



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**EUNICE ANDRADE DE OLIVEIRA MENEZES**

**A PESQUISA COMO POTENCIALIZADORA DA REFLEXÃO CRÍTICA  
SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE:  
UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO PIDIB-UECE**

**FORTALEZA – CEARA  
2017**

EUNICE ANDRADE DE OLIVEIRA MENEZES

A PESQUISA COMO POTENCIALIZADORA DA REFLEXÃO CRÍTICA  
SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE:  
UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO PIDIB–UECE

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 Doutora em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra Silvia Maria Nóbrega-Therrien

FORTALEZA – CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Estadual do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Menezes, Eunice Andrade de Oliveira

A pesquisa como potencializadora da reflexão crítica sobre a formação e a prática docente: um olhar sobre a experiência formativa do PIDIB–UECE [recurso eletrônico] / Eunice Andrade de Oliveira Menezes. - 2017.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 287 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, 2017.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Silvia Maria Nóbrega-Therrien.

1. Pesquisa. 2. Reflexão Crítica. 3. Formação de Professores. 4. Iniciação à Docência. 5. PIBID–UECE. Título.

EUNICE ANDRADE DE OLIVEIRA MENEZES

A PESQUISA COMO POTENCIALIZADORA DA REFLEXÃO CRÍTICA  
SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE:  
UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO PIDIB-UECE

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 Doutora em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 07 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA

---

*Silvia Maria Nóbrega-Therrien*  
Prof. Dra. Sílvia Maria Nóbrega-Therrien (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

---

*Pedro Demo*  
Prof. Dr. Pedro Demo  
Universidade de Brasília – UnB

---

*Silvia Elisabeth Miranda de Moraes*  
Prof. Dra. Sílvia Elisabeth Miranda de Moraes  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

*Francisco Kennedy Silva dos Santos*  
Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

---

*Jacques Therrien*  
Prof. Dr. Jacques Therrien  
Universidade Federal do Ceará – UFC

À minha mãezinha, Teresa Andrade, que desde cedo me ensinou a confiar em Deus, a perseverar nas metas e a acreditar em mim;

Ao Eugênio Luiz, meu esposo amado, que me encoraja e apoia em todas as iniciativas rumo ao meu desenvolvimento pessoal e profissional;

Aos meus filhos, André Luiz e Manuela, tesouros que ganhei de Deus;

Aos meus irmãos: Zeca, Ruth, Amaury, Suely e Wagner, com quem teci as primeiras significações sobre o prazer da brincadeira.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo seu imensurável amor e cuidado, revertido em força para minha caminhada nesse processo;

À minha orientadora, Professora Doutora Silvia Maria Nóbrega-Therrien, pelas aprendizagens que me proporcionou durante os estudos do mestrado e do doutorado, pelo encorajamento nos desafios do aprendizado em pesquisa e, especialmente, pelos vínculos afetivos que construímos nesse tempo de convivência;

Aos coordenadores de área, os professores supervisores e os bolsistas de iniciação à docência do PIBID-UECE que foram sujeitos deste estudo, pela disponibilidade e colaboração nesse processo.

Ao Professor Doutor Pedro Demo, que pela entrevista a mim concedida contribuiu mormente para que eu melhor apreendesse os princípios científico e educativo da pesquisa e, especialmente, pelas contribuições na banca avaliadora desta tese;

Ao Professor Doutor Jacques Therrien, grande mestre com quem tenho aprendido não só a produzir conhecimento científico, mas também sobre comunicação fluída e amizade;

À professora Doutora Sílvia Elizabeth Moraes, por mais uma vez me oferecer suas contribuições na banca examinadora, agora na tese;

Ao professor Doutor Francisco Kennedy dos Santos por ter-me "provocado" com diversas questões no exame de qualificação e pelos contributos na banca examinadora da tese;

À minha amada família pelos apoios inesgotáveis com orações, atitudes e palavras de encorajamento;

À Suely Andrade de Oliveira e à Patrícia Vieira, pela gentileza e colaboração na leitura, nos comentários e nas considerações em alguns capítulos do estudo;

Às amigas doutorandas as quais comigo inauguraram a primeira turma de doutorado em Educação da UECE: Conceição, Daniele, Eveline, Francisca Helena, Giovana, Jeanne, Manuela, Sineide, Tânia, Vânia e Viviane; dentre as tantas aprendizagens no decorrer do curso, a amizade de cada uma é motivo maior de agradecimento a Deus;

Ao professor Nilson Cardoso e à professora Cecília Lacerda, pela gentil forma com que me ajudaram a entender alguns aspectos da proposta institucional do PIBID-UECE;

A CAPES por ter me conferido bolsa de estudo para cursar o doutorado;

À professora Doutora Isabel Sabino, que em 2010 abriu-me as portas do Grupo EDUCAS e me contagiou com seu olhar investigativo sobre formação e desenvolvimento profissional docente;

À Sandy Lima, pequena grande colaboradora na pesquisa de campo e na codificação dos dados;

À Neliana Schirmer Antunes Menezes, pela importante colaboração nas normas técnicas;

À Ana Maura dos Anjos, pela cooperação no levantamento dos documentos legais do PIBID;

À Emanoela Bessa, parceira de luta desde os tempos do mestrado, por me breçar quando eu quis ir mais do que meus pés alcançavam na pesquisa documental;

Ao Lúcio Feijão, pelo incentivo no decorrer desse processo formativo;

À equipe do LF Baby com a qual tenho construído sentidos e significados sobre docência e formação docente nos últimos quatro anos.

“O clima do pensar certo não tem nada que ver com o das fórmulas preestabelecidas, mas seria a negação do pensar certo se pretendêssemos forjá-lo na atmosfera da licenciosidade ou do espontaneísmo. Sem rigorosidade metódica não há pensar certo”.

(Paulo Freire)

## RESUMO

Pesquisa e reflexão têm ocupado a atenção de pesquisadores e formadores no debate sobre formação docente. Na proposta institucional do PIBID-UECE, campo empírico deste estudo, esses construtos se estabelecem como principal aporte teórico. Portanto, o objetivo deste estudo foi o de entender se nas atividades formativas desenvolvidas na instituição mencionada, a pesquisa favorece a promoção da reflexão crítica sobre a prática docente. De modo específico, o estudo buscou: Conhecer as concepções de pesquisa que os coordenadores de área anunciam ao descreverem as atividades formativas do PIBID-UECE; Mapear práticas dessa proposta institucional que apontem para um processo de iniciação à docência consoante com a ideia de aprender e ensinar pela pesquisa; Verificar a existência de estratégias formativas trabalhadas no PIBID-UECE que favoreçam o pensamento reflexivo sobre a prática docente; Apresentar reflexões advindas dos dados da tese que indiquem um processo formativo fundamentado na pesquisa como geradora de reflexão crítica sobre a prática docente. Dessa forma, a pesquisa de campo teve como participantes 4 professores do Ensino Superior, 4 professores da Educação Básica e 4 estudantes de licenciatura que integram/integraram o PIBID-UECE. Tratou-se de uma investigação contornada pela abordagem qualitativa, com referencial teórico-metodológico no estudo de caso tipo etnográfico, e desenvolvida sob as técnicas do questionário e da entrevista semiestruturada, com o processo de análise sustentado em BARDIN (2016). Houve ainda o suporte de um *software* para pesquisa de métodos qualitativos e mistos, o N-VIVO 10. Constatamos que as concepções de pesquisa dos professores do Ensino Superior envolvidos no PIBID-UECE traduzem essa atividade como possibilidade de inovação do processo de ensino-aprendizagem; elemento indispensável para a superação de situações-limite tangíveis à prática docente; ferramenta promotora do diálogo crítico e atitude questionadora. Por meio do confronto de opiniões desses docentes, 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.

**Palavras-chave:** Pesquisa. Reflexão crítica. Formação docente. Iniciação à docência. PIBID-UECE.

## ABSTRACT

Research and reflection have occupied the attention of trainers and researchers in the debate about teacher education. In PIBID-UECE institutional proposal, empirical field of this study, these constructs are established as main theoretical contribution. Therefore, this study objective was to understand if in the training activities developed in the mentioned institution, the research favors the promotion of critical reflection on the teaching practice. Specifically, the study sought to: Know the research conceptions that coordinators of the field announce when describing PIBID-UECE formative activities; To map practices of this institutional proposal that point to a teaching initiation process according to the idea of learning and teaching by the research; To verify the existence of formative strategies worked in the PIBID-UECE that favors the reflexive thought about the teaching practice; To present reflections from the thesis' data that indicate a research based formative process as generator of critical reflection on the teaching practice. Thus, the field research had as participants 4 Higher Education teachers, 4 Basic Education teachers and 4 undergraduate students that integrate/integrated PIBID-UECE. This was an investigation, based on the qualitative approach, with a theoretical-methodological reference in the ethnographic case study, and developed under questionnaire and semi-structured interview techniques, with the analysis process supported by BARDIN (2016). There was also software support for the research on qualitative and mixed methods: N-VIVO 10. We found that the research conceptions of PIBID-UECE involved Higher Education teachers translates this activity as a possibility of innovation in the teaching-learning process; an indispensable element for overcoming limiting situations tangible to the teaching practice; a tool that promotes critical dialogue and a questioning attitude. Through confrontation of opinions of these teachers, as well as the Basic Education teachers and the undergraduate students who integrate/integrated the referred program, it was possible to understand that in the formative activities that those trainers develop in PIBID-UECE the research occupies a prominent role in the construction of reflective process the of the future teachers, as well as of the teachers who already work in the profession. We also note that the referential adopted in PIBID-UECE proposal inspires efforts to narrow the theory-practice relationship, a fact that beckons to the suggestion that the formative process developed in such proposal may influence new initiatives to make the research a generating source of critical reflection on the formation and the teaching practice.

**Keywords:** Research. Critical reflection. Teacher training. Initiation to teaching. PIBID-UECE.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Esquema da Tese.....	25
Figura 2 –	Esquema do Capítulo.....	68
Figura 3 –	Desenho Estratégico/Interacionista do PIBID.....	80
Figura 4 –	Dinâmica do PIBID.....	83
Figura 5 –	Panorama Formativo do PIBID.....	91
Figural 6 –	Mapa da Abrangência do PIBID–UECE por meio do Edital 01/2011.....	99
Figura 7 –	Mapa da Abrangência do PIBID–UECE por meio do Edital 061/2013.....	100
Figura 8 –	Configuração dos “Círculos de Melhoria”.....	105
Figura 9 –	Alcance do PIBID–UECE, Conforme o Edital CAPES 02/2009.....	154
Figural 10 –	Abrangência do PIBID–UECE por meio do Edital nº 001/2011 – CAPES.....	155
Figural 11 –	Objetivos das Questões da Entrevista aos Coordenadores de Área – CA.....	172
Figural 12 –	Objetivos das Questões da Entrevista aos Professores Supervisores-OS.....	174
Figural 13 –	Objetivos das Questões da Entrevista dos Bolsistas de Iniciação à Docência- ID.....	175
Figural 14 –	Categorias de Análise e Temas Decorrentes.....	187
Figural 15 –	Professor Reflexivo e Professor Pesquisador sob o Prisma dos Coordenadores de Área, Professores Supervisores e Bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID–UECE.....	191
Figural 16 –	O Processo Formativo do PIBID–UECE.....	202
Figural 17 –	Outras Estratégias do PIBID–UECE no Fomento à Pesquisa Segundo os Sujeitos da Pesquisa (CA, PS e ID).....	218
Figura 18 –	Ocorrência da Categoria <i>Formação Docente</i> nas Enunciações dos Coordenadores de Área, Professores	

	Supervisores e Bolsistas de Iniciação à Docência.....	238
Quadro 1 –	Estudos Encontrados na BDTD sobre Pesquisa e Reflexão na Formação Docente.....	39
Quadro 2	Síntese do Mapeamento Realizado na BDTD sobre as Temáticas Pesquisa e Reflexão na Formação Docente (2008-2013).....	63
Quadro 3 –	Disposições Essenciais para a Produção Identitária dos Professores/ Propostas para a Formação Docente.....	75
Quadro 4 –	Instituições Habilitadas a Participar do PIBID, por Edital.	93
Quadro 5 –	<i>Campi</i> da UECE no Interior do Estado.....	96
Quadro 6 –	Subprojetos do PIBID–UECE Conforme o Edital 02/2009.	98
Quadro 7 –	Organização e Sequência do Capítulo.....	141
Quadro 8 –	Quantitativo de Coordenadores de área do PIBID–UECE nos Subprojetos Definidos para a Investigação.....	158
Quadro 9 –	Correspondência entre Coordenadores de área (CA), Professores Supervisores (PS) e Bolsistas de Iniciação à Docência (ID).....	159
Quadro 10 –	Sujeitos da Investigação por <i>Campus</i> /Centro e Modalidade de Participação no PIBID.....	160
Quadro 11 –	Caracterização dos Coordenadores de área Quanto à Formação, Atuação Profissional e Participação no PIBID	162
Quadro 12 –	Caracterização dos Professores Supervisores Conforme sua Formação, Atuação Profissional e Participação no PIBID.....	164
Quadro 13 –	Caracterização dos Bolsistas de Iniciação à Docência Quanto à Licenciatura em Curso e ao Tempo no PIBID...	166
Quadro 14 –	Panorama Geral dos Sujeitos da Investigação.....	189
Quadro 15 –	A Pesquisa nas <i>Atividades Formativas</i> do PIBID–UECE na Percepção dos Coordenadores de Área, Professores Supervisores e Bolsistas de Iniciação à Docência.....	216
Quadro 16 –	Sentidos sobre Pesquisa para os Coordenadores de Área do PIBID–UECE.....	226
Quadro 17–	Concepções sobre Pesquisa pelos Coordenadores de Área com Base na Formação Praticada na	

	<b>Universidade.....</b>	<b>231</b>
<b>Quadro 18–</b>	<b>Princípios Essenciais à Formação Inicial na Percepção dos Professores Supervisores.....</b>	<b>245</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD –	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CA –	Coordenadores de Área
CESA –	Centro de Estudos Sociais Aplicados
CECITEC –	Centro de Educação, Ciências e Tecnologia
CI –	Coordenador Institucional
CG –	Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq –	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEB –	Diretoria de Educação Básica Presencial
DEB –	Educação Básica
ENADE –	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM –	Exame Nacional do Ensino Médio
EQ –	Estado da Questão
FAEC –	Faculdade de Educação de Crateús
FACEDI –	Faculdade de Educação de Itapipoca
FAFIDAM –	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano
FECLESC –	Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
FNDE –	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDESCOLA –	Fundo de Fortalecimento da Escola
ID –	Bolsista de Iniciação à Docência
IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES –	Instituições de Ensino Superior
LESEF –	Laboratório de Estudos de Educação Física
MEC –	Ministério de Educação
N-VIVO	Suporte de <i>software</i>
OBEDUC –	Programa Observatório da Educação
PAIC –	Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa
OCED –	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR –	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE –	Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBIC –	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID –	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PS –	Professores de Educação Básica
PROCAMPO –	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROUNI –	Programa Universidade para Todos
PROLIND –	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PUCRS –	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REUNI –	Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB –	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECAD –	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UAB –	Universidade Aberta do Brasil
UECE –	Universidade Estadual do Ceará
UNEB –	Universidade do Estado da Bahia
UNESP –	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP –	Universidade Estadual de Campinas
UFC –	Universidade Federal do Ceará
UFES –	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG –	Universidade Federal de Goiás
UFPE –	Universidade Federal de Pernambuco
UFS –	Universidade Federal de Sergipe
URCAMP –	Universidade da Região da Campanha
UFRGS –	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: A QUESTÃO DESTE ESTUDO E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO.....</b>	<b>19</b>
1.1	AS QUESTÕES NORTEADORAS, A TESE E OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	21
1.2	OPÇÕES TEÓRICAS.....	26
<b>2</b>	<b>ESTUDOS SOBRE PESQUISA E REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: O ESTADO DA QUESTÃO.....</b>	<b>33</b>
2.1	AS DESCOSTURAS, OS REMENDOS E AS COSTURAS: A TRAMA DO PERCURSO PARA A CONFECÇÃO DO ESTADO DA QUESTÃO.....	36
2.2	O PROFESSOR PESQUISADOR DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	41
2.3	O CONCEITO <i>PROFESSOR REFLEXIVO</i> E SUA RESSONÂNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA.....	49
2.4	O ENSINO PELA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA UNIVERSIDADE.....	54
2.5	NOSSA INVESTIGAÇÃO ENTRE OS ESTUDOS LEVANTADOS: O ARREIMATE DA <i>COSTURA</i> .....	63
<b>3</b>	<b>PIBID: JOVEM POLÍTICA PÚBLICA DE INCENTIVO À DOCÊNCIA.....</b>	<b>67</b>
3.1	O PIBID NO CONTEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	69
<b>3.1.1</b>	<b>Como Surgiu o PIBID: as inspirações e os princípios norteadores.....</b>	<b>72</b>
3.2	OS OBJETIVOS DO PIBID EM SEU TRANSCURSO: PROPOSIÇÕES E REDIMENSÕES.....	76
3.3	OS DIFERENTES SUJEITOS QUE ATUAM NO PIBID E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	82
3.4	AS CONQUISTAS E OS REVESES DO PIBID.....	91
3.5	O PIBID–UECE.....	95
<b>3.5.1</b>	<b>Fundamentos Teórico-Metodológicos da Proposta</b>	

	<b>Institucional do PIBID–UECE.....</b>	<b>101</b>
<b>4</b>	<b>DOS NEXOS E DA RELAÇÃO ENTRE PESQUISA E REFLEXÃO.....</b>	<b>110</b>
4.1	BUSCA, INQUIRIÇÃO E INVESTIGAÇÃO: O PENSAMENTO REFLEXIVO E SUA RELAÇÃO COM O ATO DE PESQUISAR NA PEDAGOGIA DE JONH DEWEY.....	111
4.2	A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E O TALENTO ARTÍSTICO: A ABORDAGEM REFLEXIVA DE DONALD SCHÖN.....	120
<b>4.2.1</b>	<b>Interpretações e Reelaborações da Obra de Donald Schön.....</b>	<b>131</b>
<b>5</b>	<b>O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>141</b>
5.1	UM ESTUDO DE ABORDAGEM QUALITATIVA.....	142
5.2	DO CARÁTER ETNOGRÁFICO DA INVESTIGAÇÃO.....	147
5.3	DO CAMPO EMPÍRICO: o PIBID–UECE.....	150
5.4	DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA INVESTIGAÇÃO.....	157
<b>5.4.1</b>	<b>Da Caracterização Geral dos Sujeitos.....</b>	<b>160</b>
5.4.1.1	Os Professores Supervisores.....	161
5.4.1.2	Os Bolsistas de Iniciação à Docência.....	163
5.4.1.3	Os Bolsistas de Iniciação à Docência.....	165
5.5	DOS PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	166
<b>5.5.1</b>	<b>O Questionário.....</b>	<b>168</b>
<b>5.5.2</b>	<b>A Entrevista.....</b>	<b>169</b>
5.6	DA ANÁLISE DOS DADOS.....	178
<b>5.6.1</b>	<b>A Análise de Conteúdo.....</b>	<b>179</b>
<b>5.6.2</b>	<b>A Organização da Análise Temática.....</b>	<b>181</b>
<b>6</b>	<b>APRENDER E ENSINAR PELA PESQUISA: A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO PIBID–UECE.....</b>	<b>185</b>
6.1	PROFESSOR PESQUISADOR E PROFESSOR REFLEXIVO: HÁ PESQUISA QUE NÃO GERE REFLEXÃO? HÁ REFLEXÃO LONGE DA PESQUISA?.....	190
6.2	O PROCESSO FORMATIVO DO PIBID–UECE.....	200
<b>7</b>	<b>SENTIDOS SOBRE PESQUISA E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>220</b>
7.1	PESQUISAR A PRÁTICA E PRATICAR A PESQUISA: CONCEPÇÕES DE PESQUISA SOB O OLHAR DOS	

	COORDENADORES DE ÁREA DO PIBID–UECE.....	221
7.2	DA INICIAÇÃO À INCONCLUSÃO: O CARÁTER INACABADO DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	236
7.2.1	<b>Formando Novos Mestres: o papel dos coformadores.....</b>	243
8	<b>CONCLUSÃO.....</b>	249
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	257
	<b>APÊNDICES.....</b>	273
	APÊNDICE A – CARTA-CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.....	274
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AO SUJEITO COORDENADOR DE ÁREA.....	275
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AO SUJEITO 'BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA'.....	278
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AO SUJEITO 'PROFESSOR SUPERVISOR'.....	280
	APÊNDICE E – QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA COM O (A) COORDENADOR (A) DE ÁREA DO PIBID–UECE.....	282
	APÊNDICE F – QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA COM O (A) PROFESSOR (A) SUPERVISOR (A) DO PIBID– UECE.....	283
	APÊNDICE G QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA COM O BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (A) DO PIBID– UECE.....	284
	APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (SUJEITO: BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA).....	285
	APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (SUJEITO: COORDENADOR DE ÁREA).....	286
	APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (SUJEITO: PROFESSOR-SUPERVISOR).....	287

## 1 INTRODUÇÃO: A QUESTÃO DESTE ESTUDO E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO

A problemática da formação docente é um fenômeno que, inegavelmente, converge para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente instrucionistas e burocratizados, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente deve ir muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento.

O formalismo que tem contornado a pedagogia de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma posição ambígua, pois, de um lado, ele é supervalorizado, muito embora de forma equivocada, já que a instrução tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino.

Essa querela atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor programado para 'dar' aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. Estes vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado.

Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo, tal como formulado por Demo (1996 1997, 2011).

Diante de tal cenário, marcado pela racionalidade técnica, que tem sido a lógica dominante na Educação, várias políticas educacionais têm se voltado para o campo da formação docente com promessas de contribuir para a instituição de uma nova cultura docente. Dentre elas se insere o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID, que se constitui campo empírico desta investigação, cenário no qual analisamos o potencial da atividade da pesquisa para gerar práticas docentes de caráter reflexivo. Logo, a temática central desta investigação é o papel da pesquisa na formação de professores, tendo em vista uma prática docente reflexiva.

Dessa forma, mobilizadas por tal questão, buscamos entender se a pesquisa é uma atividade geradora de reflexão no âmbito do PIBID no contexto da

Universidade Estadual do Ceará – UECE, tanto para futuros professores, quanto para aqueles considerados experientes, como os docentes do Ensino Superior e os da Educação Básica, que no referido programa assumem, respectivamente, o papel de formadores e coformadores de futuros professores.

Assim a tese é composta por sete capítulos, que estão estruturados da seguinte forma: Neste *primeiro* situamos o objeto, as questões norteadoras e os objetivos, momento do texto no qual justificamos a opção pelo tema e sua relevância.

No *segundo* capítulo, apresentamos o Estado da Questão- EQ, que discorre sobre estudos acerca da temática central de nossa investigação e, além disso, expressa as contribuições desta investigação.

No *terceiro* capítulo, explanamos os objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, em seu âmbito federal, bem como os objetivos desse programa em esfera institucional, no caso, na Universidade Estadual do Ceará-UECE.

Discutimos no *quarto* capítulo os nexos da reflexão crítica na formação docente, elucidando as possíveis conexões entre pesquisa e reflexão. Nesse capítulo empreendemos bases teóricas para responder ao problema que levantamos nesta investigação, ou seja, se a pesquisa consiste em um veículo promotor da reflexão crítica como elemento essencial para o exercício da prática docente.

Por sua vez, no *quinto* capítulo, descrevemos a metodologia e as etapas de elaboração desta investigação, momento em que a caracterizamos como qualitativa, tendo como método o estudo de caso do tipo etnográfico. Expomos igualmente a técnica de coleta de dados empreendida, o *lócus* da investigação, o detalhamento dos critérios de inclusão dos sujeitos e sua caracterização.

Finalmente, no *sexto* e no *sétimo* capítulos trazemos as análises dos dados, que foi realizada com apoio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), ocasião na qual, discutimos os achados da investigação. Nessa altura do texto, traçamos um panorama do trabalho que efetivamos, bem como analisamos os avanços e percalços da trajetória da investigação, que procurou alertar para a emergência de uma prática de formação docente calcada nas ideias de ensinar pela pesquisa, defendendo especialmente o papel da reflexão nessa instância.

Pelo fato de termos investigado o universo particular do PIBID, ou seja, sua efetivação no contexto da UECE, os resultados do estudo não têm a pretensão

de definir uma realidade do programa em âmbito nacional, uma vez que ele concebe afiliações e posturas teórico-metodológicas diferenciadas pelo fato de ser gerido por docentes de instituições de ensino superior com matrizes teóricas e experiências formativas diversas. Não obstante essa constatação, cremos que os achados da pesquisa sinalizam pistas importantes para uma reflexão mais contextualizada sobre o inquestionável papel da atividade da pesquisa na formação docente, que deve estar presente no interior da universidade para que chegue com qualidade política, formal e ética na Escola Básica, principalmente na esfera pública.

Sendo assim, este capítulo introdutório apresenta a construção de nosso objeto de estudo, assim como as questões e os objetivos que embasam nossa argumentação. Ao caracterizar o objeto de estudo, igualmente contextualizamos a realidade da formação docente, que majoritariamente tem se sustentado na racionalidade técnica, interessada em focalizar os aspectos mais instrumentais e menos políticos da prática docente.

Além de questionarmos essa lógica, inclinada para a eficiência e eficácia, defendemos a imperativa mudança dessa perspectiva na formação docente, campo no qual atuamos há mais de duas décadas, e para o qual temos convergido esforços em prol da instauração da reflexão crítica como orientação prioritária para a formação contínua dos professores.

Em nosso entendimento, essa necessária transformação passa essencialmente pela introdução da pesquisa na prática docente, de forma que, exercitando seu poder autoral, os professores possam transgredir a 'inalterabilidade' da aula puramente instrutiva e, de fato, se tornarem agentes de um processo educativo que vai muito além dos domínios do mero ensino.

## 1.1 AS QUESTÕES NORTEADORAS, A TESE E OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Não nos parece necessária argumentação prolongada para defender a importância de um estudo que tem como temática central a pesquisa na formação de professores, porquanto esta é uma questão que recorrentemente tem estado no centro do interesse da comunidade educacional, em quase todo o mundo. Faz-se, no entanto, imprescindível empreendermos uma crítica, e aqui já a iniciamos, ao tempo, aos esforços e aos custos monetários que se têm despendido para discutir

esse tema, empenhos esses que deixam de fora os professores, curiosamente os principais sujeitos dessa discussão.

Desse modo, pensada e efetivada como vem sendo ao longo dos anos, a formação de professores está cada vez mais afastada dos professores, e conseqüentemente, de suas realidades e necessidades.

Não obstante o volume incalculável de pesquisas e leis voltadas à formação docente, esta ainda se constitui um tema controverso na pesquisa educacional, no campo teórico e, principalmente, em termos práticos. Assim, refletindo sobre os infortúnios que têm acompanhado a profissão docente em nosso país, e tentando entender as possibilidades de melhoria que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID traz para a formação docente, tomamos essa 'jovem' política pública como campo empírico desta investigação.

