOR:
ENDEREÇO: Avenida Dr. Silas Munguba, 1700 Itaperi, Fortaleza - Ceará
TELEFONE: 3232-6057
CELULAR: 98797-8142
E-MAIL: claudio_torquato@yahoo.com.br

ANEXO

ANEXO A - DETALHAMENTO DAS AÇÕES DO SUBPROJETO, COM A RESPECTIVA JUSTIFICATIVA PARA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO

(continua)

7. Detalhamento das ações do Subprojeto, com a respectiva justificativa para formação do licenciando (ver letra "c" e "f", páginas 4 e 5, do item 4.2.3 - Edital nº 061/2013 – CAPES)	
Ações	**Justificativas** (até 500 caracteres por ação)
Realizar ciclo de seminários integradores com a escola e a universidade	Objetiva socializar a proposta do PIBID entre integrantes do Subprojeto, na escola e na universidade. Envolve o estudo da proposta e discussão de seus primeiros encaminhamentos pelos membros do Subprojeto. Na escola pretende discutir a proposta do PIBID Pedagogia com os gestores e docentes das escolas selecionadas, assim como na universidade.
Promover socialização das histórias de vida dos integrantes do subprojeto	Conhecer as particularidades de cada bolsista e tornar o grupo coeso e integrado facilita o desenvolvimento do projeto. Nessa ação, os alunos bolsistas terão oportunidade de vivenciar dinâmicas de integração que trabalham a confiança mútua e a cooperação.O escopo é compreender a diferença entre grupo e equipe de trabalho, estreitando laços a aprendendo a conviver e respeitar a diversidade.
Desenvolver sessões de estudo sobre alfabetização de adultos, ensino de His/Geo/Mat	Estudar fundamentos teóricos básicos para a alfabetização matemática, histórica e geográfica pela leitura de mundo, para compreender como esses conhecimentos específicos podem fomentar a compreensão da palavra. Esses momentos de estudo visam ampliar o arcabouço teórico do bolsista e fomentar o aperfeiçoamento da leitura crítica, levando-o a compreender que não se ensina conceitos e categorias, pois estes são oriundos de uma construção particular influenciada pelo contexto social.
Promover minicursos sobre pesquisa qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação e história oral.	A formação em pesquisa possibilita que os alunos passem, paulatinamente, da condição de receptores de informação para produtores de conhecimento. A ação visa o desenvolvimento de estudos acerca da história oral como procedimento de coleta de dados. Os licenciandos terão oportunidade de aprender como se realiza a entrevista em história oral. Com isso, poderão conhecer melhor a trajetória dos professores, ampliando a compreensão acerca da postura docente adotada.
Realizar pesquisa com História Oral temática da história de vida de alunos e professores.	Conhecer melhor a história de vida dos alunos e professores possibilita compreender mais criticamente as nuances que perpassam a aprendizagem das crianças e o fazer pedagógico do docente. Identificar experiências individuais relevantes possibilita aproximar a práxis

	pedagógica à realidade do aluno tornando os saberes trabalhados mais significativos. Tais informações serão coletadas pelos alunos bolsistas devidamente instruídos acerca da técnica da história oral temática.
Participarde eventos científicos com apresentação de trabalhos	Os alunos bolsistas irão elaborar trabalhos acadêmicos, sob a orientação e revisão do professor coordenador de área, para apresentação em eventos científicos. Esta ação promove o desenvolvimento da expressão escrita e da capacidade comunicativa do licenciando.
Realizar diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos.	Os bolsistas irão desenvolver uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, no tocante a conceitos e categorias da leitura, da escrita, da matemática, da geografia e da história. Os dados coletados serão compilados, analisados e discutidos com os alunos bolsistas. Todos os envolvidos no projeto participarão da socialização dos dados da pesquisa diagnóstica e proporão ações interventivas visando melhoria da práxis docente.
Planejar projetos de intervenção que propiciem a atuação do licenciando na sala de aula.	O planejamento das ações dos bolsistas no contexto escolar, em parceria com os professores supervisores e, sempre que necessário, com os demais professores da escola envolvidos mais diretamente na pesquisa.
Promover momentos de formação continuada para professores das escolas contempladas.	Elaborar minicurso para docentes envolvidos no projeto e demais interessados da comunidade escolar e acadêmica acerca dos conceitos e categorias específicos do ensino da Matemática, Geografia e da História, bem como da alfabetização pela leitura do mundo para proporcionar fundamentação teórica acerca da temática. Os graduandos irão participar da formação com aplicação de dinâmicas e pequenas intervenções iniciando a prática da docência.
Realizar oficinas de elaboração de material didático-pedagógico.	Os bolsistas irão confeccionar o material concreto para realização de atividades, utilizando múltiplas linguagens, como: memorial descritivo, relatório de observação, imagens comparativas, textos, poesias, músicas, desenhos, fotos, coordenadas cartográficas, planta da escola e do bairro, projeções cartográficas, maqueta, amarelinha, dentre outros que possibilitam o trabalho com tempo histórico, espaço, habilidades matemáticas e o contexto sociocultural da criança.
Executar os projetos de intervenção na escola.	Efetivação do trabalho previamente planejado coletivamente, utilizando recursos, métodos e técnicas específicas para a alfabetização geográfica e histórica, visando melhoria da capacidade leitora crítica, a partir da leitura do mundo. Os alunos bolsistas terão a oportunidade de praticar a docência realizando atividades sistemáticas diferenciadas. Também vão aprendendo a administrar situações que se fazem necessárias: controle de turma, mediação de conflitos, choque de interesses, dentre outras.
Mapear situações limites vivenciadas	A efetivação da aprendizagem dos conteúdos escolares,