Na verdade, nossos esforços neste estudo se voltam para entender uma realidade particular desse programa, que se desenvolve na Universidade Estadual do Ceará-UECE, instituição a qual nos vinculamos, na condição de discente, desde os estudos do mestrado.

Portanto, tomando esse campo de observação, a temática central desta investigação reside no papel da pesquisa na formação docente como fundante da reflexão crítica, elemento capaz de mobilizar os professores a questões de ordem política e social, para além das circunscritas à sala de aula.

De tal questão levantamos o problema do estudo: Nas atividades formativas<sup>1</sup> do PIBID-UECE a pesquisa se concretiza como geradora de reflexão crítica sobre a prática docente?

Nosso interesse em investigar tal fenômeno orbita em torno da importância da pesquisa para o domínio do saber docente, tanto para quem está se iniciando nessa carreira, quanto para professores já experientes. Ao mesmo tempo, e em nível de interesse semelhante, temos creditado à reflexão crítica papel insubstituível na formação docente. Ao afirmamos isso, explicamos, porém, que não tomamos esse construto como mais uma tendência de cunho teórico, como um 'praticismo' tampouco como mais uma obrigação a ser cumprida pelos professores,

---

<sup>1</sup> Nesta investigação, ao usarmos a acepção 'atividades formativas' estamos nos referindo aos estudos que os professores que coordenam um subprojeto do PIBID realizam com os bolsistas desse programa, quer alunos de licenciatura, quer professores da Educação Básica.

porém, como um processo que envolve consciência de sua implicação política nos desafios impostos pela realidade, para além dos limites do ensino.

Partimos, portanto, do pressuposto de que os professores que, de alguma forma, se envolvem em atividades de pesquisa apresentam maior capacidade reflexiva. Disso decorre inevitavelmente o compromisso social que deve estar impregnado na prática pedagógica de todo docente. Isso envolve, em nosso entendimento, o inconformismo dos professores (seja do Ensino Superior, seja da Educação Básica) com práticas educacionais que reforçam uma perspectiva instrucionista e acrítica da produção do conhecimento.

Ao refletirmos sobre o objeto e o problema de estudo, um conjunto de inquietações, questionamentos e reelaborações teóricas no levou às seguintes questões:

1. Que concepções de pesquisa os coordenadores de área anunciam quando descrevem as atividades formativas que vivenciaram/vivenciam no PIBID-UECE? <sup>2</sup>

2. Que estratégias formativas trabalhadas no PIBID–UECE favorecem o pensamento reflexivo sobre a prática docente?

3. Até que ponto a experiência no PIBID contribui para a aprendizagem da docência centrada na escola como um lugar de pesquisa?

4. De que maneira os dados desta investigação podem se reverter em estratégias relevantes para a formação docente, especialmente para o estudante de iniciação à docência?

Dessa forma, refletindo sobre essas questões, chegamos aos objetivos que orientam este estudo:

## OBJETIVO GERAL

Entender se nas atividades formativas desenvolvidas no programa PIBID, no âmbito da UECE, a pesquisa se estabelece como um veículo para a promoção da reflexão crítica sobre a prática docente.

---

<sup>2</sup> A denominação *coordenador de área* refere-se ao professor da universidade que coordena um subprojeto no PIBID. Ele é o principal responsável pela formação do licenciando (que recebe a designação de *bolsista de iniciação à docência*) e para isso conta com a ajuda do professor da Educação Básica, cognominado como *professor supervisor*.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Conhecer as concepções de pesquisa que os coordenadores de área anunciam ao descreverem as atividades formativas que realizam/realizaram no PIBID–UECE.

b) Mapear práticas do PIBID–UECE que apontem para um processo de iniciação à docência consoante com a ideia de aprender e ensinar pela pesquisa;

c) Verificar a existência de estratégias formativas trabalhadas no PIBID–UECE que favoreçam o pensamento reflexivo sobre a prática docente;

d) Apresentar reflexões advindas dos dados da tese que indiquem um processo formativo fundamentado na pesquisa como geradora de reflexão crítica sobre a prática docente.

Tais objetivos, gestados por meio das inúmeras conversas com professores e colegas de curso, bem como nas tantas incursões teóricas que realizamos durante os estudos do doutorado, nos levaram ao entendimento de que, dentre os diversos fatores que comprometem a assunção do exercício reflexivo em nível crítico na prática docente, a ausência de um processo formativo que privilegie a integração ensino e pesquisa na universidade contribui para radicar a condição dos professores de meros transmissores do conhecimento (especialmente os atuantes na escola).

Entendendo a pesquisa como capacidade de questionamento reconstrutivo, integrante do ato de educar, tal como a compreende Demo (1996, 1997, 2011), ponderamos que por seu intermédio é possível construir uma forma de pensamento mais refinado, que emancipa da ignorância e da alienação, bem como desperta valores genuinamente humanos, elemento esse que Dewey (1959) chamou de pensamento reflexivo e Freire (2011), por exemplo, denominou de reflexão crítica.

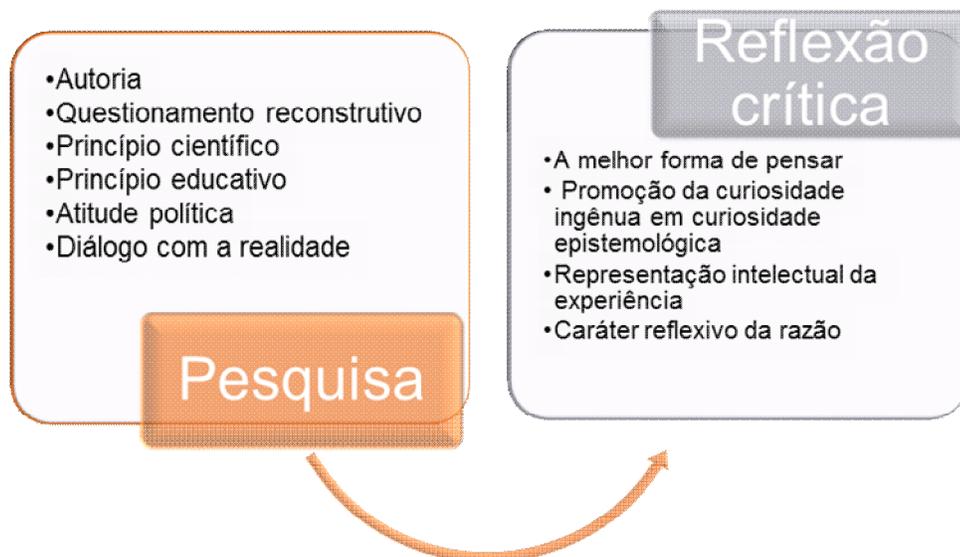
Sabemos que ambos os autores, bem como outros que apresentamos no decorrer da pesquisa, partem de objetos de estudo e concepções epistemológicas diferenciadas, apresentando, por isso, ideias distintas em suas formulações teóricas. Logo, independente do ‘lugar’ de onde partem e onde chegam, reconhecemos em suas proposições as potencialidades da pesquisa para provocar nos professores pensamento reflexivo sobre seu trabalho docente. Portanto, a pesquisa, em nossa

concepção, se constitui em uma atividade altamente reflexiva, que pode conduzir os professores a uma postura investigativa e transformadora da prática docente.

Assim, os estudos que empreendemos no decorrer do curso de doutorado, associados às diversas discussões com a orientadora, os demais professores, sem esquecer das contribuições que vieram das colegas doutorandas, concorreram para a formulação da seguinte tese: A pesquisa contribui para gerar reflexão crítica sobre a prática docente.

Motivou-nos essa tese à compreensão do papel da pesquisa e da reflexão crítica na formação de professores por acreditarmos que essas atividades (pesquisa e reflexão) podem acarretar significativas transformações nas práticas docentes, tão assinaladas pela lógica do ensino afastado da pesquisa. Portanto, para traduzir as bases teóricas que ancoraram a formulação desta tese, apresentamos seu desenho esquemático por meio da Figura 1.

**Figura 1 – Esquema da Tese**



Fonte: Elaboração nossa mediante as formulações teóricas de Demo (1996,1997, 2011), Dewey (1959), Freire (2011), Schön (2000), Gimeno Sacristán (1999) e Libâneo (2005).

Ao entendermos, pois, que a pesquisa é uma atividade que gera reflexão crítica, estamos também estabelecendo uma relação de interdependência entre pesquisa e reflexão, já que, ponderamos sobre o fato de que um sujeito reflexivo tenderá a ser mais questionador da realidade posta e imposta, o que o impulsionará

à busca incessante pelo conhecimento, que liberta da ignorância e da ingenuidade acerca das diversas formas de domínio as quais a sociedade capitalista nos submete e que também (Não podemos fingir que é diferente) acabamos por submeter àqueles que consideramos mais fracos que nós.

Dessa maneira, defendemos que a pesquisa é capaz de mobilizar processos reflexivos que motivem os professores ao posicionamento crítico de sua prática, que os ajude a localizar em 'suas' aulas racionalidades arraigadas no instrucionismo, na reprodução. Então, conduzindo a um processo reflexivo capaz de desvendar uma prática educativa que meramente 'ensina' a reproduzir desigualdades sociais, a pesquisa, é, semelhantemente, capaz de desvendar novas formas de atuação pedagógica para o docente que se torna mais reflexivo.

Fica evidente nessa discussão a relevância da formação de professores, entendida como aquela capaz de suscitar a curiosidade, o questionamento, a condição de produzir conhecimento, mas também de questioná-lo, de aprender não só com os formadores, mas igualmente com seus pares e também com seus alunos. Logo, uma formação docente que recusa a perspectiva de treinamento, de reprodução, de mero ensino, nos parece consideravelmente fértil para o aperfeiçoamento da condição que os professores têm de intervir em seu próprio processo autoformativo. Nesse sentido, tomamos o PIBID–UECE como campo empírico para entender de que forma a pesquisa tem perpassado a proposta institucional do programa nessa instituição, já que aprender e ensinar pela pesquisa configuram o seu escopo formativo.

## 1.2 OPÇÕES TEÓRICAS

Na busca incessante pela autoria, habilidade inerente ao processo de produção de uma tese, há escolhas, abandonos e permanências de opções teóricas e metodológicas. Em nosso caso, não foi diferente. Assim, nesta sessão apresentamos alguns dos referenciais que fundamentam nosso estudo.

Em um breve resgate de nosso percurso como estudante de um curso de doutorado em educação, lembramos que no princípio, para nós, todo livro sobre educação que nos chegava seria um contributo à tese em questão, tudo seria importante e nada poderia ficar de fora. Aos poucos, fomos nos sentindo mais seguras com as discussões teóricas que surgiam durante as aulas, especialmente

nos *seminários de tese*, nos quais discutimos exaustivamente o objeto de investigação de cada doutoranda, com o apoio inquestionável dos professores.

No decorrer desses seminários, além dos aportes teóricos indicados pela professora orientadora, outros chegaram a nós pelos demais professores do curso, assim como pelas companheiras de pesquisa, as demais doutorandas. Comumente, algumas delas chegavam com algo que, em seu entendimento, guardava relação com o que estávamos estudando. Assim também procedemos com várias delas. Essa interlocução foi algo marcante na primeira turma de doutorado do programa de pós-graduação em educação da UECE (2013), maciçamente formada por estudantes do sexo feminino.

Nessa trajetória fomos fazendo nossas escolhas teóricas. É certo que algumas delas já nos acompanhavam há algum tempo, permanecendo conosco até o mestrado, como é o caso da temática *reflexão ou reflexividade*<sup>3</sup>. Por exemplo, Paulo Freire nos provocou com sua ‘inquietude política’ ante as distorções sociais que impregnam a vida humana, gerando em nós um processo reflexivo que parecia fermentar. A clareza com que nos mostrou a relevância da pesquisa para engendrar uma forma de pensar reflexiva, e por isso mesmo conscientizada e politizada, influenciou diretamente na formulação de nossa tese. Foi através de Freire (2011) que chegamos às formulações de Pedro Demo sobre pesquisa como princípio científico e educativo, atividade que liberta da escuta obediente e da reprodução alienada.

Dessa forma, tentando compreender o que destacados teóricos da literatura nacional e internacional entendem por pesquisa, percorremos um caminho que nos levou a retomar a prazerosa leitura de Jonh Dewey e os desmembramentos e redimensões que Donald Schön deu ao credo filosófico/pedagógico daquele.

Influenciada por uma racionalidade dialógica, alcançada também com as leituras de Paulo Freire, cada exposição ao ‘novo’ que fazíamos gerava articulações

---

<sup>3</sup> Neste estudo utilizamos as acepções *reflexão* e *reflexividade* como sinônimas. Ambas são de base latina e significam voltar atrás, recurrar-se, voltar sobre si. Ao discutirmos a *reflexão* ou *reflexividade* estamos tratando de um exercício exclusivamente humano que incorre na capacidade racional dos indivíduos de pensar sobre si mesmo, sobre os outros e sobre a realidade do mundo físico e social, bem como sobre as consequências de seus atos nesses mundos. Tendo a formação docente como uma das categorias de análise que definimos nesta investigação, assim como professores e alunos de iniciação à docência como sujeitos do estudo, naturalmente a discussão sobre *reflexão* ou *reflexividade* converge para o campo da formação docente e para esses atores.

com os conhecimentos já assimilados (no sentido piagetiano) o que nos ajudava a incorporar os novos conhecimentos aos que já detínhamos.

Nessa rede de articulação, a necessidade de entender os princípios teóricos contidos nas ideias de *professor pesquisador de sua prática* nos motivou à análise da proposta de Lawrence Stenhouse, levando-nos a compreender seus limites e suas contribuições.

Ao mesmo tempo, precisávamos entender qual o lugar dos professores diante de tamanho discurso que se tem construído sobre seu fazer e sua pesquisa. Dessa vez, foram especialmente António Nóvoa e Kenneth Zeichner que nos ajudaram a entender que a ideia de *professor pesquisador* a qual circula no campo da formação docente, parece estar muito longe de um processo que favoreça a autonomia desses profissionais, especialmente dos que atuam na Educação Básica.

Inquestionavelmente uma situação-problema sobressai diante de tantas outras que obstruem a possibilidade de se fazer pesquisa na escola e na universidade: a maneira díspar como são tratados pesquisa e ensino nesses espaços formativos. Por isso, arraigada em concepções positivistas, essa racionalidade costuma 'laurear' a pesquisa como atividade muito mais nobre, mais importante que o ensino.

Entendemos que a separação entre pesquisa e ensino não reflete uma postura reflexiva do professor, pois esse equívoco denota uma carência de entendimento da função social do ensino que não se encerra em uma relação de mera transmissão de conteúdo.

Apreendendo a pesquisa como um todo dialético, Demo (1996, 2005, 2011) propõe a adequação entre teoria e prática em seu exercício. Refere-se o autor à pesquisa como "[...] posicionamento normal da vida" (DEMO, 2011, p. 10). Seus argumentos, bem como os de Freire (2011, 2014), nos fazem entender que esta atividade é condição indispensável para a formação da consciência crítica dos professores, consistindo em elemento necessário em toda proposta educativa que se pretenda emancipatória, promotora da cidadania.

Para enveredarmos, então, por uma investigação que traz a pesquisa como temática central é nossa tarefa se posicionar, dizer de que 'lugar' falamos, para onde estamos 'andando' e em que fundamentamos o nosso 'caminhar'.

Entretanto, para comunicar qual o sentido da pesquisa para nós, é sensato reconhecer que sofremos influência de autores distintos que têm nos

ajudado a alcançar compreensões mais lúcidas sobre ciência, pesquisa e produção do conhecimento, bem como a que proposta educativa estas devem se voltar.

Logo, ante o trabalho de examinar a ciência ao nosso alcance e ‘caminhar’ no processo de aprender a autoria, ratificamos nossa compreensão de pesquisa como condição humana para refletir sobre os fenômenos diversos que compõem o mundo da vida, quer do senso comum, quer da ciência. Portanto, para nós a pesquisa é um meio que ‘força’ à construção da consciência crítica acerca da sua dimensão evolutiva, histórica, social e cultural, um veículo para a compreensão e transformação da realidade. Indispensável à formação profissional nas diversas áreas de atuação, acreditamos que a pesquisa é, do mesmo modo, uma atividade intencional e inseparável dos objetivos da vida acadêmica.

Por isso, concebemos a atividade da pesquisa como fator fundamental para a constituição de uma prática educativa reflexiva no lugar de um exercício docente centrado exclusivamente no ensino. Entendemos, com isso, que essa atividade deve ser prioridade de todos os níveis e modalidades de ensino, todavia, carece de atenção especial da universidade, já que pesquisa se encontra nas raízes do projeto educativo dessa instituição formadora.

Na mesma direção que a nossa, no que concerne à incumbência da universidade de educar pela pesquisa, somam-se várias vozes, por exemplo, as de Demo (1996, 1997, 2011, 2005, 2015), Ludke (2000, 2001, 2012a, 2012b), Gatti (2004), André (2011), Santos (2011), Nóbrega-Therrien; Therrien (2013), Nóbrega-Therrien *et al.* (2015), dentre outros. Para esses, o cenário da formação universitária ainda revela um distanciamento assaz entre pesquisa e ensino, assim como entre teoria e prática, elementos que deveriam se entrelaçar na formação humana e profissional.

Creemos, então, que a relevância desta temática se confere pelo fato de ser a pesquisa um elemento que ajuda a ressignificar o papel do docente, concorrendo para uma cultura acadêmica impulsionada pela reconstrução sistemática e permanente do conhecimento.

Conforme já referimos, as compreensões que estamos expondo sofreram e sofrem interferências de ordem diversas. Elas vêm de pares mais experientes (usando um conceito vygotskyano), mas também de quem se inicia na pesquisa, como nós. Igualmente procedem dos saberes de experiência que apreendemos no cotidiano da escola, palco de tantas aprendizagens! Emanam também de outros

espaços formativos, como da conversa em família, das reuniões na igreja, do bate-papo com os amigos, da ‘simples’ observação dos transeuntes na rua... Essas concepções não chegam simplesmente às nossas mentes e ali repousam sem que a submetamos à reflexão crítica, uma vez que nós as reinterpretemos e as ressignificamos.

Consequentemente, reinterpretando e recriando o que nos chega pela interação com ‘outros’ que nos cercam e, ao mesmo tempo, ‘moram’ em nós, é que elaboramos novos sentidos na caminhada de se fazer pesquisador.

Inegavelmente, sob a influência de Freire (2011), entendemos que a capacidade de intervir no mundo por meio da pesquisa é uma das formas mais bonitas de estar nele e com ele, já que o conhecimento de mundo é um processo historicizado e situado. Logo, nessa interação entre nós e o mundo, novos conhecimentos surgem e ressignificam os que um dia também foram novos. Não se trata, porém, de menosprezar o que já foi produzido, uma vez que por seu intermédio foram abertas ‘janelas’ para novas elaborações. E nesse sentido, Freire (2011) não nos permite esquecer a relação imbricada entre ensino, aprendizagem e pesquisa:

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “dodiscência” – docência/discência e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 2011, p. 30).

Parece-nos, agora, necessário lembrar a importância da formação do professor que no PIBID deve ajudar o futuro professor a enveredar pelos caminhos da docência. Pendemos para essa discussão por entendermos que professor da universidade, o formador, necessita se mobilizar no sentido de aperfeiçoar as formas como ensina futuros docentes a se iniciarem nessa carreira. E aqui insistimos na importância da reflexão nesse processo, porquanto acreditamos que esse professor-formador precisa ter sua prática como objeto constante de sua análise.

Novamente amparamo-nos em Freire (2011) para depreender que esse exercício de refletir sobre a própria prática, distanciando-se e depois dela reaproximando-se, é necessário porque, como o próprio autor gostava de colocar: “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser, de

por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2011, p. 40). Assim, é que especialmente em um curso voltado para a formação docente, o professor deve estar aberto às indagações dos alunos. E se elas não surgirem, deve criar condições de fomentá-las, de promovê-las. Esse é, em nosso entendimento, um dos primeiros movimentos que favorecem o ensinar pela pesquisa.

Nessa mesma direção, mais uma vez Freire (2011) nos lembra a importância de os formadores de professores envolverem seus alunos em um clima fértil à reflexão crítica e à abertura de novos conhecimentos:

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua *extensão*, já devo estar envolvido nela, e nela, a *construção*, estar envolvendo os alunos (FREIRE, 2011, p. 47-48. Grifos do autor).

Acreditamos que essa maneira de o formador envolver seus alunos na construção do conhecimento, tal como postula Freire (2011), contribui para desmistificar a pesquisa como algo voltado exclusivamente para o pesquisador acadêmico, o cientista. Entretanto, para isso, faz-se necessário despertar esse formando para suas potencialidades de autoria, de alguém que, sendo também capaz de produzir pesquisa, se constituirá mediador entre esta e o aluno.

É, portanto, nesse exercício dialógico, de compartilhamento entre formadores e formandos, que a prática docente crítica vai constituindo-se, superadora do saber ingênuo. No entanto, em lugar desse saber, é preciso chegar ao pensar certo, o qual Freire (2011, 2014) anunciou como elemento fundante da reflexão crítica. Nesse exercício a elaboração própria é condição forçosa para que o aprendiz desenvolva sua autonomia, como bem nos lembra esse autor:

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que, iluminados intelectuais, escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2011, p. 39).

Inegavelmente a curiosidade epistemológica que surge do pensar certo contribui para o estabelecimento da rigurosidade metódica que ajuda a superar o saber espontâneo produzido pela prática docente. Contudo, para alterar uma prática que se baseia essencialmente no saber feito de experiência, é preciso que o formando, assim como o professor considerado experiente, entenda que toda ação educativa está baseada em teorias e procure desvelar qual a epistemologia que fundamenta sua prática. Reveladas as bases teóricas subjacentes ao seu fazer docente, fica aberta a possibilidade de submetê-lo à reflexão crítica, esforço que poderá evidenciar qual o projeto educativo esse educador tem em vista construir com e para seus alunos.

Pelo que estamos expondo no desenrolar de nossa argumentação, pesquisa, reflexão crítica, teoria e prática e formação docente se impuseram como categorias centrais de nosso estudo. Portanto, essas categorias se entrecruzam no decorrer do texto, porém, são destacadas, sobretudo, no terceiro capítulo, no qual discorremos sobre a proposta de formação docente do PIBID; no quarto capítulo, que discute os nexos da reflexão crítica e da pesquisa na formação docente e no sexto e sétimo capítulos, dedicados às análises dos dados.

Neste capítulo introdutório buscamos elucidar os princípios orientadores da investigação, tais como o problema e os objetivos. Anunciamos, além disso, alguns dos referenciais teóricos os quais embasaram nossa investigação.

No capítulo seguinte realizaremos o Estado da Questão, que se trata de um aporte teórico-metodológico para o pesquisador encaminhar o seu objeto de investigação, bem como para que possa evidenciar a abrangência do tema que persegue em seu estudo, na ciência atual ao seu alcance.

Em tal capítulo, detalhamos nossos procedimentos de busca e seleção de teses e dissertações sobre nossa temática na base eleita: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações-BDTD. Assim, apresentamos a súmula de cada um dos estudos inventariados, bem como as aproximações de nosso estudo com algumas das pesquisas as quais descrevemos. Por fim, trazemos as contribuições de nossa investigação frente aos estudos examinados, que configuram *nosso* Estado da Questão.

## 2 ESTUDOS SOBRE PESQUISA E REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: O ESTADO DA QUESTÃO

A concepção de um trabalho científico envolve, antes de tudo, critério na escolha das informações acerca do tema o qual se pretende desenvolver. Sendo assim, estar a par da perspectiva de trabalhos dentro da temática escolhida para a pesquisa é um fator de suma importância para a escolha do material que fundamentará o trabalho. Dessa maneira, o cuidado com a compreensão do trabalho científico, a fim de executá-lo com sucesso, bem como o cuidado com a abordagem que se fará do tema são questões decisivas. Sobre isso, o Estado da Questão-EQ vem acentuar o esmero do pesquisador no processo de produção científica, algo que envolve requisitos que extrapolam o simples raciocínio.

O EQ é um aporte na produção do trabalho científico, uma vez que este subsidia o pesquisador no desenvolvimento de sua pesquisa e, igualmente, ajuda-o a evidenciar como se encontra o seu tema de investigação na ciência atual ao seu alcance. Conforme NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, o EQ é um instrumento que delimita e caracteriza o objeto específico de estudo, identificando e definindo também as categorias centrais da abordagem teórico-metodológica, fazendo o levantamento bibliográfico de forma seletiva, a fim de identificar, situar e definir o objeto de pesquisa e suas respectivas categorias, através de consulta direta a fontes tais como teses, dissertações e afins. Com essas características, tal recurso subsidiário tem a capacidade de clarear e delimitar a contribuição original sobre o estudo que se intenciona fazer.

Desse modo, durante a elaboração do EQ o pesquisador necessita, na situação de análise-crítica do material levantado, “caminhar no labirinto<sup>4</sup>”, com a intenção de delinear os contornos de um estudo que, para surtir o efeito simultâneo de investigação e de produção científica, deve apresentar suas ideias encadeadas, de forma que o resultado da produção do estudo (o Estado da Questão propriamente dito) evidencie, ao mesmo tempo, um exame cuidadoso nas fontes

---

<sup>4</sup>Em alusão à expressão que compõe o título da coletânea “Pesquisa científica para iniciantes, caminhando no labirinto, organizada por FARIAS, Isabel Maria Sabino; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria, e publicada pela editora da Universidade Estadual do Ceará- EdUECE, tendo como objetivo central contribuir para ampliar a discussão e análise no campo da pesquisa em educação, obra dirigida, em especial, aos pesquisadores iniciantes.

consultadas, a síntese bem arranjada das produções existentes nas bases de dados consultadas e a inovação proveniente da sua investigação.

Nossas primeiras aproximações com a metodologia do EQ ocorreram por ocasião dos estudos de mestrado, através dos quais tivemos acesso a algumas bibliografias sobre esse aporte teórico-metodológico (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, 2010). Na ocasião, norteadas por esses estudos, bem como pelas discussões que emergiam na sala de aula, aos poucos, fomos apropriando-nos desse recurso e, assim, ampliando nosso entendimento sobre ele. Assim, a experiência inicial com essa forma de inventariar e descrever estudos disponíveis em bases de dados contribuiu também para gerirmos o processo de elaboração de nossa tese.

Voltando às características do EQ, geralmente, existe a tendência de alguns pesquisadores o qualificarem como Estado da Arte<sup>5</sup>, porém, aquele recurso se difere desse pelo fato de que o primeiro excede o levantamento bibliográfico e permite ao pesquisador situar a abrangência do seu objeto de investigação na produção científica ao seu alcance. Na verdade, o EQ trata-se de uma estratégia de orientação para o pesquisador e, simultaneamente, de uma elaboração própria (muito embora contemple produções já existentes) apoiada na narrativa de uma experiência que descreve etapas concernentes ao percurso do pesquisador na produção da sua investigação, contribuindo, assim, para que ele possa chegar ao estado da *sua* questão, ou seja, a entender e a defender qual a relevância do seu estudo.

Na elaboração do EQ a pesquisa bibliográfica é uma ferramenta que auxilia na forma particular de o pesquisador buscar, coletar e ‘costurar’ a produção a qual pode acessar. Ela é considerada um processo de investigação indireta, pelo fato de que nesta “[...] o pesquisador parte de dados produzidos por outros pesquisadores” (MENDES; FARIAS; NÓBREGA-TERRIEN, 2011, p. 28).

---

<sup>5</sup>O Estado da Arte, anteriormente referido como Estado do Conhecimento, é uma pesquisa de caráter bibliográfico que procura compreender o conhecimento elaborado, acumulado e sistematizado sobre certa temática, em um determinado período temporal, que além de revisar, sintetiza a produção científica em uma área específica do conhecimento. É, portanto, um levantamento bibliográfico que sistematiza, analisa e critica a produção acadêmica sobre determinado tema. O Estado da Questão, por sua vez, se difere do Estado da Arte por exceder a produção bibliográfica uma vez que confere ao pesquisador a possibilidade de conhecer a condição atual do seu objeto nas publicações ao seu alcance, igualmente, evidencia a novidade de seu estudo para essa ciência.

Entretanto, a pesquisa bibliográfica que é requerida na produção do EQ não se trata de tarefa simples, visto que diante da vastidão de dados disponíveis há alguns cuidados que se deve tomar para selecionar convenientemente os achados. Dessa forma, temos que consultar o material coletado com rigor, procurando captar aqueles estudos que se encaixam em nossa temática e que oferecem melhores condições de articulação entre a produção científica selecionada e a nossa própria investigação.

Desde os estudos do mestrado, quando realizamos pela primeira vez o EQ, entendemos que a análise do material levantado para essa produção carecia de um olhar questionador e crítico, a fim de que pudessem ser evidenciadas e delimitadas as questões centrais da temática de nosso interesse.

Sendo assim, este capítulo surgiu a partir da disciplina “Campo Metodológico: Estudos Orientados”, do curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Universidade Estadual do Ceará-UECE, cuja metodologia envolveu muita leitura, busca em bases de dados e debates com as colegas doutorandas e os professores da disciplina. Esses momentos contribuíram para elucidarmos nossa visão da problemática que discutimos na tese ajudando a organizar nossa argumentação, lógica e até mesmo intuição para fundamentar o texto do relatório que ora expomos.

Assim, neste capítulo analisamos pesquisas desenvolvidas no campo da formação docente, linha de concentração a qual nos vinculamos, como aluna, no curso de doutorado do PPGE da mencionada instituição. Entendemos que esta análise contribui para apresentar aos pesquisadores e outros leitores interessados indícios sobre os rumos que esse campo da educação tem tomado em termos de proposições teóricas e, igualmente de constatações empíricas, principalmente quanto a duas grandes categorias que vimos debatendo e associando neste estudo: pesquisa e reflexão, bem como sua ressonância na constituição de professores que pensam a produção do conhecimento como um processo dinâmico e *aberto*, por isso mesmo entendem que não basta transmitir e socializar conhecimento, mas sim ajudar os alunos a reconstruí-lo.

Logo, de forma geral, buscamos neste capítulo debater e questionar o lugar que a pesquisa tem ocupado na formação docente, principalmente quando o debate se volta aos movimentos *professor reflexivo/professor pesquisador*. Portanto, para além das principais teorias que circundam os estudos voltados a

essas temáticas, nossos esforços têm em vista explorar as tensões que delas decorrem, tanto para a formação de professores do Ensino Superior, quanto para os de Educação Básica, o que inclui também a iniciação à docência para esse nível de ensino. Assim, na próxima seção detalharemos os principais procedimentos e as ações básicas que realizamos para a construção do Estado da Questão com base no interesse de nossa investigação.

## 2.1 AS DESCOSTURAS, OS REMENDOS E AS COSTURAS: A TRAMA DO PERCURSO PARA A CONFECÇÃO DO ESTADO DA QUESTÃO

Ao abrir esta seção do capítulo com alusão à ação da costura, pretendemos evidenciar a semelhança que há entre costurar um tecido e elaborar um texto, o qual exige do escritor tanto habilidade quanto zelo no que concerne à sua artesanaria. Desse modo, esperamos transmitir a ideia de que a disciplina e a minúcia depositadas na tessitura de um texto, decerto serão compensadas, visto que seguramente a escrita bem ‘costurada’ é de regalo para o autor tanto quanto o é para o leitor, dado o alcance de seu objetivo maior, que é o de bem comunicar.

Tentando, então, explicar o movimento que seguimos nessa trama de escritos que traduzem estudos sobre pesquisa e reflexão na formação docente, nesta seção descrevemos as *costuras* que tivemos de fazer, desde as buscas nas bases de dados, até a escolha de cada dissertação ou tese que compuseram a amostra do nosso EQ. Antes, porém, relembramos alguns aspectos de nossa investigação, que são importantes para o entendimento dos temas que serão mais recorrentes neste capítulo, ou seja, pesquisa e reflexão.

Para isso, recordemos que o papel da pesquisa na formação docente é objeto de nosso estudo e que o PIBID, um programa voltado à formação docente e ao aprimoramento da Educação Básica, é tomado como o campo empírico. Assim, pretendemos com nossa investigação entender se a pesquisa se constitui um veículo para a promoção da reflexão crítica sobre a prática docente, sendo o PIBID o espaço para o qual lançamos nossos esforços em busca da empiria acerca de sua proposta formativa para a docência no âmbito da UECE.

Logo, tendo em vista conhecer estudos publicados sobre o lugar que a pesquisa tem ocupado na formação docente, bem como o quanto essa atividade pode desencadear o processo reflexivo crítico sobre a prática profissional do

professor, elaboramos o Estado da Questão, composto por estudos que tratam da temática de nossa investigação, exercício que, como já anunciamos na seção anterior, contribui para delimitar e caracterizar o objeto de estudo do pesquisador, cooperando, mais ainda na elucidação da novidade de sua investigação.

O primeiro movimento desse exercício constituiu-se na escolha da fonte onde realizaríamos as buscas. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD foi a grande base de dados virtuais que definimos para inventariar o Estado da Questão devido à sua amplitude de divulgação do conhecimento científico produzido em diversas áreas.

Portanto, nossa consulta recaiu sobre teses e dissertações publicadas nessa base, tendo como recorte temporal o período compreendido entre 2008 e 2013. Tal recorte teve relação com as diversas ações e os distintos investimentos realizados pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) nesse período, tendo em vista a valorização do magistério e a formação de professores. Dentre esses esforços aparece o PIBID, campo no qual buscamos respostas para as questões centrais de nossa tese.

Dessa forma, acreditando que dentre esses investimentos a pesquisa seria uma das principais ferramentas para a melhoria da formação docente, supomos que encontraríamos estudos relativos às categorias teóricas em questão (pesquisa e reflexão) que envolvessem algumas das iniciativas da DEB, acreditando, inclusive, que nos depararíamos com estudos sobre o PIBID que tratassem da formação de professores atenta à investigação, à pesquisa e à inovação da prática pedagógica, um dos princípios sobre o qual o programa foi pensado. Isso não ocorreu, contudo, adiante explicaremos os esforços que fizemos quando usamos alguns descritores que pudessem remeter a estudos acerca da pesquisa no âmbito do PIBID.

Dando, então, continuidade ao percurso metodológico que utilizamos para levantar os estudos de nosso interesse, passamos a explicar alguns critérios e procedimentos que usamos. Primeiro é preciso explicar que utilizamos vários descritores (ou palavras-chave) antes de demarcamos as que nos direcionaram a um considerável percentual de estudos, ou seja: *professor pesquisador, professor reflexivo e ensino pela pesquisa*.

Para exemplificar como nem sempre as palavras-chave traduzem o que intentamos captar, relembremos alguns termos que utilizamos por meio dos quais

não obtivemos êxito, ou porque remetiam a algo muito geral, como *formação do professor pesquisador* (Nesse caso, o descritor *formação* nos remeteu a achados diversos sobre formação) e *pesquisa docente* (O mesmo aconteceu devido principalmente ao descritor *pesquisa*, que nesses casos não se relacionavam à pesquisa como *atividade*, mas a investigações realizadas em diversas áreas do conhecimento).

Voltando a nossa ‘desconfiança’ de que poderíamos descobrir estudos sobre o PIBID que evidenciassem a presença da pesquisa na formação docente, arriscamos diversos descritores. Começamos com *pesquisa no PIBID*, que nos remeteu a duas dissertações, não ligadas a essa temática. Em seguida, tentamos os descritores *A formação do PIBID*, *O PIBID* e *a pesquisa da prática e Aprender a pesquisar no PIBID*, por meio das quais não obtivemos nenhum achado.

Ao utilizarmos o descritor *PIBID*, tivemos acesso a 65 estudos, contudo, apenas 9 relativos ao recorte de tempo que delimitamos (2008-2013). Destes nenhum estudo aborda diretamente a relevância da pesquisa e da reflexão no processo de aprendizagem da docência.

É importante salientarmos que na seleção dos estudos que compõem nosso Estado da Questão os resumos consistiram na parte para a qual lançamos nossa análise. Somente após elegermos os estudos que vinham ao encontro do que estamos discutindo em nossa investigação é que partimos para a leitura da introdução de cada um deles. Em alguns casos, também optamos pela leitura das conclusões quando não tínhamos clareza de algum aspecto.

Assim, ao iniciarmos a busca na BDTD selecionamos a opção *assunto*, recorrendo inicialmente ao descritor *professor pesquisador*. Isso nos levou a uma amostragem correspondente a 21 estudos. Contudo, apenas cinco destes se referiam realmente à questão da pesquisa na formação do professor, já que os demais foram decorrentes da palavra ‘professor’. Os estudos selecionados compreendem, respectivamente, 3 dissertações e 2 teses: Brandão (2011), Viana (2011), Falcão (2013), Roza (2009) e Pesce (2012).

Quando a consulta teve como referência o descritor *professor reflexivo* fomos direcionados para apenas quatro estudos concernentes ao debate sobre reflexão na formação de professores, mas que, de uma forma ou de outra, aludem também à pesquisa nesse processo. São os estudos de Raush (2008), Siqueira (2009) e

Andrade Filho (2011), que se tratam de teses, e Lima (2011), que resulta de uma dissertação de mestrado.

Por fim, ao demarcarmos as palavras-chave *ensino pela pesquisa* a busca nos direcionou a 21 estudos que aludiam a tal temática, contudo, somente 6 se ajustavam ao nosso objeto de investigação por tratarem de ideias afins sobre a pesquisa na formação de professores, por exemplo: ensino com pesquisa, ensino pela pesquisa, saberes de pesquisa, ensinar a pesquisa, dentre outras. Essas investigações se referem às teses de Leal (2008), Comerlatto (2008), Prijma (2009), Azevedo (2011), Silva (2011) e Silva (2013).

Antes de adentrarmos a discussão de cada um desses estudos, apresentamos o Quadro 1, com a intenção de oferecer uma panorâmica dos trabalhos disponíveis sobre a temática em questão na referida base, ou seja, a BDTD.

**Quadro 1 – Estudos Encontrados na BDTD sobre Pesquisa e Reflexão na Formação Docente** (Continua)

AUTOR / ANO PUBLICAÇÃO	MODALIDADE	TÍTULO	IES	PROGRAMA
Comerlatto (2008)	Tese	Um olhar sobre o ensino da pesquisa: a experiência dos cursos de graduação em serviço social da região sul	PUCRS	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
Leal (2008)	Tese	(Des) (re) construir o conhecimento pela pesquisa: um comprometimento do ensino superior na formação de professores da educação básica	PUCRS	Programa de Pós-Graduação em Educação
Raush (2008)	Tese	A reflexividade promovida pela pesquisa na formação inicial de professores	UNICAMP	Programa de Pós-Graduação em Educação
Prijma (2009)	Tese	A pesquisa e o desenvolvimento profissional do professor da educação superior	USP	Programa de Pós-Graduação em Educação
Roza (2009)	Tese	A prática da pesquisa no processo de formação de professores em pedagogia: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo	UFRGS	Programa de Pós-Graduação em Educação
Siqueira (2009)	Tese	Formação de professores reflexivos: uma experiência compartilhada	UNESP	Programa de Pós-Graduação em Educação

**Quadro 1 – Estudos Encontrados na BDTD sobre Pesquisa e Reflexão na Formação Docente**

(Conclusão)

Andrade Filho (2011)	Tese	O uso do portfólio na formação contínua do professor reflexivo pesquisador	USP	Programa de Pós-Graduação em Educação
Azevedo (2011)	Tese	Ensinar a pesquisar: o que aprendem docentes universitários que orientam monografia?	UFC	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
Brandão (2011)	Dissertação	Professor/a pesquisador/a: as (im) possibilidades da pesquisa-ação no cotidiano escolar de docentes de educação física	UFES	Programa de Pós-Graduação em Educação
Lima (2011)	Dissertação	Formação do professor reflexivo/pesquisador em um curso de licenciatura em química do nordeste brasileiro: limites e possibilidades	UFS	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
Silva (2011)	Tese	Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática	UFG	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
Viana (2011)	Dissertação	A relação teoria e prática na formação do licenciando em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB.	UFS	Programa de Pós-Graduação em Educação
Pesce (2012).	Tese	A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos	PUCSP	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação
Falcão (2013)	Dissertação	O professor pesquisador em Pernambuco: concepções e experiências de professores de português das escolas de referência em ensino médio	UFPE	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação
Silva (2013)	Tese	A pesquisa como prática docente universitária	UFG	Programa de Pós-Graduação em Educação

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme é possível constatar, as teses compõem a maioria da amostra de nosso EQ, visto que dos 15 apenas 4 se referem a dissertações. A área dominante é a de educação, o que já nos parecia esperado mediante os descritores que utilizamos, contudo, encontramos uma tese na área de serviço social.

Os pesquisadores desenvolveram seus estudos em universidades de diversas regiões brasileiras, com exceção da região norte, na qual não obtivemos achados sobre a nossa temática. O Sudeste concentra o maior número de estudos (6), seguido do Nordeste (4), do Sul (3) e do Centro-Oeste (2).

Das 15 investigações, 14 se voltam à pesquisa no âmbito do Ensino Superior e apenas 1 para a escola básica (BRANDÃO, 2011). Os estudos voltados à universidade tiveram como campo analítico principalmente as licenciaturas, pois apenas 1 enfoca o bacharelado em serviço social (COMERLATTO, 2008).

O professor universitário que atua como formador é o sujeito para o qual as investigações se voltam em 6 dos 15 estudos (PRIJMA, 2009; ROZA, 2009; SIQUEIRA, 2009; AZEVEDO, 2011; LIMA, 2011; SILVA, 2013). Por outro lado, 2 estudos focalizam a formação pela pesquisa levando em conta, simultaneamente, as aprendizagens do professor formador e as dos licenciandos (VIANA, 2011 e PESCE, 2012). Já outros lançam olhar apenas sobre o estudante de licenciatura (LEAL, 2008; RAUSH, 2008; ANDRADE FILHO, 2011; LIMA, 2011). Em se tratando do professor que atua na Educação Básica, 2 estudos o contemplaram como sujeito (BRANDÃO, 2011 e FALCÃO, 2013). Já a investigação de Silva (2011) aborda a pesquisa na formação docente centrando na relação teoria-prática, contudo, não esclarece para qual sujeito se dirige.

## 2.2 O PROFESSOR PESQUISADOR DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta seção descrevemos os estudos que tratam diretamente do construto *professor pesquisador* tomando-se a prática educativa como o principal referencial para a produção de conhecimento. Nos 5 estudos que aqui expomos o ensino tradicional é contestado, assim como a dicotomia entre teoria e prática, marca particular dessa perspectiva epistemológica. Nesses estudos os pesquisadores defendem atitudes questionadoras e reconstrutivas, pelos professores, de suas práticas docentes, movimento que requer a presença da reflexão, como afirmam. Aliás, nesses estudos este construto aparece sucessivamente relacionado ao próximo conceito que debateremos: professor reflexivo.

O estudo de Roza (2009) teve como objetivo investigar como os docentes e discentes do curso de Pedagogia de duas universidades de Porto Alegre (uma

pública e uma privada) concebem e vivenciam o ensino com pesquisa no processo de formação de professores, bem como quais as limitações e intenções do ensino da pesquisa em suas práticas.

O critério de escolha dos discentes foi aleatório, apesar de ter considerado alunos dos dois últimos semestres, pelo fato de a autora considerar que esses alunos, por já terem interagido com a maioria do corpo docente, bem como por já terem vivenciado experiências teórico-metodológicas, conseguem opinar melhor sobre a prática da pesquisa na universidade. Sendo assim, os docentes foram escolhidos pelo critério de saturação.

Os principais teóricos que fundamentaram a discussão de Roza (2009) foram Demo (1996), Cunha (1998), Krahe (2000), Lüdcke (2000) e Kincheloe (2007). Essa autora utilizou a análise de conteúdo, de cunho exploratório e descritivo, apresentando três etapas metodológicas em sua investigação: identificação, pelo grupo de alunos participantes, daqueles professores que utilizam a pesquisa em sua prática cotidiana no Ensino Superior; entrevista dos professores identificados pelos alunos como aqueles que utilizam o ensino com pesquisa no processo de formação de professores, visando conhecer as suas concepções e propostas metodológicas e, em última etapa, a aplicação de um questionário com os alunos, buscando saber suas concepções frente às iniciativas dos docentes no que concerne a ensinar com pesquisa.

Os resultados da investigação de Roza (2009) manifestaram que os docentes e discentes investigados concebem a pesquisa como um fio condutor na apropriação do conhecimento, além de identificarem o importante papel político que a pesquisa abarca. Foram evidenciadas também suas práticas com pesquisa através de projetos realizados na universidade e na escola. Como limitações do ensino da pesquisa na universidade, os docentes apontam a inadequação da organização curricular. O estudo também demonstrou que as práticas pedagógicas do ensino com pesquisa estão atreladas às concepções de pesquisa que os docentes trazem.

Como recomendações do seu estudo Roza (2009) anuncia a necessidade de as instituições de Educação Básica promoverem espaços de partilha de experiências em pesquisa com a comunidade acadêmica mais ampla. A reorganização curricular nos cursos de formação de professores também é tocada nas recomendações dessa autora, que defende a pesquisa como prática

institucional e não como privilégio de uma minoria de discentes e docentes no âmbito das universidades e das escolas.

Brandão (2011), por sua vez, realizou seu estudo tendo em vista compreender como uma experiência de formação de professores que se fundamenta na pesquisa-ação pode contribuir na formação de professor (a) como pesquisador (a) de sua prática pedagógica. A autora buscou também identificar em que medida é possível o professor desenvolver a pesquisa da prática se analisadas as condições concretas vivenciadas no cotidiano escolar.

Tal investigação focalizou três professoras de Educação Física atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, Espírito Santo. A produção dos dados foi constituída a partir dos relatos das professoras tendo como fonte de observação os encontros realizados no Laboratório de Estudos de Educação Física – LESEF da Secretaria Municipal de Educação do mencionado município. Também foram produzidos dados por meio de outros instrumentos, como correspondências eletrônicas e anotações do diário de campo da pesquisadora e das professoras.

Como principais aportes teóricos que fundamentaram Brandão (2011) em sua proposição de pesquisa-ação podemos referir Zeichner (1998), Geraldi *et al.* (1998) e Kemmis; Wilkinson (2002).

A pesquisa-ação desenvolvida por Brandão (2011) compreendeu cinco fases que constaram de: procedimentos burocráticos da pesquisadora para a entrada no campo; reuniões no LESEF com os sujeitos da investigação, tendo em vista captar o que eles consideravam serem problemas ou que dificultavam o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas; a avaliação e o replanejamento de ensino e/ ou de propostas de ensino/pesquisa elaboradas pelo grupo de professoras a partir dos temas que elas selecionaram como problemáticos em sua prática; a reelaboração coletiva de tais proposições e a avaliação de todo o processo da pesquisa-ação.

A discussão de Brandão (2011) sobre a pesquisa compreende principalmente a defesa de que a pesquisa-ação pode sugerir uma nova configuração para a formação docente, trazendo os professores para o centro do debate das questões concernentes à sua profissão e prática, pois a autora considera que apenas assim é possível que eles se constituam pesquisadores de suas práticas. Contudo, Brandão (2011) toca em duas importantes questões que precisam

ser analisadas na formação docente: a que é pertinente aos diferentes contextos materiais e formativos que se propõem aos professores e o quanto eles estão desejosos de pôr em questão sua prática pedagógica.

Brandão (2011) considera que sua investigação confirma a necessidade da perspectiva coletiva para a constituição de professores pesquisadores, já que seu isolamento nos espaços de trabalho só reforçam suas impossibilidades de caminhar nessa perspectiva porque ratificam as ações impostas pela gestão pública. Assim, a mencionada autora recomenda que se garanta a efetiva participação dos professores na criação de políticas e propostas voltadas à formação docente, já que é a partir de suas vivências e dos imperativos de sua prática que eles poderão se tornar dela pesquisadores.

O estudo de Viana (2011) propõe-se a uma análise crítica sobre a teoria do professor reflexivo-pesquisador no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, especialmente por meio dos componentes curriculares *Pesquisa e Prática Pedagógica* e *Pesquisa e Estágio*. No entendimento dessa autora, tais componentes se configuram um meio de se efetivar a relação teoria e prática, o que levaria o discente de Pedagogia a ver-se como um possível reflexivo-pesquisador das distintas práticas educativas.

Dessa forma, a relação teoria e prática na formação do licenciado em Pedagogia é o objeto de estudo de Viana (2011) que partiu da problemática da dificuldade de definição do campo de atuação prática do pedagogo. A autora justifica sua motivação para tal escolha, retomando o período final da sua graduação em Pedagogia pela UNEB, momento em que, segundo a autora, circulavam discussões teóricas e políticas em torno das estratégias de articulação entre teoria e prática na reelaboração do currículo do curso de Pedagogia da referida instituição, o que mais tarde foi recuperado pela autora por ocasião do seu mestrado em Educação. Desta feita, porém, a intenção era a compreensão teórica do que, conforme Viana (2011), historicamente já havia sido detectado como problema fundamental na formação do pedagogo: a dicotomia entre teoria e prática.

Para a autora, a perspectiva do professor reflexivo-pesquisador tem se justificado na formação inicial de professores como uma inovação pelo fato de tornar a prática educativa o principal referencial para a produção de conhecimento, o que Viana (2011) sugere como solução da histórica cisão entre teoria e prática na formação desses profissionais.

Sendo assim, Viana (2011) traça para o seu trabalho o objetivo de analisar os fundamentos pedagógicos que orientam a concepção de teoria e prática no Projeto Pedagógico, assim como nas propostas curriculares da UNEB, que foram elaborados entre os anos 2007 e 2008. Com isso, o objetivo do estudo da autora foi identificar as contradições e as possibilidades superadas no contexto do curso de pedagogia dessa IES, na perspectiva da teoria histórico-crítica.

Quanto ao aporte teórico, o estudo de Viana (2011) baseia-se na pesquisa bibliográfica, em autores como Dewey (1959), principalmente enfocando sua teorização de pensamento reflexivo, e Libâneo, Garrido e Franco (2007), fundamentados na pedagogia do professor reflexivo-pesquisador no que concerne ao desdobramento do *escolanovismo* em professor reflexivo-pesquisador.

As considerações e recomendações de Viana (2011), quando da conclusão de seu estudo indicam que o problema da identidade do pedagogo decorre da proeminência da pedagogia nova que, conforme essa autora, ergueu sua concepção de pedagogia e formação de professores embasada na separação entre teoria e prática, embora tivesse como intenção a superação de tal problema.

Assim, Viana (2011) entende que ao receber o desdobramento da escola nova, da qual decorreu a formulação *professor reflexivo-pesquisador*, a pedagogia passou a ser entendida como campo aberto de aplicação de ciências diversas, como também como um campo prático no qual se constrói os conhecimentos baseados na experiência. A referida autora conclui, então, que a perspectiva do *professor reflexivo-pesquisador* que aparece indiscriminadamente no campo da formação docente faz apologia a uma suposta formação teórica e prática que ratifica as bases do sistema capitalista e obstaculiza a apropriação do conhecimento historicamente produzido via reflexão e pesquisa.

Por sua vez, o estudo de Pesce (2012), uma tese em psicologia da educação, aborda a perspectiva do *professor pesquisador* considerando a formação do formador e dos licenciandos. Tal estudo teve como objetivo compreender como o professor formador considera formar o professor pesquisador. Tomou como principal referencial a teoria sócio-histórica de Vygotsky enfocando principalmente seus aportes acerca do papel da linguagem na mediação do conhecimento. Em se tratando do construto *professor pesquisador* o aporte teórico veio de André (2009), Lüdke (2001) e Cochram-Smith e Lyte (1999), dentre outros.

Os sujeitos que integraram o estudo de Pesce (2012) foram 4 professores orientadores da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de cursos de licenciatura em matemática, geografia, letras e história na Universidade Regional de Joinville, Santa Catarina, bem como 8 alunos que cursavam o último ano dos mencionados cursos. A entrevista semiestruturada e alguns documentos institucionais, tais como o projeto político-pedagógico-PPP e os programas dos estágios de cada curso, compuseram os instrumentos de coleta dos dados. Para a leitura e orientação dos dados Pesce (2012) trabalhou com o método da análise crítica do discurso, de Fairclough (1989), por meio do qual investigou os eventos discursivos dos sujeitos fazendo uso da descrição, interpretação e descrição das falas.

No estudo de Pesce (2012) as análises apontaram para diferentes concepções de pesquisa advindas dos professores investigados, sendo que esses formadores compreendem o paradigma do professor pesquisador como um arcabouço de conhecimentos advindo das especificidades das disciplinas as quais lecionam. O estudo também concluiu que não há nos documentos oficiais da IES na qual a investigação foi envolvida indicações claras acerca do que consiste a pesquisa do professor. Também apontou para o fato de que o modo como os formadores entendem a pesquisa é influenciado pelas suas experiências pessoais com essa atividade, assim como pela cultura da instituição na qual atuam.

Em se tratando do estudo de Falcão (2013), a autora ressalta a pesquisa como componente necessário ao trabalho e à formação docente, reforçada pela ocorrência de debates na atualidade acerca da formação de professores e pela discussão sobre a importância do ensino da língua materna. Conforme a autora, ambos os debates defendem a pesquisa como mecanismo precípua para a formação docente.