pela comunidade educativa.	pela mediação da realidade em que estudantes e professores/as encontram-se inseridos, com vistas a que se tornem sujeitos culturais, aptos a transformá-la. Decodificar a realidade, problematizando fatores condicionantes, fundamentar-se teoricamente para identificar possíveis soluções e envidar esforços para implementá-las. Envolve diferentes áreas do conhecimento demandadas para a superação da situação-problema.
Realizar registro iconográfico de situações cotidianas	Esta ação contribui para o desenvolvimento da formação crítica dos licenciandos. Prevê-se a realização de caminhadas pelas ruas do bairro para registrar, por fotografias, flagrantes do cotidiano de situações conflituosas intervenientes nos processos de alfabetização geográfica, histórica e matemática.
Realizar Roda de Conversa para refletir sobre as condições de vida dos moradores do bairro.	O objetivo é tomar como partida da prática pedagógica questões que instiguem a curiosidade epistemológica de docentes e discentes.
Selecionar, por relevância e abrangência espacial e populacional, questões para discussão.	A superação de condições de vida desfavoráveis não prescinde de ações e relações coletivas, que se orientadas por conteúdos escolares, contribuem com maior efetividade.
Planejar o Projeto de Trabalho, englobando conhecimentos de Mat/Port/Hist/Geo e Artes.	As situações-limites enfrentadas pelos seres humanos requerem uma multiplicidade de conhecimentos para sua análise compreensiva. Prevê-se a construção de maqueta, cartazes, exposição de fotografias, *stands*, exibição de vídeos.
Realizar um fórum para debater situações-limite presentes no cotidiano da comunidade.	Mobilizar e comprometer as pessoas que se encontram em diferentes níveis de atuação é condição necessária ao enfrentamento dos problemas da realidade. Esta ação destina-se a debater a temática e apontar possíveis iniciativas de superação das situações-limite identificadas nas incursões realizadas pelos licenciandos e professores supervisores.
Divulgar os resultados do fórum sobre situações-limite presentes no cotidiano da comunidade	O acompanhamento das ações consensuadas no Fórum é fundamental para a execução compatível com os anseios do grupo. A socialização dos resultados acontecerá por meio da elaboração e distribuição de panfletos informativos, participação em programas de rádios - comunitárias, AM e FM, criação de uma *fanpage*.
Desenvolver miniaulas abordando os conteúdos trabalhados no subprojeto	Esta ação oportunizará aos licenciandos conceber e realizar situações de aula em que evidenciarão a aprendizagem dos conteúdos trabalhados no subprojeto. Estas atividades serão objeto de reflexão e avaliação coletiva pelos integrantes do subprojeto.
Promover a avaliação do processo formativo vivenciado pelos bolsistas envolvidos no subprojeto.	O processo formativo, dado o seu caráter dinâmico, pressupõe avaliação em diferentes níveis e abrangência com vistas a ação-reflexão-ação. Prevê-se a realização de autoavaliação, avaliação grupal, avaliação da atuação docente e avaliação do subprojeto. Devem ser utilizados procedimentos diversos na realização do processo