Para essa autora (FALCÃO, 2013), a importância de tais discussões se dá especialmente pelo fato de elas possibilitarem ao professor o rompimento com a racionalidade técnica comum às práticas de ensino tradicionais e transmissivas, mediante desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, muito embora, reconheça que as pesquisas atuais na área de formação de professores revelam uma lacuna entre a necessidade aparentemente consolidada de formar professores pesquisadores e a efetivação das práticas de pesquisa por parte desses

profissionais, algo que segundo a mencionada autora se deve a múltiplos e complexos fatores intimamente ligados à profissão e à formação docente.

Sendo assim, o estudo de Falcão (2013) teve como objetivo geral compreender as relações entre os professores de Língua Portuguesa das escolas de referência do Estado de Pernambuco e a atividade investigativa.

Segundo a autora (FALCÃO, 2013), a escolha da temática foi motivada por seu interesse decorrente das experiências como monitora no Curso de Pós-Graduação, em Língua Portuguesa na UFPE- Universidade Federal de Pernambuco, através do contato direto com a realidade dos professores de português da rede estadual de ensino desse Estado, ao verificar suas inquietações e angústias segundo as exigências e necessidades do ensino da língua, o que, conforme a referida autora, possibilitou verificar o quanto a lacuna existente entre universidade e educação básica e entre pesquisa e ensino favorece a disseminação e a consolidação de práticas pedagógicas passivas e reprodutoras.

Dessa forma, a busca por construir reflexões mais aprofundadas acerca da complexidade que envolve o trabalho docente e a sua relação com a prática investigativa fez nascer questionamentos tais como: Os professores das Escolas de Referência da rede estadual de ensino de Pernambuco desenvolvem pesquisa? Quais as experiências desses profissionais com as práticas investigativas? Qual a concepção que eles têm acerca dessas atividades?

O trabalho de Falcão (2013) fundamentou-se em autores que discutem o campo da formação de professores e que têm no centro de sua discussão a temática da pesquisa na formação docente, tais como: André (2001), Demo (2006), Lüdke (2000) e Schön (2000), dentre outros. Teóricos do ensino de língua materna também foram aportes do estudo, por exemplo, Marcuschi (2002) e Miller (2009).

Como resultados de seu estudo, Falcão (2013) menciona o reconhecimento, pelos sujeitos investigados, das contribuições da prática de pesquisa para o ensino, especialmente de língua portuguesa, não obstante as dificuldades para sua efetivação. Isso se verificou porque, conforme essa autora, todos os docentes entrevistados que desenvolveram pesquisa com temáticas concernentes ao objeto de ensino com que trabalham, expuseram a importância desses estudos na compreensão da pluralidade e da complexidade dos fenômenos linguísticos, o que permitiu que explorassem mais o tema com seus alunos e, por conseguinte, transformassem seus modos antigos de lecionar a língua mãe.

Nos estudos descritos nesta seção (ROZA, 2009; BRANDÃO, 2011; VIANA, 2011; PESCE, 2012 e FALCÃO, 2013) a relação entre pesquisa, reflexão, prática pedagógica e formação docente é predominante. Assim, mesmo partindo de campos metodológicos e objetivos distintos, esses estudos guardam aproximações teóricas, notadamente quando aludem à relevância da elaboração própria na formação dos professores e de quanto a pesquisa da prática é capaz de dar sentido ao trabalho desses profissionais e a revelar suas necessidades formativas, bem como as situações que obstaculizam o melhoramento de sua prática.

Portanto, os estudos mapeados com base no descritor *professor pesquisador* sinalizam a preocupação com a pesquisa da prática para se pensar em avanços na formação docente e, igualmente, na qualidade das aprendizagens dos alunos. Então, quer voltado aos docentes da Educação Básica, quer aos formadores atuantes na universidade, nesses estudos a atividade da pesquisa é considerada elemento essencial para a formação docente, indicando a pesquisa-ação como uma forma de superar a divisão entre os que formulam pesquisa sobre os professores (geralmente os acadêmicos) e os que aplicam tais pesquisas nas escolas (os professores da Educação Básica).

Encontramos especialmente nos estudos de Roza (2009) e Pesce (2012) aproximação com o nosso no que concerne ao objetivo de investigar concepções sobre pesquisa em docentes que atuam como formadores de professores. Também Pesce (2012), assim como fizemos em nosso estudo, investigou documentos institucionais com o intento de confrontar as propostas neles contidas com as atividades desenvolvidas pelos formadores, buscando evidências sobre um possível processo formativo que considerasse a pesquisa como atividade central do incremento das aprendizagens de licenciandos.

No caso de nosso estudo, entendemos que ao envolvermos sujeitos com experiências formativas distintas, ampliam-se, por isso, as possibilidades de debate sobre como a pesquisa tem perpassado a formação docente na escola e na universidade. Assim, os coordenadores de área, docentes com notada vivência em atividades de pesquisa, os professores da Educação Básica, os quais ensejam o retorno à universidade e à produção do conhecimento via PIBID, e os bolsistas de iniciação à docência, que estão tendo oportunidade ímpar de transitar simultaneamente entre as teorias que aprendem na universidade e a vida prática

que se passa na escola, puderam evidenciar sinais distintos sobre como constroem sentidos e significados acerca do papel da pesquisa em seu processo formativo.

### 2.3 O CONCEITO *PROFESSOR REFLEXIVO* E SUA RESSONÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTÍNUA

Esta seção trata de estudos concernentes ao conceito *professor reflexivo*, especificamente no que se refere à ressonância de tal movimento/conceito na formação docente inicial e contínua.

Dessa forma, nas 4 investigações que desenvolvemos nesta parte do texto os pesquisadores se debruçam sobre a formulação *professor reflexivo* como um desafio à formação de professores. Sendo assim, o registro escrito aparece na maioria desses estudos como um instrumento potencializador do processo reflexivo sobre a formação e a prática docente, tendo a produção escrita a conotação de ato político contextualizado, indissociável da prática social e profissional, conforme se pode ver a seguir.

Em seu estudo Rausch (2008) parte da indagação de como se constitui o processo de reflexividade do acadêmico, em sua formação inicial, utilizando-se do trabalho de conclusão de curso (TCC), na licenciatura em Pedagogia da Universidade Regional de Blumenau-FURB. O objetivo desse estudo foi compreender o processo de reflexividade analisando-se os níveis de lógica reflexiva gerados nesta atividade. A pesquisadora (RAUSH, 2008) considerou o estudo de caso como o mais apropriado para sua escolha metodológica em virtude da análise de uma situação particular que seria contemplada, ou seja, o objeto de estudo das acadêmicas como instrumento de reflexão.

A referida autora discute a reflexividade docente como um desafio à formação de professores, assim como a pesquisa como elemento fundamental à formação reflexiva do professor. Esse é um aspecto do estudo (RAUSH, 2008) que associamos à nossa investigação, visto que temos como tese que a atividade da pesquisa contribui para gerar reflexão crítica sobre a prática docente. Nesse sentido, Raush (2008) sustenta-se principalmente nas proposições de Dewey (1959), Alarcão (1996) e Schön (2000), que também são autores que contribuem em nossa defesa

sobre o quanto se faz premente a reflexão crítica na formação de professores. Quanto à pesquisa como elemento que concorre para a formação reflexiva, Raush (2008) apoia essa sua compreensão em Lüdcke (2000) e Demo (1996), dentre outros.

Em relação ao percurso metodológico, trata-se de um estudo de caso realizado com 7 acadêmicas que foram acompanhadas por Raush (2008) nas diferentes etapas da pesquisa: elaboração do projeto, coleta e análise dos dados, elaboração do relatório final e divulgação dos resultados. As orientações para o TCC foram gravadas e transcritas. Em seguida, foi solicitado que cada acadêmica registrasse também, em portfólios reflexivos, todo o processo vivenciado na atividade da orientação do TCC.

Como aprendizagens no percurso de sua investigação, Raush (2008) depreendeu que os níveis mais complexos de reflexividade foram evidenciados frente à necessidade de as alunas compreenderem a teoria e relacioná-la aos dados da pesquisa, bem como nas meta-reflexões das situações de sucesso ou insucesso registradas no portfólio.

Para essa pesquisadora (RAUSH, 2008), a complexidade do fenômeno estudado abrangeu a compreensão de significados, valores, crenças, representações, opiniões e atitudes que a permitiram analisar o movimento de reflexividade das participantes durante sua experiência com a produção da pesquisa. Também reconheceu no portfólio uma estratégia rica e significativa na pesquisa, no qual as acadêmicas descreveram, de forma reflexiva e pessoal, sua trajetória científica, produzindo sentidos e significados sobre suas aprendizagens acerca da docência.

Outro estudo que pressupõe o registro escrito como elemento gerador de reflexão é o de Siqueira (2009), que em sua investigação traz a temática formação de professores reflexivos sob um ponto de vista bem particular: o de que, ao tomar posse de seu próprio discurso via escrita e reflexão, entendendo-o como aquilo que é falado, pensado e escrito, essa autora poderia tornar-se mais segura quanto a sua emancipação e ação junto àqueles com quem comunga suas experiências profissionais. Dessa forma, Siqueira (2009) desenvolveu uma pesquisa narrativa segundo a concepção teórico-metodológica de Clandinin e Connelly (1995).

Portanto, esse estudo teve como objetivos resgatar e reviver histórias pessoais, acadêmicas e profissionais da autora (SIQUEIRA, 2009), que é docente

de um curso de letras, e resgatar e reconstruir as histórias pessoais, acadêmicas e profissionais de outra professora, também formadora de professores e egressa do referido curso, para favorecer o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre seu percurso profissional.

Os conceitos de *reflexão* e de *professor reflexivo* dos quais Siqueira (2009) lança mão sustentam-se tanto em Schön (2000) como no pensamento fenomenológico de Heidegger (1988) e de Gadamer (2007) no que diz respeito à reflexão sobre o pensado e o vivido como consciência histórica. Assim, por meio de uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativa, Siqueira (2009) busca na pesquisa narrativa, na hermenêutica filosófica, na formação do professor reflexivo e na concepção de saber de experiência os elementos fundamentais para realização de sua investigação.

Dessa forma, em seu trabalho a acenada autora defende a tese de que a construção do conhecimento pessoal e prático do professor também se dá ao se narrar as histórias de sua experiência profissional e interpretar palavras faladas e escritas. Para isso, Siqueira (2009) coloca em suspensão sua vivência enquanto pesquisadora e igualmente como profissional da Educação, assim como as histórias da participante com quem estabelece também de forma peculiar *conversas reflexivas* (relatos e histórias), seus objetos de estudo.

Siqueira (2009) afirma que tais formas de conhecimento (mediado pela reflexão do pensado e do vivido) envolvem distinções e relações relevantes entre *conhecimento prático* e *prática* e *conhecimento teórico* e *teoria*, afirmando que, nesse sentido, a *prática* transforma-se em *conhecimento prático* quando atravessada pela experiência pessoal, subjetiva e finita, mas ao mesmo tempo social e marcada pela tradição daqueles que a desempenham.

Siqueira (2009) conclui que a pesquisa narrativa é de grande relevância teórico-metodológica para a reflexão e transformação da prática profissional de professores pelo fato de que as *conversas reflexivas* e a explanação hermenêutica tratadas em seu estudo evidenciaram ser contributos para a produção de sentidos no cotidiano de professores e de alunos, entre outros atores da vida educacional.

Já no trabalho de Lima (2011) o objetivo foi investigar os limites e as possibilidades da formação de um professor reflexivo/pesquisador em um curso de licenciatura em química. Com as discussões estabelecidas na pesquisa, o autor pretendeu contribuir para a compreensão da problemática que há no processo de

formação inicial do professor da referida área. O trabalho objetivou compreender as contribuições do aumento e da incorporação de disciplinas pedagógicas na licenciatura de química.

Conforme Lima (2011), suas experiências como professor da Educação Básica e de um curso de formação na área de química ocasionaram motivação para o desenvolvimento de seu trabalho, o que ocorreu pela reflexão acerca da complexidade que envolve a prática docente, bem como pela sua consciência da necessidade de um constante aprimoramento e também de uma mudança de postura da prática pelo professor.

Em sua investigação Lima (2011) adotou a perspectiva de formação do professor reflexivo/pesquisador. Nesse pormenor, o autor, menciona semelhanças encontradas entre os conceitos de professor reflexivo e pesquisador, sob os princípios basilares de autores como Schön (2000) e Pereira (2006) fato que possibilitou no estudo o emprego também do termo *reflexivo/pesquisador*, em vez de apenas *professor reflexivo* ou *professor pesquisador*.

Em suas conclusões Lima (2011) revela que, não obstante terem ocorrido avanços na estrutura do currículo na licenciatura de química da instituição investigada, as limitações que o modelo de formação de alguns professores do curso impõe, o isolamento do trabalho dos docentes e o curto tempo de funcionamento de tal curso mostram-se como fatores limitantes para a constituição do professor reflexivo/pesquisador.

Contudo, além dos obstáculos Lima (2011) aponta algumas possibilidades de reversão das situações-limite que foram reveladas no que toca à constituição de uma formação de licenciandos contornada pela perspectiva do professor reflexivo/pesquisador. Trata-se do levantamento, pelos formadores, das dificuldades encontradas na estrutura do curso e da reelaboração de alguns objetivos de sua proposta curricular.

No que concerne ao estudo de Andrade Filho (2011), este enfocou um processo de formação contínua de docentes da rede pública realizado nos municípios de Carapicuíba e Cotia, São Paulo. Utilizou como instrumento os portfólios, tendo em vista a formação do professor reflexivo. Assim, o autor buscou identificar os tipos de portfólio que eram construídos por meio desse processo de formação, se os docentes detinham conhecimento teórico acerca do instrumento e

ainda se acreditavam que seu uso seria gerador de reflexão e pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Os sujeitos que abrangeram a investigação foram 15 docentes de 3 escolas do Ensino Fundamental situadas nos dois municípios supracitados, que lecionavam nas disciplinas de língua portuguesa, história, geografia, arte e educação física.

Andrade Filho (2011) destaca a distinção que há entre a formação continuada, que é o modelo realizado nas Secretárias de Educação do País e que se relaciona com a ideia de tempo sujeito a rupturas, e a formação contínua como um processo ligado ao contexto político-pedagógico da escola, da sociedade e dos atores envolvidos no processo educacional.

*Assim, fundamentado em aportes teóricos como Garcia (1999), Geraldí (1999), Nóvoa (1999) e Schön (2000), entre outros, sobre formação e desenvolvimento profissional docente, Andrade Filho (2011) parte da elaboração espontânea de portfólio por professores do Ensino Fundamental e Médio sobre o repertório cultural e educacional de seus discentes a fim de identificar os tipos de portfólios construídos, bem como se havia conhecimento teórico por parte dos respectivos professores para o desenvolvimento desse instrumento escrito.*

Partindo da possibilidade analítica presente no portfólio, Andrade Filho (2011) defende a urgência de uma reflexão pela atual política educacional brasileira sobre a *formação continuada* oferecida aos docentes em todas as esferas do governo brasileiro, assim como a criação de programas e projetos de formação que possam garantir ao professor o direito legal de uma formação contínua ambientada no *lócus* escolar sob uma perspectiva reflexiva, que gere autonomia e desenvolvimento, tanto profissional quanto intelectual.

Ao concluir seu estudo, Andrade Filho (2011) afirma que constatou movimentos introdutórios da prática reflexiva dos professores a partir do processo formativo contornado pelo uso do portfólio, principalmente no que concerne ao confronto do PPP da escola com as narrativas desses docentes, que trataram em seus registros principalmente da realidade objetiva de trabalho vivida na escola. Conforme Andrade Filho (2011), os professores participantes da investigação acenaram o início de um processo reflexivo que contribui na mobilização de saberes docentes para a compreensão e investigação da própria prática.

Fica claro em três dos quatro estudos (RAUSH, 2008; SIQUEIRA, 2009; ANDRADE FILHO, 2011) o papel que o registro escrito toma como instrumento gerador da reflexão de licenciandos e professores. Logo, em tais estudos a produção escrita é tomada como um ato político e contextualizado, não havendo como desvinculá-la da prática social das pessoas. Por isso mesmo, registros escritos, como o portfólio, fazem-se tão necessários na formação docente, eminentemente uma prática social cogente para o melhoramento da qualidade da Educação Básica.

Apesar das diferenças de entendimento em torno da temática *professor reflexivo* que há entre os estudos que expusemos nesta seção, é notório que em todos há a concordância de que o principal definidor da ação e inovação pedagógica é o pensamento situado e consciente, ou seja, a reflexão. Neles a constituição do *professor reflexivo* se faz necessária ainda quando do curso da licenciatura, como em Raush (2008) e Lima (2011), como para o professor que já vivencia a prática docente na escola básica, sujeito a quem se volta o estudo de Andrade Filho (2011) e, ainda, para o formador de professores, tal como na investigação desenvolvida por Siqueira (2009).

## 2.4 O ENSINO PELA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA UNIVERSIDADE

Nesta seção trazemos os estudos inventariados mediante o descritor *ensino pela pesquisa*, obtidos na base de dados a qual elegemos para a produção de nosso EQ, a BDTD. Nos seis estudos que aqui discutimos (COMERLATTO, 2008; LEAL, 2008; PRIJMA, 2009; AZEVEDO, 2011; SILVA, 2011; SILVA, 2013) a temática *pesquisa* circunda as ideias de ensino pela pesquisa, de articulação da prática à teoria e de educar pela pesquisa, todas voltadas à formação ou prática docente, como exporemos no decorrer da seção.

A investigação de Comerlatto (2008) objetivou analisar a pesquisa e o ensino pela pesquisa na busca da compreensão de seus alcances no processo da formação científica e profissional do assistente social. O estudo defendeu a importância da pesquisa na formação desse profissional, focalizando a necessidade de se repensar estrategicamente os modos de ensinar como causadores de

processos educativos interdisciplinares que garantam o envolvimento com a pesquisa e para a pesquisa.

A metodologia sustentou-se em uma abordagem predominantemente qualitativa, caracterizando-se como um estudo descritivo. Contemplou, ainda, a análise documental, tendo como sujeitos professores, estudantes e coordenadores envolvidos diretamente com as disciplinas de Pesquisa em 11 cursos de Serviço Social na região Sul do Brasil. As técnicas e os instrumentos de pesquisa foram a análise documental e o questionário, com perguntas abertas e fechadas.

Dos 5 capítulos constituintes da tese dessa autora, destacamos os que tratam da pesquisa e o ensinar pela pesquisa, respectivamente o terceiro e o quarto. Estes trazem a fundamentação teórica sobre pesquisa, ensino e aprendizagem da pesquisa, firmados em Martinelli (1999), Baptista (2001) e Demo (1995) especialmente, no que concerne ao compromisso do profissional com o enfrentamento das condições sociais que o cercam, com vistas à superação das desigualdades sociais.

Com base na análise dos documentos oficiais dos cursos pesquisados, bem como nos dados levantados no questionário, Comerlato (2008) concluiu que a pesquisa entra nos cursos de graduação em Serviço Social como base do processo de formação profissional com a finalidade de capacitar os futuros assistentes sociais para investigar e intervir criticamente na e sobre a realidade social, apesar de ter verificado, a ausência de atividades investigativas, bem como o acanhado fomento à capacidade de comunicação nos cursos pesquisados.

Em suas considerações finais, essa pesquisadora (COMERLATTO, 2008) recomenda o aprofundamento dos conhecimentos em torno do ensino da pesquisa na graduação, no curso investigado, implicando uma ação a ser sistematizada, problematizada e aprofundada nesse meio acadêmico-profissional.

Ensinar ou construir? Com esse questionamento Leal (2008) elabora o tema de sua investigação, o qual surgiu em reuniões reflexivas sobre a prática docente universitária. Em seu estudo a autora teve como propósito investigar a maneira como os profissionais da educação universitária que atuam em cursos de formação de professores na Universidade da Região da Campanha- URCAMP (RS) pensam e articulam a prática à teoria na formação do sujeito com competência pessoal, profissional e social.

O estudo, que conforme a referida autora (LEAL, 2008) guarda algumas características da pesquisa-ação, contemplou a técnica da entrevista semiestruturada, aplicada em 8 docentes dos cursos de Formação de Professores da mencionada IES e teve como objetivo analisar os princípios norteadores da prática pedagógica dos docentes que atuam em cursos de formação de professores da URCAMP (Campus de São Gabriel), e sua articulação com o processo de (des) (re) construção do conhecimento pela pesquisa.

As discussões que fundamentam a educação pela pesquisa em Leal (2008) apoiam-se principalmente em Demo (1996). Já Dewey (1959), Alarcão (1996) e Schön (2000) ratificam o papel do formador nos cursos de formação de professores, tendo como foco a (re) construção tanto do ensino quanto das instituições formadoras (escola e universidade), em uma perspectiva reflexiva.

O pensamento de Leal (2008) sobre a importância da formação docente possibilitou o feitiço de questionamentos como: A formação recebida pelo professor que atua com Educação Básica envolve que tipos de saberes e como os docentes deles se apropriam?

Para responder tais questões, conforme a autora, a reflexão aparece como a tendência mais acentuada da educação, sendo necessário, para entendê-la melhor, situá-la no contexto histórico-cultural em que surgiu, além de ser imprescindível também apreender o entendimento do que seja refletir.

Dessa forma, Leal (2008) elabora sua argumentação com um enfoque metalinguístico, ao comparar o ato de refletir com o de espelhar, para o qual se exige, antes de tudo, o conhecimento da coisa a qual se pretende refletir. E segue seu argumento defendendo a ideia de que para se pensar sobre algo, é essencial conhecê-lo, acrescentando que para isso o conhecimento já não pode ser superficial, sob risco de se ter a reflexão limitada.

Sendo assim, essa autora (LEAL, 2008) desenvolve o pensamento de que, como o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o meio social, é na (re) elaboração do saber obtido de suas experiências de vida que o aluno deve buscar respostas para seus problemas e necessidades, algo que, segundo a autora, lamentavelmente, na maioria das escolas não se pratica, visto que a pedagogia da comunicação nelas pouco existe dada a baixa qualidade educativa, em especial, no que concerne à abordagem dos conteúdos. A autora destaca ser isso visível

principalmente, no meio universitário, âmbito no qual se desenvolve a ideia central de seu estudo.

Logo, no estudo de Leal (2008), assim como no nosso, a pesquisa é considerada um elemento central na constituição do pensamento crítico-reflexivo sobre a prática profissional do professor. Essa autora, inclusive, tenta encontrar a articulação dos princípios norteadores da prática pedagógica dos docentes investigados com o processo de desconstrução e reconstrução do conhecimento pela pesquisa. Esse seu intento nos remete, em parte, a um dos objetivos específicos de nossa investigação, isto é, conhecer as concepções de pesquisa que os coordenadores de área anunciam no processo formativo que desenvolvem no PIBID–UECE, alvo que nos deu pistas para investigar se o processo de iniciação à docência desenvolvido por esse programa, na referida IES, é consoante com a ideia de aprender e ensinar pela pesquisa, tal como defendida em sua proposta institucional.

Portanto, Leal (2008) constata a necessidade de ruptura do agir pedagógico dos docentes entrevistados, marcado pelo viés conteudista e notadamente teórico, para uma perspectiva que a autora defende como reconstrutivista. Nesse aspecto de sua discussão, a autora recorre especialmente a Demo (1996) e sua proposição teórica sobre a pesquisa como princípio reconstrutivo, ou seja, aquele que envolve uma dinâmica de autoformação, de reconstrução do conhecimento, que traz ao sujeito que aprende gradativa autonomia nesse processo, desde que tenha os devidos apoios do par mais experiente, no caso, o professor.

Os resultados do estudo de Leal (2008) revelaram, além disso, aspectos indispensáveis ao processo do educar pela pesquisa, como a interdisciplinaridade e a flexibilização dos conteúdos, que conforme a autora, concorreram para a geração da autonomia na (re) construção do conhecimento, pelos alunos, na trajetória da pesquisa-ação desenvolvida. Também evidenciou uma transformação no modo de pensar dos professores, apontando para uma prática inovadora manifestada pelo envolvimento destes formadores na articulação reflexão/pesquisa/ação/formação.

Dando prosseguimento à busca pela temática de pesquisa na formação docente, localizamos o estudo de Prijma (2009) que parte do pressuposto de que o desenvolvimento contínuo do professor é componente da natureza do seu trabalho.

E nesse desenvolvimento a autora considera que a pesquisa possibilita ao professor a análise e a compreensão do seu ensino.

Assim, o objetivo do estudo de Prijma (2009) foi o de compreender como a pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior. A metodologia constou de uma abordagem qualitativa que teve a entrevista semiestruturada como uma das técnicas de coleta de dados. Participaram da investigação 15 docentes do Ensino Superior que lecionam em áreas diversas, tanto nos cursos de licenciatura quanto de bacharelado.

Prijma (2009) faz uma associação entre formação e desenvolvimento profissional docente, momento em que recorre, sobretudo, aos princípios teóricos de Costa (1995), Day (1999), Nóvoa (1992; 1999) e Schön (2000). Nessa discussão, a autora se detém sobre o conceito de *professor pesquisador*, associando-o ao conceito de *professor reflexivo*, sustentando seus argumentos nas proposições teóricas de Demo (1996), Gamboa (2000) e Gatti (2004), entre outros.

Entendendo o desenvolvimento docente como constituído de várias dimensões, Prijma (2009) definiu três eixos da constituição profissional dos sujeitos que interferem diretamente em sua profissionalidade: o desenvolvimento pessoal, o profissional e o contexto institucional.

Os dados confirmaram, segundo a autora (PRIJMA, 2009), que a pesquisa possibilita a formação de um profissional reflexivo e crítico e que o desenvolvimento profissional do professor está sendo entendido como um processo coletivo que envolve o próprio professor, as instituições formativas e as pessoas que compartilham o ambiente de atuação profissional. Mas, especialmente na dimensão profissional a pesquisa aparece como uma atitude individual e singular, necessária para o crescimento do docente, conforme a autora apreendeu do estudo.

Assim, como recomendações advindas do processo de construção de seu estudo, Prijma (2009) aponta na direção de experiências profissionais que focalizem a pesquisa no âmbito do Ensino Superior, por ser este um nível de ensino tão carente de cuidado no que toca à formação do docente que nele atua. Nessa defesa, a pesquisa se faz a melhor e mais adequada ferramenta com a qual esses profissionais poderão contar para sua formação contínua.

Ainda sobre investigações que abordam a premissa do ensino mediado pela pesquisa, discutimos agora o estudo de Azevedo (2011), que, assim como o de Prijma (2009), contemplou docentes do Ensino Superior, tendo em vista a

elaboração da sua profissionalidade docente nesse nível de ensino. O foco principal da análise de Azevedo (2011) foi a contribuição das aprendizagens desses formadores, tendo como ponto de partida a orientação à monografia em curso de Pedagogia.

A investigação de Azevedo (2011) parte, então, do pressuposto de que a atividade docente de orientação da monografia demanda uma integração entre saber ensinar e saber pesquisar. Tal investigação teve, portanto, como objetivo compreender os processos de aprendizagem para a docência universitária decorrentes da integração dos saberes do ensino e da pesquisa na atividade de orientação à monografia.

Esse estudo (AZEVEDO, 2011) foi realizado no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará-UECE, tendo como sujeitos 10 professores, entre especialistas, mestres e doutores, dos quais 4 são pedagogos e 6 têm outras formações em disciplinas das ciências da Educação. Baseou-se na abordagem qualitativa, com referencial teórico-metodológico da etnometodologia, tendo sido utilizados as seguintes técnicas de coleta de dados: grupo focal, questionário, entrevista, análise documental, observação direta de sessões de defesa de monografia e registro em diário de campo.

Os capítulos 2 e 5 do estudo de Azevedo (2011) tratam, respectivamente, da reflexão sobre a prática docente no ensino à pesquisa e do ensino e da pesquisa como geradores de aprendizagens. Tais capítulos são os que mais nos interessam neste estudo pelo fato de tratarem especificamente das categorias pesquisa e reflexão, de grande destaque em nossa investigação:

Azevedo (2011) define o campo teórico que sustenta as formulações do seu estudo, tomando como base a *epistemologia da prática*, que reconhece a reflexão sobre a prática como fator de desenvolvimento profissional. Ancora-se nessa discussão em autores como Massetto (1998), Tardif (2002), Santos (2004) e Zabalza (2004), que trazem contribuições para situar as funções do ensino e da pesquisa no cenário da formação universitária. Para tratar da necessidade de integrar o ensino e a pesquisa, Azevedo (2011) traz as proposições teóricas de Demo (1996), Lüdke (2001), Santos (2004), dentre outros.

Os resultados do estudo de Azevedo (2011), conforme a autora, confirmam sua tese de que as estratégias desenvolvidas na orientação de monografia anunciam a prática e a experiência como campo pedagógico de

aprendizagem e convêm como suporte para o desenvolvimento da ação docente, mas, nem sempre contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade indispensável ao fazer docente universitário.

Na discussão acerca da pesquisa, o estudo de Silva (2011) detém maior atenção à questão da relação teoria e prática que é elaborada na atualidade nos cursos de formação de professores que defendem a pesquisa como princípio educativo, tanto na formação, quanto na prática do professor, contando ou não para isso com a orientação de especialistas da universidade.

O interesse dessa autora (SILVA, 2011) sobre a temática surgiu com a sua percepção de que essas abordagens, de um modo geral, propõem a pesquisa do professor como *solução* da relação teoria e prática, bem como supõem que a pesquisa possa vir a resolver outras dicotomias: ação/reflexão, conhecimento/experiência, ensino/pesquisa etc.

Para investigar essas abordagens, Silva (2011), então, desenvolve uma pesquisa bibliográfica, partindo do pressuposto que a concepção da relação teoria e prática que vem sendo formulada nos cursos de formação sustenta-se na separação teoria e prática para depois tentar articulá-las. A autora baseia-se na teoria crítica da Escola de Frankfurt, principalmente em Adorno e Horkheimer (1985), para compreender a relação contraditória com que, segundo esses autores, teoria e prática são tratadas.

Silva (2011) traz, portanto, a visão de que a pesquisa do professor nas perspectivas prática e crítica é apresentada como instrumento estratégico de superação da concepção técnica e positiva de educação, de ensino e de currículo predominante nos cursos de formação de professores, concepção que veio a estabelecer a separação entre teoria e prática. Dessa forma, a pesquisa seria ainda o meio de promover profissionalização da identidade e possibilitar a autonomia do professor.

Para o embasamento de seu trabalho Silva (2011) selecionou as abordagens centradas na pesquisa que contemplam, em particular, a perspectiva prática e crítica, justificando sua escolha por autores estrangeiros como: Dewey (1959), Elliot (1991), Zeichner (1998) e Schön (2000), por exemplo.

Nesse sentido, mesmo reconhecendo a importância de determinados grupos brasileiros que atuam em formação de professores e que recorrem à pesquisa para tentar romper com a concepção técnica e praticista que nela se

mantém, Silva (2011) sugere uma investigação acerca de como as abordagens de autores estrangeiros que tratam da pesquisa na formação de professores têm sido interpretada e reelaboradas em nossa realidade educativa.

Por isso, Silva (2011) traz recomendações acerca da obrigação das universidades de investirem em uma proposta de formação orientada também para a formação cultural, de maneira a garantir aos alunos acesso ao saber acumulado, que envolve, para além do saber científico, todos os conhecimentos acumulados historicamente pelo homem.

A autora (SILVA, 2011) conclui que o modo como as perspectivas prática e crítica tratam a questão da teoria e prática acaba reforçando a perspectiva técnica e instrumental da educação, o que implica em currículo e ensino nos cursos de formação de professores prioritariamente guiados pela razão cientificista, a despeito de outras dimensões indispensáveis à formação humana e profissional, como a cultural.

O último estudo que selecionamos em nossa busca na BDTD foi o de Silva (2013), igualmente uma investigação que se volta à melhoria das práticas de professores universitários formadores de professores valendo-se do ensino pela pesquisa como estratégia formativa, assim como nos estudos de Comerlato (2008), Prijma (2009) e Azevedo (2011), por exemplo.

Silva (2013) parte da premissa de que a formação docente não é um construto arbitrário, mas resulta de concepções elementares (de homem, educação, professor e área de saber) incorporadas ao modo de ser e estar de quem é formador. Essa autora acredita que os educadores que norteiam seus caminhos para definirem sua prática educativa, deixam-se guiar por princípios políticos, sociais, educacionais e culturais.

Tratando do plano geral do estudo, Silva (2013) tem como meta compreender e analisar concepções de pesquisa evidenciadas conforme as motivações, os sentidos e as finalidades atribuídas historicamente à pesquisa pelos docentes de licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia – UFU ao explorarem tal ação como fazer educativo na formação de professores.

Assim, a autora tem em mente propor novas concepções sobre a pesquisa na formação de professores, o que a faz partir do seguinte questionamento: Quais as características das práticas de docentes dos cursos de licenciatura da UFU quanto à relação entre professor formador, professor formando

e objeto de estudo ao trabalharem a pesquisa como prática educacional na formação de professores?

Partindo dessa questão, Silva (2013) percebe o imperativo de rever a concepção teórica de *professor-pesquisador*, tomando como base principalmente as proposições de Stenhouse (2007) e Elliott (1991) e as ideias que relacionam pesquisa à formação docente especialmente em Freire (1981) e Demo (1995, 1996). Assim, a autora teve em vista identificar os professores formadores da UFU que tomam a pesquisa na formação docente como prática educativa.

A abordagem metodológica realizada por Silva (2013) contemplou o estudo de caso, concebido como casos múltiplos (YIN, 2006). Foram realizadas entrevistas com professores de cada licenciatura da UFU, totalizando 15 sujeitos. Também foram aplicados questionários semiestruturados; um destinado a ex-alunos da UFU atuantes como docentes da rede municipal de ensino e outro com alunos que cursavam o último ano de licenciatura da mesma IES. A análise dos dados foi guiada pelo método indutivo (MARCONI; LAKATOS, 2006).

Como resultado da investigação Silva (2013) apresenta três concepções de pesquisa que se fizeram presentes na formação de professores praticada pelos docentes investigados: *pesquisa como atitude cotidiana*; *pesquisa como sistematização da construção do conhecimento*; e *pesquisa como produção de recurso didático*.

Ao confrontarmos tais concepções com as que os coordenadores de área elaboram sobre a atividade da pesquisa, no estudo que desenvolvemos, percebemos fortemente a ideia de pesquisa como *sistematização da construção do conhecimento*, visto que esses formadores entendem essa atividade também como veículo para promover a melhoria da capacidade intelectual e autoral dos professores que atuam na escola, e, da mesma forma, como instrumento de ruptura do paradigma reprodutivo do ensino.

Assim, como analisou a prática de formadores de professores, considerando que estes influenciam diretamente na concepção de pesquisa que os formandos constituirão, Silva (2013) propõe que os alunos de licenciatura deveriam não só passar pelo processo da pesquisa, mas também vivenciar um processo de estágio que contemplasse o ensino com pesquisa na Educação Básica e na universidade, participando ativamente de orientações de pesquisas, inclusive coletivas.

A despeito de termos localizado apenas 6 trabalhos relacionados à temática *ensinar pela pesquisa* no interstício temporal que delimitamos (2008-2013), esses estudos colaboraram no sentido de captarmos os debates já erguidos acerca da ressonância da pesquisa na formação docente, evidenciando também críticas incisivas sobre discursos recorrentes que parecem apontar para um processo formativo emancipatório, mas que acabam por ratificar a perspectiva positivista de produção de conhecimento, como evidenciou o estudo de Silva (2011).

Em alguns estudos facilmente detectamos determinados aspectos que mostram aproximação com o objeto de nossa investigação, tais como o de Leal (2008), que assim como no nosso considera a pesquisa como componente fundamental na constituição do pensamento crítico-reflexivo sobre a prática profissional do professor e o de Silva (2013), que também investigou concepções de pesquisa evidenciadas por professores do Ensino Superior.

## 2.5 NOSSA INVESTIGAÇÃO ENTRE OS ESTUDOS LEVANTADOS: o arremate da *costura*

Ainda que tenhamos contemplado apenas uma base de dados, a BDTD, realizamos neste capítulo o Estado da Questão sobre a temática que discutimos em nossa tese. Com abordagens diferenciadas sobre pesquisa e reflexão na formação docente, mas também guardando algumas aproximações entre si e com a nossa investigação, discutimos 15 estudos, que relembramos a seguir, no Quadro 2.

Com esse Quadro temos em vista apresentar um panorama geral de cada estudo inventariado, de forma a relembrar a temática e o objetivo de cada um, bem como sua natureza, ou seja, se se trata de tese ou dissertação.

### **Quadro 2 – Mapeamento Realizado na BDTD sobre as Temáticas Pesquisa e Reflexão na Formação Docente (2008-2013)**

(Continua)

<b>Autor/Ano</b>	<b>Natureza do estudo</b>	<b>Temática</b>	<b>Objetivo</b>
Comerlatto (2008)	Tese	Pesquisa na formação do professor da educação superior	Analisar o ensino da pesquisa na formação do assistente social
Leal (2008)	Tese	Pesquisa na formação contínua do professor da educação básica	Investigar como professores universitários articulam a prática à teoria na formação do

			professor da educação básica
Raush (2008)	Tese	O processo reflexivo mediado pela escrita de portfólios sobre as aprendizagens vividas na escrita do TCC	Compreender o processo de reflexividade analisando-se os níveis de lógica reflexiva gerados na produção do TCC
Prijma (2009)	Tese	Pesquisa na formação do professor do ensino superior	Compreender como a pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior
Roza (2009)	Tese	Pesquisa na formação do pedagogo	Investigar como os docentes e discentes do curso de pedagogia concebem e vivenciam o ensino com pesquisa no processo de formação do pedagogo
Siqueira (2009)	Tese	Formação do professor reflexivo no ensino superior	Resgatar histórias pessoais, acadêmicas e profissionais de duas professoras formadoras tendo em vista o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre seu percurso profissional
Andrade Filho (2011)	Tese	Pesquisa na formação do professor da educação básica	Identificar se o portfólio é um instrumento gerador de reflexão e pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem
Azevedo (2011)	Tese	Aprendizagem da pesquisa mediada pela orientação da monografia	Compreender os processos de aprendizagem para a docência universitária decorrentes da integração dos saberes do ensino e da pesquisa na atividade de orientação à monografia
Brandão (2011)	Dissertação	Pesquisa mediada pela pesquisa-ação	Compreender como uma experiência de formação de professores que se fundamenta na pesquisa-ação pode contribuir na formação de professor (a) como pesquisador (a) de sua prática pedagógica.
Lima (2011)	Dissertação	Formação do licenciando na perspectiva de <i>professor reflexivo</i>	Investigar os limites e as possibilidades da formação de um professor reflexivo/pesquisador em um curso de licenciatura em química
Silva (2011)	Tese	Relação teoria e prática tratada no ensino da pesquisa	Discutir como a relação teoria e prática é formulada na formação de professores que defendem a pesquisa como princípio educativo e formativo na formação do professor
Viana (2011)	Dissertação	Relação teoria e prática na formação do <i>professor reflexivo</i> em um curso de pedagogia	Analisar os fundamentos pedagógicos que orientam a concepção de teoria e prática do curso de pedagogia da UNEB.
Pesce (2012).	Tese	Formação do professor pesquisador no ensino médio	Compreender como o professor formador considera formar o professor pesquisador
Falcão (2013)	Dissertação	Formação de professores de língua portuguesa na	Compreender as relações entre os professores de Língua

		perspectiva de <i>professor pesquisador</i>	Portuguesa das escolas de referência do Estado de Pernambuco e a atividade investigativa
Silva (2013)	Tese	Pesquisa na prática docente do professor do ensino superior	Compreender e analisar concepções de pesquisa evidenciadas pelos docentes de licenciaturas da UFU

Fonte: Elaborado pela autora.

Tanto o exercício de descrever cada um desses estudos quanto a produção do Quadro 2 contribuíram para manifestar as abordagens que apresentam temáticas mais aproximadas ao que debatemos em nossa investigação, assim como serviram para esclarecer para nós os contributos de nosso estudo.

Desse modo, pela análise do Quadro 2, é possível ver que a maioria dos estudos (10 dos 15) trazem uma preocupação com o processo de formação do licenciando e do professor da Educação Básica, debatendo as formas como pesquisa ou reflexão estão circulando nos projetos pedagógicos e nos currículos das licenciaturas e, principalmente, se e como esse referencial teórico tem repercutido no processo ensino-aprendizagem que se desenvolve na escola.

Preocupação similar tem nosso estudo quando buscarmos mapear práticas desenvolvidas no âmbito do PIBID que sejam indicativas de um processo de iniciação à docência ajustado à ideia de aprender e ensinar pela pesquisa, assim como averiguar a existência de estratégias formativas trabalhadas por intermédio desse programa de formação de professores que favoreçam o pensamento reflexivo sobre a prática docente e, ainda, extrair dos dados da tese estratégias que indiquem um processo formativo fundamentado na pesquisa como geradora de reflexão crítica sobre a prática docente.

Dentre os estudos mapeados há 1 que também procura conhecer as concepções de pesquisa dos professores, o de Silva (2013). Porém, em nossa investigação, como ouvimos 3 sujeitos distintos, que se entrecruzam por meio do PIBID ao compartilharem seus conhecimentos teóricos e seus saberes práticos, cremos que o entrelaçar dessas formas distintas de perceber como a universidade tem lidado com a pesquisa na formação docente pode nos trazer pistas acerca dos entraves, das possibilidades e, por que não dizer, dos avanços que possivelmente estão ocorrendo no interior das universidades e das escolas quando por intermédio do PIBID (pelo menos na realidade que investigamos) têm se construído formas colaborativas de realizar a pesquisa da prática docente.

Do total de estudos os quais analisamos (15), percebemos que apenas 2 tratam da relação entre professor pesquisador/professor reflexivo, como é o caso de Andrade Filho (2011) e Lima (2011). Nesse caso, entendemos que ao elaborar a tese de que pesquisa contribui para gerar reflexão crítica sobre a prática docente evidenciamos compreensão acerca do papel de ambas (pesquisa e reflexão), entendendo-as como atividades, mecanismos e estratégias indissociáveis da prática de qualquer docente que se entenda como um agente social promotor da superação das desigualdades e injustiças que atemorizam a vida humana.

Também depreendemos como contribuição de nosso estudo que ao buscar entender se a pesquisa contorna o processo formativo para a docência que é desenvolvido no PIBID–UECE abrimos caminhos para que outros pesquisadores se debrucem sobre essa questão, também no contexto do referido programa. Isso, acreditamos pelo fato de em nosso levantamento não termos localizado nenhuma investigação sobre o PIBID que aludisse à pesquisa como elemento indispensável para o processo de formação de professores. Afinal, se o programa tem por escopo a melhoria da qualidade da formação docente e da Educação Básica, é de se esperar, então, que a pesquisa seja uma das ferramentas principais no processo de iniciação de novos docentes e também na oportunidade de formação contínua que atinge o professor supervisor, ou seja, o docente da Educação Básica.

Outro contributo que pensamos partir de nosso estudo é a possibilidade de divulgação da experiência formativa do PIBID–UECE que, como os dados revelaram, aparece como um anúncio de provável mudança no panorama da formação docente por assumir a ideia de professor como pesquisador no contexto do seu exercício profissional. Nesse processo a reflexão surge, ao lado da pesquisa, como possibilidade de suscitar a formação de um profissional comprometido, reflexivo e pesquisador de sua prática, que não se circunscreve à realidade da escola, mas que impacta diretamente na realidade social, econômica e cultural que nos cerca.

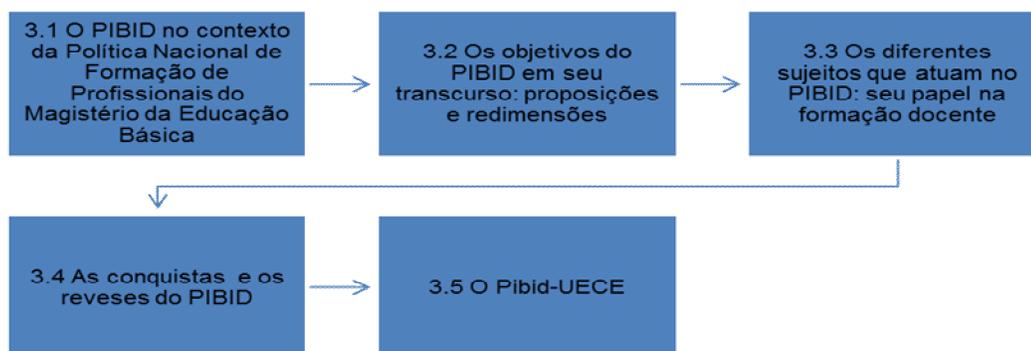
Portanto, ao finalizar este capítulo concluímos que o exercício que realizamos quando da produção do EQ foi, de fato, importante para conhecer o que está sendo investigado sobre as principais temáticas que trazemos, assim como para confrontar nosso percurso de elaboração própria com o de outros pesquisadores que, em nosso entendimento, colabora com o nosso trilhar como pesquisadoras.

No capítulo subsequente fazemos um histórico do PIBID, tendo em vista o panorama que o impulsionou como programa formativo. Discutimos especialmente os objetivos desse programa, levando em conta seus marcos legais, sobretudo o decreto nº 7.219/10, que o institucionalizou. Contemplamos, ao mesmo tempo, o PIBID no âmbito da UECE, debruçando-nos sobre sua proposta institucional que anuncia a pesquisa da prática como canal para a aprendizagem da docência.

### 3 O PIBID: JOVEM POLÍTICA PÚBLICA DE INCENTIVO À DOCÊNCIA

Neste capítulo realizamos um breve histórico de uma política pública que, em sua essência, é voltada à formação docente e ao fortalecimento da Educação Básica: trata-se do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBID. Para esta incursão dividimos este escrito em cinco seções, que ilustramos por meio da Figura 2.

**Figura 2– Esquema do Capítulo**



Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira seção, explicamos a origem desse Programa, surgido por meio da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e encabeçado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES e o Ministério da Educação- MEC. Nessa primeira parte do texto discorreremos sucintamente sobre alguns programas que integram essa política de formação docente, dando maior ênfase ao PIBID, campo que nos interessa neste estudo. Dedicamos maior esforço para elucidar os fundamentos que inspiraram o surgimento dessa política, momento em que discorreremos sobre as influências teóricas do pesquisador português Antonio Nóvoa no esboço metodológico do PIBID.

Dando sequência, na segunda seção do capítulo discutimos os objetivos desse programa e, oportunamente, mostramos sua lógica interacionista, ocasião em que nos colocamos contra os processos de formação docente que se sustentam na

razão técnica, defendendo também que a ascensão da qualidade da formação inicial de professores pretendida pelo PIBID passa necessariamente pela concepção de pesquisa como princípio educativo e científico (DEMO, 2011).

Em seção ulterior, discorreremos sobre os diferentes sujeitos que atuam no PIBID, bem como seu papel na formação docente dinamizada pelo programa. Nessa parte do texto, além de detalhar questões mais técnicas desse programa, como a forma de seleção dos bolsistas, discutimos a rede de relações por ele propiciada, que motiva o ‘encontro’ entre a universidade e a escola de Educação Básica.

Na seção 3.4, na qual discutimos o desenvolvimento do PIBID em seus editais, falamos igualmente das rupturas e discontinuidades que fazem parte da história do programa, principalmente das ameaças sofridas por meio da Portaria Nº 046, publicada no Diário Oficial da União em 15 de abril de 2016 (BRASIL. Portaria, 2016), que anunciava cortes e outras alterações em sua estrutura.

Reservamos a última seção deste capítulo para tratar da proposta institucional do PIBID–UECE “A Vida Docente na Escola: aprender e ensinar pela pesquisa”. Em tal parte do texto evidenciamos a preocupação dessa proposta para que haja compreensão da *práxis* docente pelo bolsista de iniciação à docência por meio dos círculos de melhoria, movimento que implica conhecer a prática, pensá-la com base em seus dilemas e projetar perspectivas para sua renovação.

### 3.1 O PIBID NO CONTEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Respaldado na base legal da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL/MEC, 1996), a Lei nº 11.273/2006 (BRASIL. Ministério, 2006) e o Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, CÂMARA, 2010), o PIBID é um programa da CAPES que tem por escopo estimular a iniciação à docência, com vistas ao aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e ao melhoramento da qualidade da Educação Básica pública brasileira. Este programa nasce impulsionado pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que, por sua vez, foi sancionada pelo Decreto Nº. 6755/2009<sup>6</sup> (BRASIL. CONSELHO, 2009).

---

<sup>6</sup> Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Partindo da necessidade de melhor estruturar a formação docente, em 2007, o MEC modificou as atribuições e a organização da CAPES, que desde sua origem, em 1951, tem sofrido alterações para a melhoria da consecução de seus objetivos, no que tange ao aperfeiçoamento de pessoal “[...] para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do País” (BRASIL. CÂMARA, 1951).

Portanto, ao modificar as atribuições e a organização da CAPES, o MEC acrescentou a essa agência de fomento científico e tecnológico a responsabilidade de coordenar um sistema nacional de formação de professores que induzisse a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica, bem como que estimulasse a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Assim, conforme Gatti (2011), a ‘nova’ CAPES, além de manter o compromisso de coordenar o elevado padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, assumiu a perspectiva de formação de professores para a Educação Básica com vistas à concretização de um novo patamar de qualidade no sistema educacional brasileiro. Compete, pois, a essa ‘nova’ CAPES, de acordo com Gatti (2011, p. 51):

[...] induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis de governo; planejar ações de longo prazo para a sua formação em serviço; elaborar programas de atuação setorial ou regional para atender à demanda social por esses profissionais; acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); promover e apoiar estudos e avaliações sobre o desenvolvimento e a melhoria dos conteúdos e das orientações curriculares dos cursos de formação de professores inicial e continuada.

Essa indução à formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica, encabeçada pela CAPES e pelo MEC, conta também com a colaboração dos entes federados e das IES. Nesse regime de colaboração, podemos mencionar alguns programas que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e que se voltam para a formação de docentes da Educação Básica, além do PIBID: o Programa Pró-Letramento, instituído em 2005, e dirigido aos docentes dos anos iniciais dessa etapa de escolarização, o Programa Gestão da Aprendizagem Escola-

Gestar II<sup>7</sup>, que oferece formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica–PARFOR, que surgiu em 2009, e que objetiva, mormente, formar profissionais que atuam na Educação Básica, porém, que não têm habilitação ou que atuam em áreas distintas de sua formação.

O estudo de Neves (2012) acerca do papel da CAPES na formação de professores da Educação Básica detalha os princípios dos programas de fomento à docência sob responsabilidade da DEB, elucidando três vertentes de sua matriz educacional:

(1) formação de qualidade; (2) integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e (3) produção e disseminação de conhecimento. O fato de haver programas que englobam mais de uma dessas vertentes – às vezes, as três – mostra o potencial de sinergia entre eles e sinaliza não só a otimização dos recursos públicos investidos, mas a intencionalidade de uma política de formação que tem um propósito claro: a valorização da carreira docente (NEVES, 2012, p. 356).

Nesse conjunto de iniciativas públicas de incentivo à docência para a Educação Básica, surgiu o PIBID, com o intuito de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, tendo em vista o incremento do desempenho da Educação Básica nacional. Esse programa foi implementado pela CAPES, desde 2007, contudo, embora seu primeiro edital tenha sido publicado nesse ano, só começou a acontecer, de fato, em 2009.

No estudo há pouco referenciado, (NEVES, 2012) o PIBID é destacado como um “[...] celeiro de produção de conhecimento para licenciandos, formadores de professores, docentes em exercício nas redes públicas, gestores educacionais e pesquisadores” (NEVES, 2012, p. 366). A autora aponta como alguns dos resultados desse programa a ampliação da procura pelos cursos de licenciatura, a articulação entre universidades e escolas básicas e a oportunidade de formação continuada para os professores de Educação Superior e os de Educação Básica envolvidos no programa, dentre outros.

Sobre a eficiência do programa, conforme o Relatório da DEB (2019-2014), o PIBID tem atingido parcelas significativas de estudantes de licenciatura por

---

<sup>7</sup> O GESTAR I, instituído em 2001, no âmbito do FUNDESCOLA, em parceria com o Banco Mundial, era destinado aos professores das séries iniciais. Em 2004 foi sucedido pelo GESTAR II. Este teve seu escopo modificado e sua abrangência expandida em 2008, passando a ser implementado em parceria entre o MEC e as IES.

meio da concessão de bolsas, para que esses possam ter contato com atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica. O objetivo é que por meio desse contato prévio com o cotidiano escolar, o licenciando comece a entender a integração entre teoria e prática e a compreender melhor a realidade vivida no âmbito das escolas. Sendo assim, a aproximação entre universidades e escolas e a melhoria de qualidade da educação brasileira também são objetivos do PIBID, que detalharemos melhor na próxima seção.

### **3.1.1 Como Surgiu o PIBID: as inspirações e os princípios norteadores**

Já situamos o PIBID no panorama da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, bem como elucidamos seu enquadramento na nova configuração da CAPES, porém, para melhor entendermos a matriz epistemológica desse programa, buscamos compreender as inspirações que o ergueram como política pública de formação docente. Uma delas foi o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica-PIBIC, conforme o Relatório de Gestão da DEB (BRASIL. Relatório, 2009-2014, p. 63):

A ideia de lançamento do Pibid partiu do presidente da Capes, Prof. Dr. Jorge Almeida Guimarães, que fora responsável pelo lançamento do Pibic – Programa Institucional de Iniciação à Ciência, na década de 90, quando de sua passagem pelo CNPq. Acolhida a ideia pelo então ministro da Educação, Prof. Dr. Fernando Haddad, o Pibic inspirou a elaboração do primeiro edital do Pibid, com o foco na docência.