	avaliativo.
Apresentar os resultados do subprojeto em evento científico-cultural realizado pela Escola.	O evento pretende devolver à comunidade educativa os resultados de ações conjuntas. A iniciativa fortalece a compreensão do poder da coletividade, apontando perspectivas de empoderamento.
Socializar a experiência com Projetos de Trabalho em eventos científicos.	Esta ação favorece a partilha de experiências bem-sucedidas e possíveis entraves, contribui para a retomada de ações, com perspectiva de aprofundamento e melhoria dos resultados.
Propor iniciativas de sustentabilidade pela associação entre saberes escolares e saberes populares	O esgotamento das fontes energéticas do planeta demanda por ações cotidianas de inserção coletiva na construção de uma nova visão paradigmática, com foco na sustentabilidade humano-ambiental. Prevê-se a realização de diagnóstico de situações ambientais desfavoráveis, problematização dos fatores determinantes, investigação de soluções viáveis e da vivência de atividades promotoras da criticidade coletiva.
Realizar entrevistas com moradores acerca das condições socioeconômicas da população local	O *modus vivendi* de um povo, a cultura local, precisa ser conhecido a partir de uma outra angulação, no caso dos estudantes da escola-campo de formação, no sentido de um deslindar a realidade em que vivem.
Planejar o Projeto de Trabalho sobre sustentabilidade ambiental, englobando Mat./Port./Hist./Geo. e Artes.	A interdisciplinaridade como princípio metodológico pressupõe o planejamento de ações integradoras, aliando conhecimentos de diferentes áreas. Prevê-se a construção de Farmácia Viva, Forno Solar; a vivência de coleta seletiva e produção de objetos de material reciclável; visitas a usinas de tratamento de resíduos sólidos, parques eólicos, estação de tratamento de água e esgoto, instituições que produzem compostagem; oficinas de alimentação alternativa, entre outras atividades.
Organizar hemerotecas sobre temas relacionados à sustentabilidade ambiental	A construção de arquivos se constitui em importante iniciativa de produção de fontes de pesquisa acerca de temáticas de interesse coletivo, enriquecendo o repertório de conhecimentos da comunidade educativa. A hemeroteca será composta por matérias de jornal local e nacional, fotografias, entrevistas, panfletos, artigos, redações sobre: o bairro, o meio ambiente, as tecnologias alternativas, a alimentação saudável, a farmácia viva, os recursos naturais renováveis.
Confeccionar folders sobre sustentabilidade ambiental para distribuição com a população	Esta ação favorece a socialização de conhecimentos culturalmente construídos pela humanidade e tem desdobramentos no ambiente escolar, familiar e social, contribuindo com a construção de uma concepção crítica da realidade. Contemplará ações como Farmácia Viva, Forno Solar; coleta seletiva e produção de objetos de material reciclável; tratamento de resíduos sólidos, energia eólica e solar; tratamento de água e esgoto, compostagem; alimentação alternativa, captação e acondicionamento de água.

Produzir um Caderno de Receitas populares de remédios caseiros e complementos alimentares	Sistematizar as aprendizagens sedimentadas se constitui como exercício importante na formação de atitudes acadêmicas. A ação favorecerá aos licenciandos a compreensão dos saberes populares na constituição da cultura local.
Realizar Feira Científico-cultural sobre tecnologias alternativas de sustentabilidade	Lançar mão de diferentes áreas do conhecimento, demandadas para buscar alternativas de superação da situação-problema. Esta ação envolverá profissionais das áreas de Nutrição, Engenharia, Medicina Homeopática. Na ocasião, prevê-se a realização de oficina de elaboração de projetos, estimulando a comunidade escolar a buscar financiamento externo para desenvolvimento de tecnologias alternativas de sustentabilidade.
Promover oficinas de produção de alimentos alternativos de complementação nutricional	Esta ação visa disseminar na comunidade escolar e na formação dos licenciando a cultura do reaproveitamento de alimentos. Envolve a produção de alimentos usando espaços da cozinha e do refeitório da escola.
Expor processos inovadores e alternativos de produção e preparo de alimentos.	Ao ver como se faz e saber que a universidade é instância promotora do desenvolvimento tecnológico, que apóia iniciativas ecologicamente sustentáveis, a comunidade educativa sentir-se-á estimulada a desenvolver ações inovadoras. A ação envolverá exposições aberto a visitação pública, em um *stand*. Na ocasião, serão distribuídas mudas produzidas pela Farmácia Viva.
Socializar a experiência em eventos científicos na área.	Esta ação contribuirá para a divulgação dos resultados do subprojeto, apresentando experiências inovadoras, do ponto de vista tecnológico, assim como iniciativas de solução para questões relativas á alimentação e à saúde. Também fomentará o desenvolvimento da leitura e da escrita, ampliando a capacidade comunicativa dos licenciandos.
Desenvolver grupos de estudos sobre o uso de tecnologias em contexto de ensino e de aprendizagem	Existem muitas lacunas, tanto teóricas quanto práticas, na formação inicial do pedagogo, quanto ao uso das novas ferramentas digitais em contexto de ensino e aprendizagem. Além disso, em algumas propostas curriculares, tais disciplinas são optativas. A ação, nesse sentido, contribuirá para a ampliação de conhecimentos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas por tais tecnologias.
Oferecer oficinas aos bolsistas e professores sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais.	Os novos bolsistas, alunos e professores, devem ser estimulados a utilizar os objetos de aprendizagem, softwares educativos e outros recursos didáticos digitais para que se tornem efetivamente mediadores do processo educativo, integrados ao projeto pedagógico da escola, podendo proporcionar aprendizagens significativas e ricas oportunidades de inclusão digital a alunos, e professores das escolas participantes.