É importante, porém, destacar que, não obstante a influência do PIBIC na concepção do PIBID, os dois programas têm finalidades diferentes, porquanto o PIBIC tem o objetivo de inserir o graduando no contexto acadêmico de produção científica, e o PIBID tem em vista introduzir o licenciando no cotidiano da escola da rede pública de ensino, por meio de projetos pedagógicos.

No entanto, em nossa concepção, o desenvolvimento do pensamento científico e a iniciação à pesquisa, alvos centrais do PIBIC, são igualmente essenciais na formação do estudante de licenciatura, futuro docente, haja vista que o pretendido fortalecimento da Educação Básica nacional, amplamente discutido nos marcos legais do PIBID, passa necessariamente pela articulação entre teoria e

prática, estabelecida no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, o que contempla a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Dessa forma, nossa assertiva encontra apoio em Demo (2015a), ao deflagrar que a educação por meio da pesquisa é tarefa evidente da pedagogia universitária e não apenas de programas como o PIBIC. Para o autor, o desafio iminente da universidade é aprimorar as condições de autoria do estudante, mas, para alcançar tal desafio “[...] urge montar propostas que levem a isso, sem incidir no produtivismo do CNPq e CAPES, mas tornando pesquisa e elaboração o chão normal de cada dia na universidade.” (DEMO, 2015a, p. 185). O fato é que não se pode reduzir a experiência com pesquisa na universidade a um grupo seletivo de discentes que são contemplados com uma bolsa de iniciação científica.

Além do PIBIC, outra referência influenciadora dos princípios e objetivos do PIBID é o estudo de NÓVOA (2009a) sobre formação e desenvolvimento profissional docente. Conforme o Relatório da DEB (BRASIL. RELATÓRIO, 2009-2014, p. 65) estes princípios e objetivos dizem respeito à:

1. Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

Analisando esse aporte teórico, que apresenta uma reexposição do capítulo 2 do livro “*Professores, imagens do presente futuro*”, do referido autor (NÓVOA, 2009b), inferimos que, de fato, suas críticas e proposições acerca da necessidade de mudanças substanciais nos programas de formação docente influenciaram diretamente no delineamento dos objetivos do PIBID.

Ademais, ao defender a importância da imersão dos licenciandos no cotidiano da escola, o PIBID vai ao encontro das indicações de Nóvoa (2009a) sobre uma formação docente que se estruture no estabelecimento de práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação. Para o autor, uma formação baseada nessa perspectiva precisa ser “[...] construída dentro da profissão” (NÓVOA, 2009a, p. 218), isto é, abalizada em contribuições de ordem científicas,

pedagógicas e técnicas, porém, tendo à frente os próprios professores, principalmente, os mais experientes. Essas contribuições resultariam em ganhos para os professores que se iniciam na profissão docente, uma vez que o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, como explica esse autor, ajudaria os jovens professores a adquirir uma cultura profissional.

Ao que percebemos, quando referencia à necessidade de uma formação vivenciada dentro da profissão, esse autor (NÓVOA, 2009a) faz uma crítica ao fato de que a formação de professores está muito afastada da profissão docente, da forma como tem sido efetivada, e conseqüentemente, de suas rotinas e culturas profissionais.

Desse modo, em seu estudo, Nóvoa (2009a) defende cinco propostas que, em seu entendimento, devem impulsionar os programas de formação de professores. Tais propostas, conforme já referimos, influenciaram a idealização e configuração do PIBID. São elas:

Assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar; Passar para «dentro» da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico; Valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola; Caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (NÓVOA, 2009a, p. 203).

Igualmente nesse estudo o autor procede a uma discussão sobre o que vem a caracterizar um *bom professor*, desenvolvendo uma crítica bastante pertinente sobre o conceito de competência que, não obstante às múltiplas reelaborações pelas quais passou no decorrer do século XX, nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de cariz técnico e instrumental. No lugar de *competências*, Nóvoa (2009a) prefere delinear o conceito de *disposições* que, como entende, não é algo natural, e sim construído pelo professorado. Conforme esse autor, o conceito *disposições* apresenta forte sentido público e cultural, que deve se deixar construir no interior de uma personalidade do professor.

Apreciamos muito a forma como o autor constrói sua discussão acerca das disposições que devem caracterizar o trabalho docente, associando-as a propostas de formação de professores, por isso, sintetizamos no Quadro 3 essas propostas:

**Quadro 3 – Disposições Essenciais para a Produção Identitária dos Professores/Propostas para a Formação Docente**

<b>DISPOSIÇÕES</b>	<b>PROPOSTAS</b>
<p><b>O conhecimento:</b> O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. Ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento.</p>	<p><b>P1- Práticas:</b> A formação de professores deve assumir um forte componente da prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.</p>
<p><b>A cultura profissional:</b> Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, aprendendo com os colegas mais experientes, pois é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão.</p>	<p><b>P2- Profissão:</b> A formação de professores deve fundar-se na aquisição de uma cultura profissional que conceda aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.</p>
<p><b>O tato pedagógico:</b> O ato de educar não se cumpre sem a capacidade de relação e de comunicação entre professores e alunos. É a conquista dos alunos para o trabalho escolar. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.</p>	<p><b>P3- Pessoa:</b> A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, explorando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico.</p>
<p><b>O trabalho em equipe:</b> O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de comunidades de prática, no interior de cada escola. Além disso, o fazer docente acontece no contexto dos movimentos pedagógicos que conectam os professores às dinâmicas para além das fronteiras organizacionais.</p>	<p><b>P4- Partilha:</b> A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício colaborativo da profissão, fortalecendo a importância dos projetos educativos da escola.</p>
<p><b>O compromisso social.</b> Princípios, valores, inclusão social, diversidade cultural são elementos ligados ao compromisso social. Este efetiva-se por meio da educação, que permite que o educando ultrapasse as fronteiras, muitas vezes, repassadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade.</p>	<p><b>P5-Público :</b> A formação de professores deve estar assinalada por um princípio de responsabilidade social, que luta pela comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Nóvoa (2009a, p. 205-211).

Pelo quadro podemos ver claramente as influências teóricas do estudo de Nóvoa (2009a) no esboço metodológico do PIBID, pois ideias que vêm sendo

defendidas pelo autor há quase 30 anos estão presentes na epistemologia desse programa. Algumas dessas proposições, como “[...] passar para dentro da profissão [...]” (NÓVOA, 2009a, p.1) sob a orientação de professores mais experientes, e criar “[...] comunidades de prática [...]” (NÓVOA, 2009a, p. 3) que mobilizem o trabalho em equipe, conforme entendemos, estão reafirmadas nos princípios que norteiam a ideia de formação de professores nesse programa.

Logo, o aporte teórico de Nóvoa (2009a), em nossa compreensão, inspira e aspira transformações nas habituais práticas de formação docente, tanto nas instituições formadoras quanto no seio das escolas. Tal enfoque dá destaque à valorização das dimensões humana, intelectual, profissional e política dos professores com vistas ao fortalecimento de sua profissionalidade. Igualmente nos leva a distinguir o PIBID como um programa que oferece condições para a valorização das dimensões coletivas e colaborativas do trabalho docente, em uma perspectiva inversa à racionalidade instrumental.

### 3.2 OS OBJETIVOS DO PIBID EM SEU TRANSCURSO: proposições e redimensões

Para atingir a meta de promover o diálogo entre a universidade e a escola de Educação Básica, tendo como finalidade a melhoria da formação docente, o PIBID apresenta os seguintes objetivos, de acordo com seu Decreto (BRASIL. CONSELHO, 2010), constante no Art. 3º, incisos I ao VI:

- 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.
- 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. CONSELHO, 2010, p. 4).

Ante a precariedade da formação docente no Brasil, marcada por retrocessos e descontinuidade, tais objetivos apregoam uma formação de melhor qualidade, bem como a valorização da profissão docente. Entendemos, portanto, que a concessão de bolsas pelo PIBID, não obstante seus acanhados valores, sinaliza maior apreensão do MEC acerca do suporte que a categoria de professores necessita para assegurar condições mínimas de pesquisar e fundamentar sua prática. Contudo, aos nossos olhos, outras iniciativas do programa, concorrem para a criação de uma lógica menos injusta e perversa na profissão docente. Uma delas certamente é o ensejo de elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura.

Certamente, não é discussão nova, tampouco superada, a constatação de que a formação inicial é marcada pela descontextualização entre a teoria e a prática, o que concorre para formar “[...] profissionais ‘treinados’, dotados de diplomas para trabalhar em tempos pretéritos, não para enfrentar a vertigem de tempos complexos e não lineares” (DEMO, 2015, p. 25, grifo do autor). Por isso, promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica, pelo que entendemos, é um dos grandes diferenciais do PIBID, pelo fato de que, confrontando a vida real erguida dentro da escola com os temas que têm preenchido o currículo da universidade, é possível que esta entenda por vez a urgência de sua reinvenção enquanto agência formadora de atores sociais.

Sendo assim, uma consequência positiva dessa integração no âmbito do PIBID é a inserção do licenciando no cotidiano de escolas da rede pública. O objetivo Nº IV desse programa tem a intenção de proporcionar a esses alunos oportunidades de participação em experiências nas quais se possa conferir práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, cremos que o contato prévio do futuro professor com a realidade que se constrói no interior da escola é de suma importância para a apreensão dessa realidade, além do fato de que essa imersão pode contribuir para a confirmação ou recusa da profissão docente como carreira a ser seguida.

Entretanto, apesar de reconhecermos a importância do contato precoce do licenciando com seu *locus* de trabalho, nos questionamos acerca do *caráter inovador e interdisciplinar* anunciado no Decreto que dispõe sobre o PIBID, em referência aos modos de atuação pedagógica que servirão de base para o futuro

professor, já que, sabemos “[...] o modelo dominante que tradicionalmente existiu sobre como atuam os profissionais na prática, e sobre a relação entre pesquisa, conhecimento e prática profissional, foi o da racionalidade técnica” (CONTRERAS DOMINGO, 2012, p. 100). Essa nossa desconfiança é ocasionada pela lógica operante nas políticas públicas que se voltam para a educação e a formação docente nacional, notadamente conduzidas pelos ditames dos organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE e o Banco Mundial, que claramente impõem uma regulação cada vez maior sobre o trabalho docente.

O fato é que o PIBID propaga em seus objetivos especialmente a elevação da qualidade da formação inicial de professores, sem, contudo elucidar que conceito de qualidade toma como referência.

É importante ressaltar que a preocupação do PIBID com o quadro de professores atuantes na Educação Básica é evidenciada em seus editais Nº 02/2009 (BRASIL. Edital, 2009) e Nº 018/2010 (BRASIL. CONSELHO, 2010), com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino público, no que se inclui também o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB das escolas e o desempenho das escolas em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, entre outras. Estes dispositivos avaliativos aparecem em ambos os editais como um dos identificadores do sucesso ou do fracasso das ações do programa.

Nesse ponto, consideramos relevante expor nosso questionamento acerca do sentido que está sendo dado ao termo ‘qualidade’ quando se afirma pretender aprimorar o ensino público na Educação Básica nacional, principalmente por meio da formação docente. Também o fato de o PIBID eleger avaliações em larga escala como mensuração para seu êxito ou fracasso é para nós motivo de preocupação, haja vista os ordenamentos de matriz neoliberais que tais dispositivos avaliativos encerram, que impõem qualidade como algo vinculado à competência e desempenho, conceitos igualmente adotados nas políticas de formação docente sob o viés do neoliberalismo.

Logo, a realidade da formação docente acaba assumindo aspectos mais técnicos e menos políticos da prática docente. Pensando sobre esses desmembramentos, buscamos em um dos nossos objetivos específicos entender até

que ponto a experiência no PIBID contribui para a aprendizagem da docência centrada na escola como um lugar de pesquisa e reflexão crítica sobre a prática docente. Por isso, a necessidade de emprendermos uma análise sobre os documentos do programa, com vistas a fortalecer nossa discussão quando da análise dos dados e discussão dos achados.

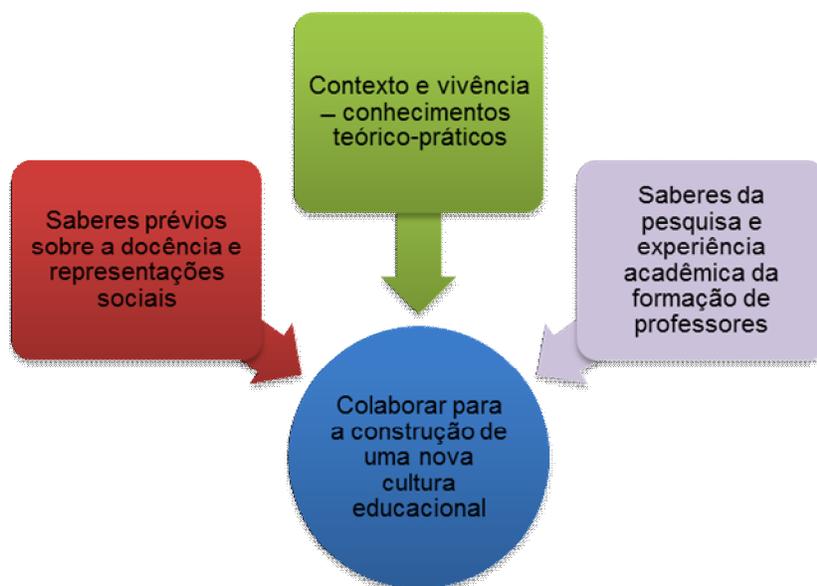
Analisando os editais do PIBID verificamos mudanças diversas que conferem novas características aos projetos institucionais e aos subprojetos, bem como acréscimos de alguns objetivos. Por exemplo, as áreas da educação consideradas até o edital de 2008 eram definidas como 'prioritárias', recomendadas no Plano de Desenvolvimento da Educação–PDE:

[...] o PIBID oferece bolsas de iniciação à docência aos licenciandos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que se comprometam com o exercício do magistério na rede pública, uma vez graduados. As áreas prioritárias serão física, química, biologia e matemática, nas quais se nota a menor presença de professores em exercício com formação específica (HADAD, 2008, p. 10).

Portanto, em sua concepção, o PIBID foi pensado para atender tão somente a áreas específicas, como física, química, biologia e matemática, voltadas especificamente ao Ensino Médio, considerando a expressiva carência de professores para lecionarem nessas disciplinas. Porém, a partir do edital de 2009, mediante os resultados alcançados pelo programa, ele foi expandido, passando a atender não apenas essas áreas, e sim diversas, como língua portuguesa, história, geografia, artes, dentre outras.

Apesar de os editais de 2009 (BRASIL. Edital, 2009) e de 2010 (BRASIL. Edital, 2010), já anunciarem em seu 5º objetivo a preocupação do PIBID em proporcionar aos licenciandos participação em vivências que colaborem em seu processo de aprendizagem da docência, não tocam na atividade da pesquisa como elemento propulsor dessa aprendizagem, fato que nos atraiu a atenção, já que, de acordo com o Relatório de Gestão da DEB (BRASIL. Relatório, 2009-2010), a proposta formativa do Programa prevê um movimento interativo contornado pela presença da pesquisa. Conforme a DEB, essa proposta interacionista de formação docente pode ser representada pela seguinte Figura 3:

**Figura 3 – Desenho Estratégico/Interacionista do PIBID**



Fonte: Relatório da DEB (BRASIL. Relatório, 2009-2014, p. 65).

Esse relatório afirma que o processo de transformação e reconstrução de uma nova cultura de formação docente almejada pelo PIBID é baseado em pressupostos teórico-metodológicos que vinculam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos. Portanto, esse programa apregoa a interação apropriada de diferentes saberes sobre a docência como eixo norteador da formação, considerando conhecimentos prévios e representações sociais que são revelados principalmente pelos alunos das licenciaturas; o contexto, as vivências e os conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na Educação Básica; e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, docentes do Ensino Superior.

Nessa relação é preciso que esses alunos aprendam a pesquisar e elaborar, conforme defende Demo (1996, 2011, 2015), porquanto pesquisar “[...] e elaborar formam dupla dinâmica de expressão pedagógica elevada, vinculada a sistemas de aprendizagem, não de ensino, nos quais o estudante assume iniciativa sob orientação docente” (DEMO, 2015, p. 42). Até porque tal orientação, nesse caso advinda do professor da universidade, deve colocá-lo para além de uma função instrutora, de repasse normativo dos conhecimentos.

O que questionamos na formação inicial é exatamente a lógica centrada no professor como o que *deve ensinar* e no estudante como aquele que *deve aprender*. Guiada por essa racionalidade, a formação docente acaba ratificando uma ‘cultura’ de subserviência do formando, que se limita a escutar aulas, ler textos teóricos, resenhá-los (quando muito o fazem) e formar ideias, muito vezes obscuras, sobre como será a vida real na escola, já que o estágio de docência, como bem sabemos, não dá conta dessa aproximação efetiva entre futuro professor e universo escolar.

Assim, cremos que, inegavelmente, elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura passa pela concepção de pesquisa como princípio educativo e científico (DEMO, 2011, 2015). Eis mais uma chance de promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica, uma vez que a aproximação ao objeto ‘escola’ promoverá aos futuros docentes a oportunidade de investigar essa realidade antes mesmo de nela imergir como profissional.

Mas, da mesma forma, é preciso pensar essas relações pondo em foco os professores da Educação Básica, principalmente quanto à sua oportunidade de se reintegrar ao cotidiano da universidade, por meio do PIBID. Cabe-nos destacar que em nosso entendimento reaproximar esse professor do contexto acadêmico é também grande contribuição do programa, pois, embora seu escopo se volte mais para a formação inicial, acaba concorrendo para a formação contínua do professor da Educação Básica. Assim, a possibilidade deste sujeito de sair do papel exclusivo de transmissor de conhecimento reacende sua autoestima e autoconfiança, além de lhe suscitar o desejo de alçar novas conquistas em seu processo formativo, como, por exemplo, de cursar o mestrado. Isso se revelou claramente durante as análises dos dados, que serão discutidas nos capítulos 6 e 7.

Sabemos que o professor é convocado, de contínuo, a exercitar sua condição de pesquisador, para além das situações problemáticas e dos desafios didáticos definidos pelo processo pedagógico vivenciado na escola. Essa competência inclui um contexto moral, essencialmente vinculado à noção de autonomia do trabalho docente que contribui para superar o modelo dominante sobre a relação entre pesquisa, conhecimento e prática profissional, já que:

A prática constitui-se [...] um processo que se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas (CONTRERAS DOMINGO, 2012, p. 122).

Em oposição, portanto, à lógica de formação docente baseada na racionalidade técnica, o PIBID–UECE anuncia possibilidades de aprendizagem da docência por meio da pesquisa e da elaboração própria dos sujeitos envolvidos no programa. Em se tratando especificamente dessa proposta institucional, a pesquisa é nela considerada como mobilizadora de reflexão sobre o trabalho docente no processo formativo, porém, apenas posteriormente voltaremos a essa discussão.

### 3.3 OS DIFERENTES SUJEITOS QUE ATUAM NO PIBID E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DOCENTE

No Decreto nº 7.219/2010, que instituiu o PIBID, no Art. 2º, incisos I ao V, assim se considera cada um de seus integrantes, com vistas à efetivação dos objetivos do Programa (BRASIL. CÂMARA, 2010, [s.p]):

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;

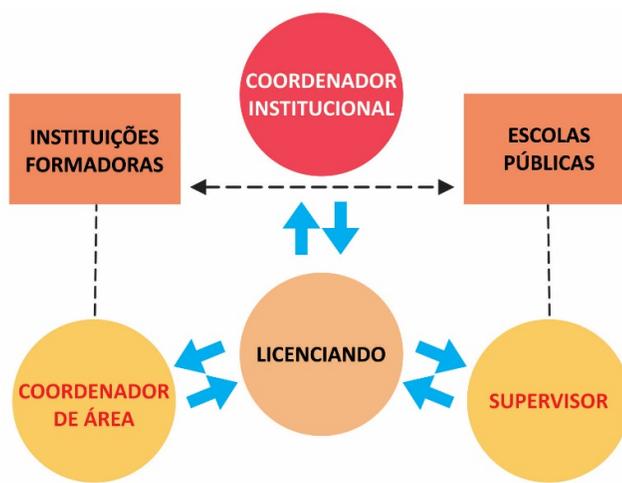
II - coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade;

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.

A relação desses integrantes do Programa, bem como o intercâmbio de escolas e instituições formadoras foi representada no Relatório de gestão da DEB (2009-2014), em capítulo dedicado ao PIBID, conforme mostra a Figura 4:

**Figura 4 – Dinâmica do PIBID**



Fonte: Relatório da DEB (BRASIL. Relatório, 2009-2014, p. 63).

Observando essa figura, é possível percebermos uma estrutura que pressupõe a interação entre os atores sociais das instituições formadoras e os das escolas públicas, fato que confere ao PIBID um caráter formativo baseado no diálogo entre a universidade e a escola de Educação Básica, reconhecendo-a como *lócus* fundamental para a aprendizagem da docência, assim como para o desenvolvimento de uma profissionalidade que se funda na reflexão rigorosa sobre a prática.

Essa política pública, conforme já referimos, é fundamentada em princípios pedagógicos que possibilitam que diferentes sujeitos se impliquem na formação dos professores que atuarão na Educação Básica. Os projetos realizados no âmbito do PIBID são propostos pelas IES e desenvolvidos por grupos de licenciandos, os bolsistas de iniciação à docência (ID), sob supervisão de professores supervisores (PS), tendo a orientação de professores das IES, na condição de coordenadores de área (CA). Além desses sujeitos, atuam também no PIBID o coordenador institucional (CI) e o Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais (CG). Detalharemos, a seguir, os critérios para a escolha de cada um desses sujeitos, bem como suas principais atribuições no programa.

No PIBID o papel primordial do CI é o de gestor de um projeto, no âmbito de uma Instituição de Ensino Superior, atuando como interlocutor da CAPES. Esse gestor é Indicado pelo Reitor da Universidade. Dentre as funções do CI estão

acompanhar as atividades previstas no projeto, se envolver em todo o processo de seleção dos coordenadores de área, cadastrar e atualizar a relação de participantes do PIBID para o pagamento da bolsa, dentre outras.

O bolsista CI, assim como o CG, precisa preencher vários requisitos para atuar no programa, conforme o regulamento do PIBID/Portaria n.º 96/2013 (BRASIL. Portaria, 2013, p. 12) Seção III, Art. 33:

- I. possuir título de mestre ou doutor;
- II. pertencer ao quadro permanente da IES e, quando se tratar de instituição privada, ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e, de preferência, não ser contratado em regime horista;
- III. ser docente e estar em efetivo exercício das atividades do magistério no ensino superior;
- IV. possuir experiência mínima de três anos no magistério superior;
- V. ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES;
- VI. possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino [...]
- VII. possuir competência técnica compatível com a função de coordenador de projeto, bem como disponibilidade para dedicação ao programa;
- VIII. não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou qualquer outro cargo equivalente na IES.

De acordo com o site CAPES/PIBID<sup>8</sup>, o CI também deve viabilizar as ações descritas no projeto aprovado, auxiliando os bolsistas no relacionamento com a CAPES, a IES e as escolas. Deve, além disso, promover a aproximação entre os bolsistas, dando liberdade para que os coordenadores de área proponham e executem atividades, sempre em conformidade com o projeto aprovado. Além disso, na mesma Portaria (BRASIL. Portaria, 2013), em seu Art.39, são estabelecidos para o bolsista CI vários deveres que envolvem caráter técnico, organizacional e caráter pedagógico. Dentre esses, omitimos apenas os de cunho mais burocrático (BRASIL. Portaria, 2013, p. 15):

- i. responder pela coordenação geral do PIBID perante as instâncias superiores da IES, das secretarias de educação e da Capes;
- II. acompanhar o planejamento, a organização e execução das atividades previstas no projeto, tanto as de natureza coletiva, quanto as executadas na esfera dos diferentes subprojetos;

---

<sup>8</sup> Disponível em: <[www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid](http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid)>. Nesse endereço a CAPES torna público páginas que são dedicadas a informar aos diversos participantes do PIBID, bem como a qualquer cidadão, sobre legislação, seleções e dados diversos acerca do PIBID. Nesse site é possível encontrar também as condições para participar do programa, bem como as atribuições de cada participante.

III. acordar com as autoridades da rede pública de ensino a participação das escolas no Pibid; [...] V. empreender a seleção dos coordenadores de área e de gestão educacionais, em conjunto com os colegiados de curso das licenciaturas; [...]

VIII. articular docentes das diferentes áreas, visando ao desenvolvimento de atividades integradas nas escolas parceiras e à promoção da formação interdisciplinar; [...]

XIII. realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto; [...]

XV. promover reuniões e encontros entre os bolsistas, proporcionando a participação de todos, inclusive de diretores e de outros professores das escolas parceiras e representantes das secretarias de educação, quando couber; [...]

XVII. [...] Participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes;

[...] XXII. Compartilhar com a direção da IES e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores (BRASIL. Portaria, 2013, p. 15).

Pelo que pudemos entender dos critérios para a atuação como CI no PIBID, bem como de seus deveres, é requerido desse sujeito uma proposta de trabalho que conecte a formação docente desenvolvida no seio da universidade com a que acontece no contexto da escola. Por isso, entendemos que o papel do CI é tão relevante para o êxito do projeto institucional a ser desenvolvido por cada IES nas escolas parceiras. Contudo, a tônica do projeto institucional, incluindo os subprojetos a este ligados, depende da racionalidade que sustenta as concepções sobre educação e formação docente do CI, bem como do CA, o que nos leva a constatar que existem vários 'PIBIDs'. Essa ideia pode ser associada à de Mizukami (2004, p. 286), em sua afirmação que:

Tanto a universidade quanto a escola são agências formadoras. A partir da concepção que se tenha sobre processos formativos da docência, as relações entre esses dois tipos de instituição podem apresentar características diferentes. Assumindo a hierarquização das disciplinas em fundamentantes (ciência básica), instrumentalizantes (ciência aplicada) e práticas de ensino, própria do paradigma da racionalidade técnica [...], que tem fundamentado e orientado boa parte dos programas de formação, competiriam à universidade os domínios da teoria e à escola os domínios da prática, no sentido de aplicação do que foi anteriormente aprendido. Assumindo o paradigma da racionalidade prática [...] os domínios da teoria e os da prática se entrelaçam nos diferentes momentos da formação profissional e ao longo da carreira docente. Sob tal perspectiva, tanto a universidade quanto as escolas estariam envolvidas com os domínios da teoria e da prática.

Portanto, a concepção de formação docente que o coordenador institucional anuncia por meio de seus discursos ou suas posturas pode contribuir para melhorar ou agravar o processo formativo idealizado pelo PIBID. Por isso,

conforme acenou Mizukami (2004), se pensada sob o viés da racionalidade técnica, a formação docente, principalmente a inicial, separaria para a universidade o campo da teoria e para a escola o da prática. Se, por outra, arrazoada pela racionalidade prática, essa cisão não teria razão de ser, já que a análise da prática requer o aporte das teorias, que auxiliam nas decisões e ações do professor frente às vertiginosas mudanças pelas quais a sociedade passa, que afetam diretamente a educação.