Fazer o estudo dos objetos de aprendizagem (OA) para o trabalho com as áreas envolvidas	Estudos indicam que os objetos de aprendizagem podem contribuir para o ensino e a aprendizagem de diversas disciplinas. Em particular, no ensino de Matemática, alguns objetos de aprendizagem possuem recursos de animação e simulação de situações do cotidiano que envolvem conceitos matemáticos, facilitando a sua percepção e construção. Nesse sentido, observa-se a necessidade de disponibilizar tais ferramentas para que os bolsistas e supervisores utilizem em suas práticas pedagógicas.
Realizar seminários sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais.	Em virtude do caráter multidisciplinar da formação do pedagogo, faz-se necessário realizar estudo sobre as novas diretrizes curriculares das disciplinas envolvidas no subprojeto. Além disso, deve-se promover discussões sobre os tipos de atividades e abordagens que os atuais PCN assinalam sobre a questão do uso das novas ferramentas digitais na educação.
Promover grupos de estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos e a aprendizagem na vida adulta.	As dificuldades enfrentadas pela EJA não estão somente relacionadas àquelas provenientes da limitação do espaço físico nem de propósitos escolares, mas também da escassez de estudos sobre as características dos processos cognitivos na vida adulta. São escassas as pesquisas sobre os processos de aprendizagem dos adultos. Também é importante realizar estudos sobre a aprendizagem de conceitos mediados pelo computador.
Desenvolver atividades na perspectiva da Educação Matemática que favoreçam a cidadania.	Vivemos na sociedade do conhecimento, com realidades cada vez mais vinculadas a taxas, percentuais, diagramas, gráficos e tabelas estatísticas. Para decodificar esse tipo de informação, precisamos da matemática. O trabalho com gráficos estatísticos, nas séries iniciais, é recomendado pelos PCN de Matemática, buscando incentivar os estudantes a compreenderem os dados colhidos, interpretá-los erepresenta-los na forma de tabelas e gráficos.
Desenvolver minicursos para o tratamento de informação e o uso de recursos digitais e estatísticas.	Estudos serão feitos sobre os blocos de conteúdos concernentes a noções de estatística. Pesquisas apontam que os recursos digitais na forma de objetos de aprendizagem contribuem no processo de ensino e aprendizagem de conceitos relativos ao tratamento da informação como construção de barras e setores. Esta ação destina-se à formação dos licenciandos e demais professores da escola.
Criar um *blog* como portal de notícias	Através das pesquisas realizadas pelas equipes dos alunos, trabalhar-se-á com eles a coleta de informação, a organização, análise e interpretação de dados e suas diversas formas de representação. Posteriormente, cada pesquisa poderá ser divulgada para a comunidade através do *blog*.
Incentivar a organização de Laboratórios de Ensino de Matemática (LEM) nas escolas parceiras	Um LEM pode ser constituído de materiais ou equipamentos, tais como sólidos, figuras, quebra-cabeças, modelos (réplicas) estáticos ou dinâmicos,

	instrumento de medida, livros, revistas, quadros murais, coletânea de problemas, de questões de vestibulares, de falácias e de episódios de história da matemática, transparências, fitas, filmes, *softwares*, calculadoras, computadores.
Desenvolver grupos de estudos sobre múltiplas linguagens no ensino-aprendizagem	Ampliar o conhecimento teórico dos supervisores e graduandos sobre as múltiplas linguagens na educação, em especial no fomento a alfabetização, não apenas leitora, mas, também, matemática, temporal e espacial.
Estruturar acervo de recursos didáticos para o trabalho com as múltiplas linguagens.	O intuito é montar um acervo de histórias em quadrinho, lendas, charges, poesias, literaturas de cordel, fábulas, reportagens, letras de músicas, mapas, cartões postais, dentre outros recursos que subsidiarão o trabalho interdisciplinar em sala de aula. Por intermédio de estudo prévio do material serão selecionados apenas os recursos pertinentes ao trabalho com múltiplas linguagens, subdividindo-os de acordo com o nível de escolarização em que poderão ser utilizados adequadamente.
Desenvolver minicurso para formação continuada dos professores das escolas parceiras	Objetiva-se debater suportes teóricos acerca da utilização das múltiplas linguagens na facilitação do ensino-aprendizagem; apresentar uma gama de linguagens que podem ser trabalhadas na escola; sensibilizar para adoção de um planejamento flexível que contemple experiências variadas e incorpore a utilização das múltiplas linguagens.
Confeccionar outros recursos educativos para o trabalho com as múltiplas linguagens	Esses recursos de caráter educativo serão confeccionados pelos graduandos em oficina específica após o planejamento das atividades em sala, em parceria com os professores. Prevê-se a elaboração de recursos, como: quebra-cabeça gigante (com mapa e charge), dominó (operações matemáticas e linguagem), jogo da memória (sinônimos, alfabeto ilustrado), caça ao tesouro (orientação espacial), disco voador (tamanho e proporcionalidade), maqueta (representação espacial), dentre outros.
Promover minicursos sobre o uso crítico das diferentes linguagens.	Sensibilizar os professores para adoção de uma metodologia mais dinâmica e interativa, na contramão da utilização exclusiva da transmissão mnemônica. A experimentação do trabalho com diferentes linguagens oportunizará identificar congruências e divergências para estimular a criticidade do aluno.
Realizar um sarau com diferentes linguagens literárias	As crianças terão oportunidade de manusear, ler e estudar poesias. Depois irão recitar e/ou representar uma poesia de sua preferência, através do estreito contato com esse tipo de linguagem. Também desenvolverão repentes com literatura de cordel.Os alunos do ensino fundamental irão simular uma apresentação regional, na condição de repentistas, a partir de um cordel de sua preferência.
Apresentar esquetes teatrais com	Após a contação de histórias, leituras, representações

lendas folclóricas.	com desenhos e pinturas, debates e problematizações das narrações e cultura folclórica, os alunos serão conduzidos a representar teatralmente para os colegas da escola algumas das lendas trabalhadas, imprimindo suas interpretações e subjetivações. A ação favorece que o aluno supere a condição de passividade e compreenda que o conhecimento pode ser trabalhado de maneira interativa e dinâmica.
Visitar feiras de livro.	Nessa ocasião os alunos poderão manusear livros, ouvir contações de histórias e perceber a rica variedade da produção literária. O intuito é despertar o sentimento de valorização da leitura e da produção literária.
Elaborar exposição das produções literárias dos alunos das escolas e dos graduandos.	Essa atividade se justifica pelo fato de proporcionar visibilidade para a produção do aluno, bem como aproximação da comunidade com a escola.
Organizar feirinha matemática com simulação de venda.	A comercialização será realizada com dinheiro de brincadeira representando a moeda atual, o real. Além de trabalhar operações matemáticas elementares, a feirinha oportuniza valorização da produção dos alunos, bem como o intercambio cultural entre seus pares. Salienta-se que o material produzido pelo graduando em oficina específica será doado para escola.
Elaborar relatórios das atividades desenvolvidas pelo subprojeto, sempre que solicitado pela coordenação institucional.	O relatório será realizado sempre que solicitado e objetiva divulgar e registrar o trabalho realizado junto a comunidade acadêmica e a CAPES.
Produzir obra acerca da temática e das experiências do subprojeto.	A obra visa registrar e disseminar resultados do subprojeto, tanto na comunidade acadêmica, como nas escolas lócus do projeto.
Organizar evento científico sobre Didática e Prática de Ensino nas séries iniciais	Utilizando o sistema de eventos da UECE será organizado um evento científico aberto ao público geral, que oportunizará um ciclo de palestras com professores da área, bem como a publicação de pesquisas acerca da temática.