Logo, entendemos: para levar adiante uma proposta de formação que pretende melhorar e inovar a Educação Básica é preciso que os sujeitos que assumem a liderança do PIBID signifiquem os processos formativos desenvolvidos pelo programa no sentido de que o diálogo entre formadores, coformadores e formandos possa, de fato, contemplar a pesquisa como possibilidade geradora de reflexão crítica sobre a *práxis* docente.

Para auxiliar o CI na 'missão' de efetivar a proposta institucional do PIBID, a CAPES criou a figura do Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais (CG), com vistas à efetivação do projeto e o bom atendimento aos bolsistas.

A Portaria n.º 96/2013 (BRASIL. Portaria, 2013, p. 15-16) elenca os seguintes deveres desse sujeito:

- I – apoiar o coordenador institucional e ser corresponsável pelo desenvolvimento do projeto;
- II – colaborar na articulação institucional das unidades acadêmicas e colegiados de curso envolvidos na proposta institucional;
- III – promover reuniões periódicas com a equipe do programa;
- V – produzir relatórios de gestão sempre que solicitado;
- VI – representar o coordenador institucional em todas as demandas solicitadas pela IES ou pela Capes, quando couber;
- VII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes;
- VIII – manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes e
- XIX - compartilhar com a direção da IES e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores.

Como se pode ver, o CG tem o importante papel de agir como articulador das ações desenvolvidas no âmbito do projeto institucional, ao lado do CI. Logo, apesar de constarem nas obrigações desse bolsista tarefas de cunho mais técnico, seu trabalho requer várias competências de caráter pedagógico, já que se volta para o desafio de contribuir para inovar os processos educacionais via formação docente.

Quanto aos coordenadores de área (CA), estes são escolhidos por meio de seleção, por edital público. Tal processo seletivo é organizado pela coordenação

institucional de cada IES. Desse modo, os requisitos exigidos para se coordenar um subprojeto do PIBID, conforme a mesma Portaria (BRASIL. Portaria, 2013, p. 16), são os seguintes:

- I. possuir formação – graduação ou pós-graduação – na área do subprojeto;
- II. pertencer ao quadro permanente da IES e, quando se tratar de instituição privada, possuir carga horária de, no mínimo, 12 (doze) horas semanais e, preferencialmente, não ser contratado em regime horista;
- III. ser docente de curso de licenciatura, na área do subprojeto a coordenar; em caso de subprojeto interdisciplinar, sua área deve ser uma das que compõem o subprojeto;
- IV. possuir experiência mínima de três anos como docente no ensino superior;
- V. ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
- VI. possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada, no Currículo Lattes, por pelo menos dois dos seguintes critérios: a) orientação de estágio em curso de licenciatura; b) curso de formação inicial e/ou continuada ministrado para professores da educação básica; c) coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica; d) experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica; e) produção na área.
- VII. não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou qualquer outro cargo equivalente na IES.

Atuando como gestor de um subprojeto do PIBID em uma instituição de Ensino Superior, o CA precisa abarcar diversas atribuições. Da lista de deveres que a Portaria n.º 96/2013 elenca para esse bolsista do Programa, optamos por destacar os de cunho pedagógico, seguindo o mesmo critério que definimos ao discutirmos as obrigações do CI:

- I – responder pela coordenação do subprojeto de área perante a coordenação institucional;
- II – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto;
- III – participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores para atuar no subprojeto;
- IV – orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas; [...]
- IX – participar de seminários de iniciação à docência do Pibid promovidos pela IES à qual está vinculado; [...]
- XI – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes; [...]
- XIV- compartilhar com os membros do colegiado de curso e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e
- XV – elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica (BRASIL. Portaria, 2013, p. 14).

Entendemos com isso que o lugar que o CA ocupa na gestão de um subprojeto do PIBID diz do seu papel eminentemente formativo, uma vez que é de sua alçada acompanhar diretamente os bolsistas de ID, tarefa que divide com os PS. Além disso, o CA também deve contribuir para a formação continuada dos PS. Por isso, os planos de trabalho, conforme os editais do programa, precisam cuidar, do mesmo modo, da profissionalização desses docentes, porquanto estes também estão envolvidos na formação do futuro professor.

Nessa tarefa, partilhada por formadores e coformadores, há inquestionáveis aprendizagens para ambos, pois “[...] o relacionamento entre o professor da escola e o pesquisador da universidade, por exemplo, é multifacetado e não necessariamente hierarquizado.” (MIZUKAMI, 2004, p. 287). Assim, no PIBID não se pode falar em ganhos formativos apenas para o bolsista de iniciação à docência, pois o professor da Educação Básica e também o da universidade vivenciam experiências que envolvem o compartilhamento de saberes de formação e de experiência, o que abrange uma trajetória de formação docente compartilhada.

Voltando ao licenciando, para que este sujeito possa atuar no programa também são definidos critérios pela CAPES:

- I. estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto do qual fará parte.
- II. Ter concluído, preferencialmente pelo menos um período letivo no curso de licenciatura;
- III. possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES;
- IV. ser aprovado em processo seletivo realizado pelo Pibid da IES (BRASIL. Portaria, 2013, p. 13).

O PIBID considera o bolsista de iniciação à docência a principal figura do programa, uma vez que seu alvo é formar esse sujeito para a docência, pois, ao ingressar no programa, esse bolsista começa a vivenciar uma série de experiências que vão gradativamente descortinando a realidade da instituição escolar, até então, só vivida por si na condição de aluno. Para ter acesso ao universo da escola, são requeridas do bolsista ID várias atribuições, das quais mencionamos apenas as que se voltam para seu processo de formação para a docência:

- I – participar das atividades definidas pelo projeto;
- II – dedicar-se no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 8 horas semanais às atividades do Pibid, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente; [...] elaborar portfólio ou

instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto;

IX – apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição;

X – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes; [...] (BRASIL. Portaria, 2013, p. 17).

Ao ingressar em um subprojeto do PIBID, o bolsista ID começa o importante exercício de observação da realidade vivida no cotidiano escolar, que ultrapassa o espaço da sala de aula. O próximo passo dessa vivência é o planejamento e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, tarefa que o ID começa a realizar com o apoio do CA e do PS.

Gradativamente, e apoiado por esses sujeitos, o ID começa a se expor à prática da docência em certos momentos da aula ou mesmo em atividades culturais ou recreativas da escola. Em todo esse processo, que envolve o ensinar e o aprender, inevitavelmente o ID estará exercitando o pensamento reflexivo acerca dos desafios, dilemas e prazeres da profissão docente. Entendemos, portanto, que esse é um dos principais contributos do PIBID para os futuros professores: a possibilidade de refletir sobre a prática docente antes de se encontrar em uma sala de aula, tendo a responsabilidade de realizar a gestão da matéria (THERRIEN; MAMEDE; LOIOLA, 2007).

Por isso, a proposta de iniciação à docência planejada pelo PIBID entende a relevância do professor da Educação Básica como coadjuvante do professor da universidade na tarefa de formar novos docentes para atuar nesse nível de ensino. Portanto, da mesma forma como os demais bolsistas, o docente da Educação Básica que participa do PIBID precisa preencher alguns requisitos, quais sejam:

I – possuir licenciatura, preferencialmente, na área do subprojeto;

II – possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica;

III – ser professor na escola participante do projeto Pibid e ministrar disciplina ou atuar na área do subprojeto;

IV – ser selecionado pelo Pibid da IES (BRASIL. Portaria, 2013, p.13).

Ao acompanhar e supervisionar o bolsista de ID, o PS desenvolve, além das tarefas que se voltam diretamente para a formação docente, atividades mais técnicas, que envolvem procedimentos e regras, como controlar a frequência dos

bolsistas de ID na escola, assim como enviar ao CA relatórios e outros documentos concernentes às atividades desenvolvidas no subprojeto.

As atribuições do PS demandam deste sujeito diversos saberes teórico-práticos, além dos experienciais, para que ele consiga contribuir com a consecução dos objetivos do programa. Observamos que as tarefas de cunho pedagógico a serem desenvolvidas pelo PS são, em sua maioria, idênticas às que competem ao CA, salvaguardando-se as suas especificidades (BRASIL. Portaria, 2013, p.16-17):

I – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; [...] V – participar de seminários de iniciação à docência do Pibid promovidos pelo projeto do qual participa; [...] participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes; [...] compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e XII - elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersectorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica

Muito embora o alvo principal da formação docente no PIBID seja o licenciando, essa política pública oportuniza novas aprendizagens sobre a docência para os diversos atores que dela participam. Sendo assim, os licenciandos têm a oportunidade de estudar o contexto educacional antes de sua chegada à profissão, projetando-se para tal, experiência que envolve a rotina escolar desenvolvida nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, dentre outros.

Para os professores da Educação Básica, descortina-se também a possibilidade de retornar à universidade e de participar da produção do conhecimento gerado na academia, o que contribui para a confrontação desse conhecimento com os seus saberes da prática.

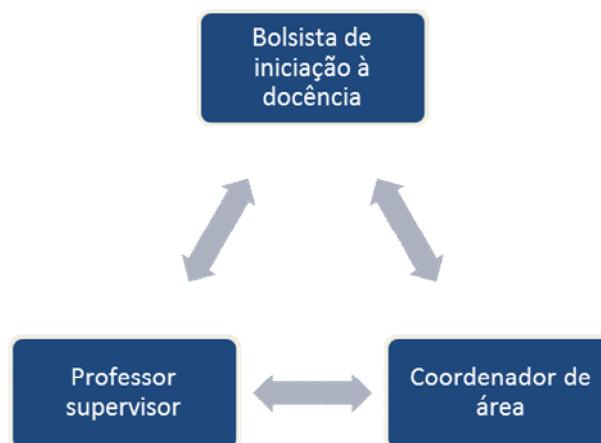
Por sua vez, os professores da Educação Superior, ao observarem o contexto da escola, acabam fortalecendo o seu conhecimento sobre os dilemas contemporâneos dessa instituição, algo que lhes possibilita um rico aparato teórico-prático que acaba concorrendo para o aperfeiçoamento de sua prática enquanto formador. Portanto, o PIBID defende um movimento intencional que (BRASIL. Relatório, 2009-2014, p. 66. Grifos contidos no documento):

[...] provoca, além da formação inicial do licenciando, a formação continuada dos docentes da educação básica e das IES. Novas formas de “olhar” a escola, de interagir com o campo da atuação docente e de valorizar o

inovador em educação - mesmo que esse inovador seja o aprimoramento de abordagens e propostas já defendidas em outras épocas [...] (BRASIL, Relatório, 2009-2014, p. 66. Grifos contidos no documento).

Nesse panorama formativo, compreendemos que a base interacionista e colaborativa do PIBID está confirmada, já que a interação de diferentes saberes sobre a docência é promovida no âmbito do programa. Por meio da Figura 5 ilustramos essa relação:

**Figura 5 – Panorama Formativo do PIBID**



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (Relatório, 2009-2014, p. 66-67).

Essa rede de relações que se forma a partir do PIBID “[...] possibilita que não apenas as concepções dos alunos das licenciaturas sejam afetadas, mas, igualmente sejam tensionados os paradigmas dos formadores (professores da educação básica e das IES)” (BRASIL, 2014, p. 66). Desse modo, o eixo norteador da formação na base do PIBID é a interação saudável de diferentes saberes sobre a docência por diferentes sujeitos participantes do programa.

### 3.4 AS CONQUISTAS E OS REVESES DO PIBID

Em análise acurada que realizamos na diversidade de documentos legais sobre o PIBID, pudemos perceber movimentos distintos que desembocaram em alterações no programa, o que se constitui em algo esperado no percurso de implantação e desenvolvimento de uma política pública. Esta surge de uma determinada demanda social. No caso do PIBID, a necessidade de se investir na

valorização do magistério e no aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica.

A DEB, em seu último Relatório de Gestão, trata do marco que foi o Decreto 7.219/2010, em substituição às portarias que regulamentavam o PIBID, já que tal decreto “[...] sinalizou a preocupação do Ministério da Educação com a institucionalização do programa, com sua consolidação e com sua continuidade na agenda das políticas públicas educacionais.” (BRASIL. Relatório, 2009-2014, p. 64). Logo, referendado como política pública, o PIBID ganhou lugar de destaque no cenário nacional, assumindo papel relevante na formação docente, no elo entre escola e universidade, bem como nos esforços para a melhoria da Educação Básica. Nesse percurso, conforme já referimos, rupturas e descontinuidades fazem parte da história do programa, fragilidades estas que incorrem em incertezas e desmotivação dos atores sociais nele envolvidos direta ou indiretamente.

É importante lembrar que o atual formato do PIBID, conforme Portaria nº 120 de 25 de julho de 2016 (BRASIL. Portaria, 2016, [s.p.]), em seu parágrafo único versa que os “[...] projetos em andamento continuam regidos pela Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013 [...]”, permitindo, assim a participação de instituições públicas de Ensino Superior (federais, estaduais e municipais), bem como instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas e também privadas, com e sem fins lucrativos. Assim, na configuração inicialmente pensada pelo edital de 2007 (BRASIL. Edital, 2007), com vistas a atender somente estudantes de licenciatura de IES federais, o PIBID foi ganhando maiores contornos, a ponto de chegar a abranger, inclusive, IES privadas.

Há, contudo, critérios bem definidos para que essas IES possam participar dessa política. As sem fins lucrativos devem, por exemplo, ser participantes de outros programas do MEC, como o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-ENADE, o Plano Nacional de Formação para o Magistério da Educação Básica – PARFOR e a Universidade Aberta do Brasil – UAB. Para as IES privadas com fins lucrativos, no PIBID há a ressalva de que estas tenham cursos de licenciatura nos quais haja alunos regularmente matriculados e ativos no Programa Universidade para Todos – PROUNI.

Os editais do PIBID determinam as instituições que podem participar de cada edição, conforme Quadro 4:

**Quadro 4 – Instituições Habilitadas a Participar do PIBID, por Edital**

<b>EDITAL</b>	<b>CRITÉRIOS DE ELEGIBILIDADE DAS IES PARA O PIBID</b>
Edital MEC/CAPES/FNDE 01/2007	IES federais e centros federais de educação tecnológica.
Edital CAPES 02/2009	IES federais e estaduais.
Edital CAPES 18/2010	IES públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.
Edital Conjunto 2/2010 CAPES/Secad (PIBID DIVERSIDADE)	Para IES que atuam nos programas de formação de professores Prolind e Procampo.
Edital 01/2011	IES públicas em geral.
Edital 11/2012 CAPES	IES que já participam do Pibid e desejam sua ampliação/ IES novas que queiram implementar o Pibid em sua instituição.
Edital 61/2013 CAPES	IES públicas, comunitárias e privadas, com e sem fins lucrativos que tenham bolsistas do ProUni.
Edital 66/2013 CAPES (PIBID DIVERSIDADE)	IES públicas e privadas sem fins lucrativos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil. Relatório (2009-2014, p. 67).

A partir, do Quadro 4, é possível acompanhar o alcance do programa, que, como já asseguramos, foi inicialmente idealizado para atender apenas às IES federais e aos centros federais de educação tecnológica, contudo, a partir do edital Nº 02/2009 (BRASIL. Edital, 2009) passou a receber IES públicas da esfera estadual.

No ano seguinte, por meio do Edital Nº 018/2010 (BRASIL. CONSELHO, 2010), o PIBID, além de apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das IES federais e estaduais, também passou a abranger IES municipais e comunitárias, sem fins lucrativos. No mesmo ano, por meio de Edital conjunto nº 2/2010 (BRASIL. Edital, 2010) da CAPES e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD surgiu o “PIBID Diversidade”. Com esse edital passaram a ser integrados no PIBID instituições que atuam no Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – Prolind e Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo.

Por fim, em 2013 o PIBID publicou dois editais. No Edital de Nº 061/2013 (BRASIL. Edital, 2013) o programa continuou admitindo IES públicas e comunitárias sem fins lucrativos, porém, introduziu uma novidade: a aceitação de IES com fins lucrativos. Já o Edital Nº 66/2013 (BRASIL. Edital, 2013) retoma o PIBID Diversidade, que tem como objeto a seleção de projetos institucionais com vistas ao

aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo.

Passada quase uma década do surgimento do PIBID, é possível constatar que o programa sofreu várias alterações, dispostas nos seis editais<sup>9</sup> já publicados, que gradativamente vêm modificando seu formato. Entendemos que o PIBID teve bastante visibilidade na agenda das políticas educacionais, pelo menos até seus cinco primeiros anos, contudo, a atual conjuntura, que estremece a política e a economia nacional, respingou diretamente nas bases do Programa, causando uma visão nebulosa e imprecisa a propósito de seus rumos.

Os rumores de cortes no PIBID começaram no final de 2013, quando a CAPES deu seus primeiros indícios de que o quantitativo de bolsas destinadas ao programa seria analisado. Porém, foi a partir da declaração do então ministro da Educação, Aloízio Mercadante, de que o PIBID passaria por uma redefinição em suas prioridades, que as IES e escolas públicas começaram a perceber reais possibilidades de sua extinção.

Com a Portaria Nº 046, publicada no Diário Oficial da União em 15 de abril de 2016 (BRASIL. Portaria, 2016), os temores das perdas se confirmaram, uma vez que esta anunciou a revogação da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013 (BRASIL. Portaria, 2013), alterando a estrutura do PIBID e trazendo novas regras de adesão ao programa.

A Portaria Nº 046/2016 (BRASIL. Portaria, 2016), anunciava o redimensionamento das metas do programa que, por sua vez, sinalizava perdas incontestáveis para este. Dentre os prejuízos acenados nesse documento, havia a exigência da CAPES de que as IES fizessem um termo de adesão abdicando dos projetos institucionais em curso (Editais 061 e 066/2013, regidos pela Portaria 096/2013), a redução do número de bolsistas, o corte de algumas licenciaturas que eram contempladas no programa, como Artes, Música, Educação Física e Teatro, o acréscimo do número de bolsistas e de escolas parceiras sob a responsabilidade do professor supervisor, o que poderia incorrer na redução da qualidade da formação inicial docente, e a retirada do Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais- CG, que abarcava de forma mais sistemática as atividades pedagógicas realizadas no âmbito das IES e nas escolas parceiras.

---

<sup>9</sup> É possível acompanhar esse processo no endereço <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/editais-e-selecoes>.

Sendo assim, as alterações prescritas na Portaria Nº 046/2016 (BRASIL. Portaria, 2016), anunciavam o enfraquecimento de um projeto que concorreu para uma inovação verdadeira no processo de formação de professores no Brasil, já que ao longo de seu desenvolvimento, até a publicação do Edital 061/2013, o PIBID mobilizou diversos sujeitos no âmbito das IES e escolas, em um processo de reflexão coletiva acerca da prática pedagógica orientada para a Escola Básica.

Contudo, após o intenso movimento que acionou vários atores sociais: bolsistas ativos e egressos desse programa, alunos e seus familiares, gestores de escolas, servidores das secretarias de educação pública, vereadores e outros políticos, mobilização que ganhou o nome 'Fica, Pibid!', a CAPES anunciou a revogação da portaria nº 046/2016 por meio da portaria nº 120/2016 (BRASIL. PORTARIA, 2016) que em seu Art. 1º, Parágrafo único, “[...] define a continuação dos projetos em andamento, regidos pela Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013”.

Não obstante o reconhecimento de novos desafios para o PIBID, a revogação da portaria Nº 046/2016 foi celebrada por todos os que lutaram por tal fato, principalmente pelos professores. Em síntese, mais uma vez se comprova que a luta deve ser presença constante na história da profissão docente e que por meio dela se confirma a relevância da presença pessoal e pública dos professores (NÓVOA, 2009b) nas pequenas e grandes decisões que afetarão diretamente seu estatuto profissional.

### 3.5 O PIBID–UECE

A Universidade Estadual do Ceará-UECE ao longo de sua história tem dedicado atenção especial à atividade de ensino, com destaque para a formação de professores para a Educação Básica. Sua ação tem sido marcada pela produção e difusão do conhecimento em todo o Estado, ação que se efetiva por meio de sua estrutura *multicampi*.

A UECE surgiu com a Resolução nº 02, de 05 de março de 1975, referendada pelo Decreto nº 11.233, de 10 de março de 1975. Conforme Freitas *et al.* (2014), logo em seu início essa Instituição se fundiu aos centros cearenses de Educação Superior existentes no período: a Escola de Enfermagem São Vicente de Paula (1943), a Faculdade de Filosofia do Ceará (1950), a Escola de Serviço Social

de Fortaleza (1953), a Escola de Administração do Ceará (1961), a Faculdade de Veterinária do Ceará (1963) e a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (1968).

No entanto, essa IES teve sua instalação consolidada apenas no ano de 1977, por meio do Decreto nº 79.172 de 26 de janeiro de 1977 que a outorgou reconhecimento com sede na cidade de Fortaleza, Ceará.

Em seu percurso a UECE foi assumindo a envergadura de universidade *multicampi* e atualmente é composta por três unidades em Fortaleza e oito no interior do Ceará, todas trabalhando com a concepção de gestão colegiada, em respeito às particularidades e necessidades locais.

Outrossim, na capital do estado, existem três *campi*: o *campus* Itaperi, localizado no bairro de mesmo nome, o *campus* Fátima, que também recebe o nome do bairro no qual se situa, e o campus 25 de Março, localizado no centro da cidade e vinculado ao Centro de Estudos Sociais Aplicados- CESA.

No interior do estado, concretizaram-se oito *campi*, situados em diversos municípios de microrregiões cearenses, conforme o Quadro 5.

**Quadro 5 – Campi da UECE no Interior do Estado**

<b>Campus</b>	<b>Município/Região</b>
Faculdade de Filosofia Dom Aureliano – FAFIDAM	Limoeiro do Norte/ Região do Jaguaribe
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLASC	Quixadá/ Sertão Central
Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – FECLI	Iguatu/ Região Centro-Sul
Faculdade de Educação de Crateús – FAEC	Crateús/ Região Oeste
Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI	Itapipoca/ Região Noroeste
Centro de Educação, Ciências e Tecnologia – CECITEC	Tauá/ Região dos Inhamuns
Fazenda de Experimentação Agropecuária Dr. Esaú Accyoli de Vasconcelos	Guaiúba/Região metropolitana de Fortaleza
Campus Experimental de Educação Ambiental e Ecologia de Pacoti	Pacoti/ Maciço de Baturité

Fonte: Elaboração nossa, com base em Freitas *et al.* (2014, p. 20-30).

Assim, em uma perspectiva de integração institucional, os *campi* da UECE têm contribuído para formar profissionais com vistas a atender às demandas de desenvolvimento sociocultural e econômico do Estado, bem como à promoção da qualidade de vida de seus cidadãos.

Em seu encargo de fomento à pesquisa científica e de formação profissional, a UECE tem papel fulcral nos processos educativos cultivados pela instituição. O lugar de destaque que essa instituição tem conferido à formação docente, é acenado por Farias *et al.* (2011, p. 6):

[...] a formação de professores no Ceará se apresenta, para a Uece, como enorme desafio que afeta sua missão. Ao reconhecer, por um lado, a expressiva demanda social, cultural, política e econômica de desenvolvimento da educação em todos os níveis de ensino no estado, compete a esta instituição universitária, por outro, a missão de contribuir significativamente na formação de profissionais de ensino necessários para atender, com equidade, a esta demanda. Constitui-se igualmente, para a Uece, o desafio de ancorar seu projeto político pedagógico em princípios e condições de qualidade.

Nessa perspectiva, que evidencia o compromisso social da UECE com a formação de professores, essa IES inicia sua participação no PIBID a partir da publicação do Edital Nº 02/2009 (BRASIL. Edital, 2009) que contemplou instituições públicas de Educação Superior dos níveis estaduais, além das federais. Nesse edital, a CAPES recomenda que as propostas institucionais apresentem temas que legitimem os objetivos do programa, contemplando a iniciação à docência e a formação prática para o exercício do magistério no sistema de ensino da rede pública. Indica, além disso, que as propostas se voltem tanto para escolas de baixo IDEB quanto para aquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem.

Logo, por meio desse edital, a UECE apresenta sua proposta Institucional intitulada “*A Vida Docente na Escola: aprender e ensinar pela pesquisa*” (BRASIL. UECE, 2009), acompanhando os princípios e os objetivos do programa. Nessa proposta, a UECE evidencia uma preocupação especial com a compreensão da *práxis* docente, pelo licenciando, através de um processo colaborativo de pesquisa-formação. Em tal processo, a aprendizagem da docência, mediada pela epistemologia da prática, confere espaço fundamental à reflexão e à pesquisa, conforme podemos apreender no teor desse documento (BRASIL. UECE, 2009, p. 2):

O parâmetro da epistemologia da prática e da reflexividade, articulado a integração ensino e pesquisa, servem de aporte teórico à iniciativa. A intenção é desenvolver um processo formativo centrado nos dilemas práticos da docência com base nas situações de trabalho que o professor da Educação Básica experimenta no contexto de efetivo exercício de sua

ação profissional. Uma formação centrada no que acontece na escola e na sala de aula, portanto, na cultura pedagógica e docente presente na unidade de ensino participante do PIBID, caracterizando-se como um processo colaborativo de pesquisa-formação (BRASIL. UECE, 2009, p. 2).

Assim, em seu projeto institucional concernente ao PIBID, a UECE apresenta os elementos teóricos que fundamentam sua proposta de iniciação à docência, além dos seus objetivos e do desenho metodológico no qual se explicita as estratégias de inclusão e ação dos bolsistas no cotidiano das escolas parceiras.

Contornado pelos princípios e objetivos do programa, o primeiro projeto institucional que a UECE aprovou totalizou 6 subprojetos com planos de trabalho voltados aos seguintes *campi* dessa instituição, nas áreas que o Quadro 6 evidencia:

**Quadro 6 – Subprojetos do PIBID–UECE Conforme o Edital 02/2009**

Campus	Município	Área
Fátima	Fortaleza	Filosofia e Ciências Sociais
Itaperi	Fortaleza	Pedagogia
FACEDI	Itapipoca	Biologia
FECLESC	Quixadá	Física e Matemática

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil. Edital (2009, p. 2).

O PIBID–UECE justifica sua opção por esses *campi* pelo fato de que essas unidades ofertam cursos de licenciatura destinados à formação inicial de docentes para os sistemas de Educação Básica das redes municipal e estadual do Estado. Ao mesmo tempo, comprova a escolha por essas áreas pelo fato de que, com a implantação dessas licenciaturas em parte significativa das unidades do interior do estado, essa IES assumiu papel fundamental na formação do professor do Ensino Médio, atendendo à demanda histórica por profissionais nesse nível de ensino.

Ademais reconhecendo as condições efetivas criadas pelo PIBID para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que inovem e contribuam para a melhoria do ensino e da aprendizagem na Educação Básica, e baseando-se em sua experiência exitosa no programa, a UECE propõe a ampliação de sua proposta institucional por meio do edital da CAPES 001/2011 (BRASIL. Edital, 2011).

Mas, ao analisarmos no referido edital os critérios de elegibilidade dos projetos institucionais definidos pela CAPES, não localizamos recomendações que

envolvam o campo metodológico das propostas de trabalho. Somente são elencadas prescrições de cunho técnico, como a apresentação de documentos.

Por ocasião do edital de 2011, a UECE solicita, então, a ampliação de sua proposta institucional em *campi* e áreas que ainda não haviam sido contemplados em seu projeto institucional de 2009, mantendo os subprojetos que foram aprovados no Edital 02/2009. A configuração do PIBID–UECE relativa ao Edital Nº 01/2011 pode ser ilustrada pela Figura 6.

**Figural 6 – Mapa da Abrangência do PIBID–UECE por meio do Edital 01/2011**



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Projeto Institucional do PIBID–UECE (BRASIL. UECE, 2011, p. 5).

Analisando o mapa, podemos apreender que a proposta de ampliação do PIBID–UECE compreende 6 subprojetos que se voltam às Ciências da Natureza e à Matemática e 2 das Ciências Humanas. O PIBID–UECE justifica a seleção dessas áreas pela carência de profissionais para atuar especialmente no ensino de Física, Química, Biologia e Matemática, o que demanda a formação de professores nas áreas mencionadas, especialmente no Ceará.

Com a abertura do Edital Nº 061/2013 (BRASIL. Edital, 2013) a UECE segue firme na manutenção do PIBID em seu âmbito, incluindo novas áreas distribuídas em suas diversas unidades. Assim sendo, por meio desse edital, novos

subprojetos são submetidos, totalizando 29: Pedagogia (04), Física (03), Química (04), Educação Física (01), Biologia (05), Ciências Sociais (01), Letras Português (03), História (01), Letras Inglês (01), Matemática (02), Geografia (01), Filosofia (01), Música (01) e interdisciplinar/ Física e Matemática (01), envergadura que podemos ilustrar com a Figura 7:

**Figura 7 – Mapa da Abrangência do PIBID–UECE por meio do Edital 061/2013**



Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento *Normas e orientações do PIBID–UECE*.<sup>10</sup>

Portanto, ao analisar o caminho do PIBID–UECE nos três momentos distintos em que submeteu seu projeto institucional (por meio dos editais 02/2009, 01/2011 e 061/2013) entendemos o quanto essa instituição ‘abraçou’ a proposta de formação de professores germinada pelo PIBID e o quanto se comprometeu com os objetivos desse programa. Esse reconhecimento vem também da própria CAPES, quando esta emite seu parecer sobre a solicitação de ampliação do PIBID–UECE, feita por meio do Edital 061/2013. Em tal parecer, que aprova a proposta, muito embora com algumas recomendações<sup>11</sup>, a análise técnica da CAPES considera que:

<sup>10</sup> Documento elaborado pela Coordenação Institucional do PIBID–UECE, para orientar os procedimentos administrativos do PIBID dessa instituição. Disponível em: <[http://www.uece.br/pibid/dmdocuments/normas\\_e\\_procedimentos\\_pibid\\_uece.pdf](http://www.uece.br/pibid/dmdocuments/normas_e_procedimentos_pibid_uece.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

<sup>11</sup> As recomendações do Parecer da CAPES para a proposta institucional do PIBID–UECE dizem respeito especialmente a alguns requisitos que devem ser atendidos pelos coordenadores de área,

Os impactos apresentados pela UECE demonstram a efetividade do trabalho desenvolvido, pois os licenciandos vivenciam o cotidiano da escola e revigoram as suas intenções profissionais. Os professores das escolas contribuem na formação dos futuros professores e, ao mesmo tempo, participam do processo de formação continuada. [...] esta aproximação gera uma relação de cumplicidade entre os participantes e tem como resultado a reflexão sobre sua prática, promovendo uma mudança efetiva na ação pedagógica do professor em sala de aula. Isso também tem gerado uma nova forma na elaboração das monografias dos licenciandos, na qual professores supervisores passam a ser co-orientadores. Outro destaque é em relação ao aumento efetivo de docentes do ensino superior discutindo a formação de professores para a educação básica a partir de outros referenciais, que dialogam com a realidade da escola pública. Isso os leva a construir possíveis soluções para a superação de seus desafios em parceria com a escola, ao invés de pensar em proposições prescritivas (BRASIL. Edital, 2013a, p. 3).

Em tal parecer, a CAPES destaca a importância de a UECE promover, para licenciandos e professores da Educação Básica, eventos que os levem a novos conhecimentos, em uma lógica de pesquisa da própria prática, motivada pela reflexão sobre esta.

Por fim, importa-nos elucidar que a mesma proposta institucional do PIBID–UECE aprovada pela CAPES em 2009 (BRASIL. UECE, 2009) foi mantida quando essa IES solicitou a ampliação de sua proposta, por ocasião dos editais Nº 01/2011 e 061/2013.

### **3.5.1 Fundamentos Teórico-Methodológicos da Proposta Institucional do PIBID–UECE**

Declarando em sua proposta institucional a concepção de ensino vinculado à pesquisa, bem como de prática mobilizadora de reflexão sobre o trabalho docente, o PIBID–UECE “[...] fundamenta-se no parâmetro da epistemologia da prática e da reflexividade, articulado à integração ensino e pesquisa no processo de aprender a ser professor [...]” (BRASIL. UECE, 2009, p. 5), tendo como objetivos:

- a) Desenvolver 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

---

prescritos no Edital 061/2013. Tais recomendações, contudo, não alteram a decisão da CAPES de emitir parecer favorável à proposta institucional do PIBID-UECE.

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 da rede estadual como co-formadores (BRASIL. UECE, 2009, p. 5).

De modo específico, o PIBID–UECE tem em vista, ainda:

c) Proporcionar 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 escola cearenses de Educação Básica com bom e baixo desempenho em exames nacionais [...]; e) Apoiar a ação protagonista de professores experientes da escola básica como co-formadores 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 [...]; g) Elaborar um mapa dos dilemas práticos presentes no trabalho docente; 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 [...]; i) Incentivar a renovação da prática pedagógica a partir da projeção de ações de enfrentamento dos dilemas práticos [...] do trabalho docente na escola; j) Promover a participação de licenciandos e docentes da escola básica em eventos de iniciação à docência [...]; k) Participar da realização de encontros acadêmicos de iniciação à docência, envolvendo estudantes e professores [...]; l) 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 (BRASIL. UECE, 2009, p. 6).

Portanto, fundamentada em aportes teóricos que destacam a relevância da reflexão crítica e da pesquisa na formação docente, a proposta institucional do PIBID–UECE foi detalhada<sup>12</sup> em dois momentos distintos, conforme já referimos: no primeiro, em atendimento à chamada pública do Edital nº 02/2009, quando o PIBID passou a aceitar IES estaduais; em seguida, por meio do Edital nº 001/2011, em caráter de ampliação da proposta aprovada pela UECE, referente àquele edital.

Na primeira proposta institucional apresentada a CAPES, (BRASIL. UECE, 2009) o PIBID–UECE traz como fundamentos teóricos as ideias de autores como Gimeno Sacristán (1998), Mizukami (2002), Tardif e Lessard (2007) e Therrien (2009), dentre outros, no que concerne à constituição da identidade profissional docente fundamentada na epistemologia da prática e da reflexividade.

Por isso, a defesa pela integração ensino e pesquisa no processo de aprender a ser professor é também outro referencial que orienta o PIBID–UECE,

<sup>12</sup> A coordenadora institucional do PIBID–UECE quando da submissão de ambos os projetos era a professora Isabel Maria Sabino de Farias, que no final de 2012 se desligou do programa, assumindo em seu lugar o professor Nilson de Souza Cardoso.

proposta embasada nas proposições de Freire (1981), André (1994) e Severino (1999), que acenam a importância da pesquisa no processo formativo, visto que todo professor precisa dessa prática para ensinar de forma significativa. O aluno, por sua vez, carece dessa atividade para aprender e, ainda mais, a universidade precisa dela por sua finalidade pedagógica de prática mobilizadora de reflexão sobre o trabalho, nesse caso, o relativo à prática docente.

Assim, os aportes teóricos provindos da proposta institucional do PIBID–UECE (BRASIL. UECE, 2009) são retomados na sua ampliação, (BRASIL. UECE, 2011), na qual os elementos conceituais ‘reflexão’ e ‘pesquisa’ se sobressaem mais ainda por meio das contribuições de Nóbrega-Therrien; Therrien (2010) Gatti (1987), Demo (1994), Cunha (1998) e Ludke (2001), dentre outros.

Ressaltamos que nessa ampliação do PIBID–UECE ratifica-se um trabalho pautado na epistemologia da prática, acionada por meio da reflexão sobre situações reais da vida docente. Sendo assim, a defesa é de que o exercício do pensamento reflexivo concorra para promover nos bolsistas ID, bem como nos PS (BRASIL. UECE, 2001, p. 10):

[...] atitudes problematizadoras que contribuem para uma revisão e/ou fortalecimento de ideias e fazeres sobre a docência. Parte-se da premissa da prática como mobilizadora de conhecimentos (teóricos e procedimentais) que são atravessados por interesses contraditórios (do professor, do aluno, da escola, da sociedade), gerando situações problemáticas, conflituosas ou dilemas.

Quanto à pesquisa em tal proposta, essa se constitui princípio de formação devido à sua capacidade de articulação dos processos de ensinar e de aprender, bem como ao fomento à capacidade de reflexão e de intervenção na realidade.

Portanto, a proposta ‘*A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa*’ entende a necessidade de aproximar a formação inicial da realidade efetiva do cotidiano escolar, ratificando o imperativo da aprendizagem da docência por meio de situações práticas que sejam essencialmente problemáticas e que por isso demandem o desenvolvimento de uma prática reflexiva.

Tal proposta nos remete ao papel da experiência contida na pedagogia de Dewey<sup>13</sup> (1959, 1967), visto que em suas formulações há a proposição de um ambiente em que as atividades imediatas dos alunos partam de situações problemáticas geradoras de investigação e de conhecimentos teóricos e práticos do domínio científico, histórico e artístico.

Nesse caso, o PIBID-UECE se sustenta no aporte da epistemologia da prática, na reflexividade e na integração ensino-pesquisa, propondo um movimento didático e metodológico concebido como ‘círculos de melhoria’, que elucidaremos a seguir.

Defendida como uma “[...] ação investigativa e formativa de cunho colaborativo entre pares com diferentes experiências e posições no contexto institucional [...]” (BRASIL. UECE, 2011, p. 11) a proposta institucional do PIBID-UECE tem em vista a inserção e intervenção de licenciandos e professores na prática docente, mediante um triplo movimento de formação contornado pela pesquisa, denominado “[...] círculos de melhoria”<sup>14</sup> (BRASIL. UECE, 2009, p. 3). Esse movimento implica conhecer a prática, pensá-la com base em seus dilemas e projetar perspectivas para sua renovação.

Logo, os ‘círculos de melhoria’ propõem uma lógica que se expressa na experiência e no aprendizado da docência centrado na prática pedagógica concreta. Assim, a dinâmica de desenvolvimento desses círculos compreende a inclusão do bolsista de iniciação à docência no mundo do trabalho do professor da Educação Básica. A inserção desse licenciando na vida docente na escola, sob a supervisão de pares mais experientes (professores da escola e da universidade) contribui também para que esses sujeitos possam refletir sobre as razões que sustentam sua ação pedagógica, de modo que os sentidos e os significados que motivam essa ação possam ser discutidos e corrigidos, quando necessário. A Figura 8 ilustra a configuração dos “Círculos de Melhoria”.

---

<sup>13</sup> Este é um autor bastante discutido no capítulo 4, notadamente no que implica em sua contribuição para a disseminação dos construtos *professor pesquisador* e *professor reflexivo* na educação e formação docente.

<sup>14</sup> Expressão cunhada por Zabalza (2004) quando este defende que a ação de registrar e teorizar o cotidiano da sala de aula concorre para a melhoria da prática pedagógica, uma vez que o registro possibilita aos professores a consciência de suas práticas e a reflexão sobre suas intervenções.

**Figura 8 – Configuração dos “Círculos de Melhoria”**



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil. UECE (2009, p. 6-11).

Dessa maneira, no círculo ‘conhecer a prática docente’, a observação consiste em ação primordial na interação dos licenciandos com o contexto e os sujeitos da comunidade escolar. Reconhecendo a observação, como um procedimento de pesquisa que permitirá ao licenciando “[...] conhecer por dentro o trabalho docente, ao mesmo tempo em que propiciará a aquisição de habilidades investigativas” (BRASIL. UECE, 2009, p. 8). Essa etapa propõe que os bolsistas de iniciação à docência registrem em um diário de campo suas impressões e apreciações advindas da observação e participação no cotidiano escolar, tanto dentro da sala de aula como em outros espaços da escola.

No PIBID–UECE, por exemplo, o diário de campo ganha o nome de “*diário reflexivo*”, que também foi inspirado nos estudos de Zabalza (2004). Para esse autor, registrar sua prática permite ao professor a reflexão crítica sobre ações específicas desenvolvidas em seu trabalho, pois a ação de escrever propicia um distanciamento necessário ao entendimento e correção dessas ações. Para o autor, esse processo reflexivo possivelmente resultará na busca por mudanças positivas em seu modo de atuação profissional. Assim, conforme Zabalza (2004b, p. 11), os diários:

[...] contribuem de uma maneira notável para essa espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outra série de fases, a

previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de educação (ZABALZA, 2004b, p. 11).

Quanto ao diário reflexivo, que está diretamente relacionado ao círculo 'conhecer a prática docente', encontra-se ambientado na Plataforma *Moodle*, um recurso de aprendizagem à distância baseada em *software* livre. Sendo assim, tanto os bolsistas de iniciação à docência-ID quanto os professores supervisores- PS devem realizar seus registros no diário reflexivo, considerando as atividades realizadas no PIBID, as reflexões sobre as ações finalizadas no trimestre e as leituras em curso. O coordenador de área- CA, por sua vez, tem a incumbência de acompanhar e avaliar tais registros.

Ademais a observação cumpre papel relevante para que o bolsista ID possa ampliar sua compreensão sobre a realidade da vida docente na escola. Para isso, vários campos de observação são abertos ao estudante de licenciatura que integra um subprojeto no PIBID. Portanto, para além da sala de aula, o bolsista ID do PIBID–UECE participa de reuniões pedagógicas, reuniões de pais com a equipe pedagógica da escola, tem acesso à sala dos professores, à secretaria, aos laboratórios, bem como a outros espaços nos quais a prática pedagógica se constitui. Fica claro que essas vivências ampliam o repertório de conhecimentos do futuro professor sobre a prática docente, uma vez que esse conhecimento, antes da participação no PIBID, era limitado às impressões advindas da passagem do licenciando pela escola básica, no papel de estudante.

Para o PS cabe também o papel de registrar um diário de aula que tomará (BRASIL. UECE, 2009, p. 9):

[...] como referência em seu dia a dia de trabalho, tendo em vista os dilemas da prática face às situações de aula e as interações com os colegas, pais de alunos, membros da gestão da escola, licenciandos e professores universitários.

Assim, ao tomar a prática pedagógica do professor da escola básica como objeto de investigação e de aprendizagem da docência, a proposta institucional do PIBID–UECE tem no diário de campo importante ferramenta para conhecer como este profissional percebe sua prática e como se sente participando do PIBID, no papel de coformador, mas também de aprendiz da prática docente.

Em suma, o círculo ‘conhecer a prática docente’ tem como intento levar o bolsista ID a conhecer situações diversas do trabalho do professor. Trata-se de uma etapa que envolve procedimentos de pesquisa que podem concorrer para que o licenciando conheça ‘por dentro’ o trabalho docente, e que, ao mesmo tempo, promove nesse estudante a conquista de habilidades investigativas, além do desvelamento e compreensão do fazer docente.

Nessa etapa, que envolve o conhecimento da prática docente, o suporte dado aos bolsistas de ID se referenda em quadro teórico crítico que concebe a reflexão ‘sobre’ e ‘na’ ação pedagógica como possibilidade de esses estudantes compreenderem a aprendizagem da docência como um *continuum*, ou seja, como um processo que perdura por todo o desenvolvimento da profissão, conforme já referimos. Essa abordagem, ancorada principalmente em Freire (1981), Mizukami (2002) e Therrien (2007), dentre outros, fortalece a relevância da pesquisa e da epistemologia da prática, na qual a reflexão toma papel central.

Já no círculo ‘pensar a prática docente e seus dilemas’ o objetivo principal é o desvelamento de crenças, valores, ideias e práticas que dão sentido à ação pedagógica na escola. Almeja-se que nessa etapa haja um espaço contínuo de reflexão ‘sobre’ e ‘na’ prática, que envolva o debate sobre a profissionalidade docente, tomando como elemento de observação as práticas docentes e os dilemas nela presentes. Contudo, muito embora no PIBID a escola seja o *lócus* de observação do docente em formação, ela não se constitui em único contexto a motivar a reflexão sobre a prática docente.

Apoiando-se também em Contreras Domingo (1997) e Tardif (2002), a proposta do PIBID-UECE discute no círculo ‘pensar a prática docente...’ a necessidade de os professores em formação transporem o caráter técnico da reflexão, o que requer trabalho intelectual.

Dessa forma, a proposta é que esse momento dos ‘círculos de melhoria’ sejam vitalizados por um procedimento baseado na “[...] reativação do pensamento na ação chamado em inglês de *stimulated recall*” (TARDIF; OUELLET, 1994, p. 10). Assim, ao propor a utilização dessa estratégia formativa em sua proposta institucional o PIBID-UECE teve em vista confrontar a ação e o sujeito por meio de registros escritos no “Diário reflexivo”, ou seja, uma ferramenta disponibilizada na Plataforma *Moddle* que os bolsistas precisam produzir sistematicamente.

Desse modo, quando observam experiências docentes nas escolas, por exemplo, uma aula, a dinâmica do recreio ou reuniões pedagógicas, os bolsistas de iniciação à docência colocam suas percepções, seus questionamentos e suas críticas no “Diário reflexivo”, que cumpre, assim, um papel desencadeador da reflexão crítica sobre o trabalho docente.

Por sua vez, o círculo ‘renovar a prática docente’ consiste em empenho dos bolsistas de iniciação à docência e dos professores da Educação Básica para traduzir as vicissitudes da docência. Assim sendo, o foco dessa etapa é fundamentalmente propositivo, uma vez que tem em vista contribuir para a prospecção de estratégias de enfrentamento das dificuldades vividas pelo professor no cotidiano escolar, no interior da sala de aula e para além dela. Por isso, esse círculo implica favorecer licenciandos e docentes à elucidação e ao enfrentamento dos elementos que tencionam, circunscrevem e restringem o processo de ensino e de aprendizagem na escola básica.

Nessa última etapa dos ‘círculos de melhoria’ o PIBID–UECE propõe momentos sistemáticos de estudo entre licenciandos e professores supervisores, sob a orientação dos coordenadores de área. Outros momentos formativos, como participação em eventos científicos, em minicursos, oficinas, desenvolvimento de monitorias, orientação de trabalhos científicos (artigos, monografias, dissertações) são previstos no círculo ‘renovar a prática docente’. Com tais estratégias a proposta tem em vista principalmente o incremento da formação inicial e continuada dos sujeitos envolvidos no programa.

Na expressão dessa proposta institucional, os círculos de melhoria não são isolados, já que sua organização em momentos ou etapas se justifica apenas para efeito de apresentação didática. Dessa forma, os três momentos que compõem os círculos consolidam um processo de colaboração entre pares que juntos ensinam e aprendem sobre a profissionalidade docente.

Assim, respaldado em quadro teórico notadamente de cunho crítico-reflexivo, no projeto institucional do PIBID–UECE ‘cai’ a ideia de formação docente que privilegia o ensino como elemento principal da docência, já que este fica submetido à pesquisa, numa relação que expressa a indissociabilidade entre teoria e prática.

Neste capítulo nossos esforços se concentraram em traduzir parte da grandeza do PIBID em âmbito federal, que teve seu advento há menos de uma

década, mas, que já gerou uma série de estratégias de formação docente, incluindo pesquisas e discussões em diversos fóruns nos quais se dialoga sobre a Educação Básica e a Educação Superior.

Também tivemos o objetivo de apresentar a proposta formativa do PIBID abrigado pela UECE, que vislumbra o confronto do bolsista de iniciação à docência com a futura realidade profissional na qual ele se colocará, de maneira que esse estudante possa principiar a construção de sua identidade docente, vivendo as idiossincrasias permitidas pelo contato com formadores da escola e da universidade, assim como pelas interações estabelecidas com alunos e profissionais diversos da escola.

Nos capítulos destinados às análises dos dados, inevitavelmente retomaremos elementos diversos da proposta institucional 'A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa', uma vez que nestes concentramos esforços para responder ao problema deste estudo, que se propõe a entender de que modo a pesquisa se concretiza nas atividades formativas do PIBID–UECE e se esta atividade pode ser geradora de reflexão crítica sobre a prática docente.

No próximo capítulo situaremos e problematizaremos por meio de estudo teórico-conceitual as temáticas pesquisa e reflexão, nos ancorando em autores tais como Dewey (1959, 1967), Schön (1992,2000), Freire (2014) e Zeichner (1992,1998), dentre outros expoentes que se debruçam sobre tais temáticas. Também discutimos amplamente os conceitos *professor pesquisador* e *professor reflexivo*, momento em que apresentamos as 'raízes' históricas que resultaram na entrada de ambos os conceitos no Brasil. Dessa forma, durante nossa exposição, buscamos fortalecer a tese de que a pesquisa contribui para gerar reflexão crítica sobre a prática docente.

#### 4 DOS NEXOS E DA RELAÇÃO ENTRE PESQUISA E REFLEXÃO

Neste capítulo elucidamos as possíveis conexões concernentes à pesquisa e à reflexão buscando bases teóricas para responder ao problema que levantamos nesta investigação, ou seja, se a pesquisa se trata de um veículo promotor da reflexão como elemento fundamental para o exercício de uma prática docente de caráter político e transformador.

Nossa discussão parte, inicialmente, das formulações de Dewey (1959,1967) sobre o pensamento reflexivo e sua capacidade de conduzir o homem a um estado de inquirição, de perscrutamento que conduz à realização intelectual e prática. Assim, na primeira sessão deste capítulo, extraímos das ideias do filósofo norte-americano boa parte de nossa defesa de que a pesquisa é uma ferramenta que promove a reflexão, muito embora não estejamos defendendo que seja a única via para tal.

Em seguida, optamos por dissecar algumas noções básicas do pensamento de Schön (1992, 2000), sobretudo pela impactante entrada de suas ideias no campo da formação de professores, mas também em respeito ao fato de que ele formula sua epistemologia da racionalidade prática fundado especialmente no credo pedagógico de John Dewey. Desse modo, trazendo também Schön para a discussão, acreditamos facilitar o entendimento de dois conceitos que geralmente são temas conexos na pesquisa educacional e que ganharam maior destaque a partir de suas ideias: *professor reflexivo* e *professor pesquisador*.

Portanto, discutindo essas designações, trazemos necessariamente a discussão sobre o esvaziamento de sentido que elas têm sofrido devido ao modo confuso e impreciso como vêm sendo debatidas. Essa crítica, com a qual concordamos, vem de autores que têm se preocupado com a forma de difusão de ambos os conceitos na pesquisa educacional, autores esses que também fundamentam o debate que realizamos neste capítulo, por exemplo, Zeichner (1992, 2002, 2008), Ludke (2001) e Alarcão (1996, 2010), cujas contribuições, somadas às de outros, aparecem especialmente na segunda seção deste capítulo.

#### 4.1 BUSCA, INQUIRIÇÃO E INVESTIGAÇÃO: o pensamento reflexivo e sua relação com o ato de pesquisar na pedagogia de John Dewey

A importância da pesquisa no processo de ensinar/aprender revelou-se como questão essencial nos debates sobre educação, mormente, a partir da década de 1980. Essa demanda tomou espaço no cenário da formação docente assumindo lugar privilegiado nas discussões teóricas sobre o papel da universidade e da escola nesse processo. Temas conexos a esse, tais como: *professor-pesquisador*, *professor reflexivo*, *ensino com pesquisa*, *ensino pela pesquisa*, *reflexão docente*, *prática reflexiva* etc ganharam igual destaque. Contudo, esses construtos não se tratam de algo novo, uma vez que autores como Dewey (1959) e Stenhouse (2007), por exemplo, já apontavam a pesquisa como recurso metodológico e estratégia didática de motivação e implicação de professores e alunos no processo de ensino-de aprendizagem.

Já no início do século XX, John Dewey e os representantes da chamada Pedagogia Ativa defendiam que a escola deveria ser o espaço genuíno de desenvolvimento do pensamento reflexivo e da aprendizagem por meio da investigação. Para Dewey (1959), se o homem se limita a receber passivamente o conhecimento pronto, “[...] não será capaz de resistir aos fatores de enclausuramento mental” (DEWEY, 1959, p. 39). Essa constatação vem ao encontro dos argumentos de outros teóricos que entendem que a reflexão tem papel insubstituível no processo de aprendizagem de alunos e professores, como é o caso de Schön (1992, 2000) e Paulo Freire (2014), dentre outros.

Acerca dos fundamentos que nortearam as ideias de Dewey (1959, 1967), temos que ele foi um dos principais divulgadores do pragmatismo americano, o que nos leva a perceber o papel que o autor confere à experiência em sua epistemologia, explorando particularmente a sua condição estética, que interfere no caráter de continuidade e de integração da educação.

Dessa forma, foi embalado pelo sonho de difundir uma filosofia da educação (constituída na experiência da vida real e diferenciada da epistemologia professada pela escola tradicional) que Dewey fundou a Escola Experimental, na Universidade de Chicago. Esta cumpriu para o autor o papel simultâneo de examinar a viabilidade da sua teoria pedagógica e de suscitar na instituição escolar da época o desejo de promover uma experiência educativa inteligente. Assim, valendo-se dos

resultados obtidos por meio da aplicação da sua pedagogia, Dewey fez reiteradas críticas à escola tradicional pelo fato de ela não se preocupar em ensinar o estudante a pensar, por não oferecer situações através das quais os problemas fossem investigados com base na experiência. Portanto para este pensador:

Provavelmente a causa mais frequente pela qual a escola não consegue garantir que os alunos pensem verdadeiramente é que não se provê uma situação experimentada, de tal natureza que obrigue a pensar, exatamente como o fazem as situações extra-escolares (DEWEY, 1959, p.104-105).

Por isso, conforme Dewey (1959) o encarceramento do pensamento começa na própria escola, uma vez que, ao ingressar nesse espaço, a criança sofre ruptura com suas experiências do mundo real, que são situadas, preenchidas de valores e atributos sociais e têm para ela sentido e significado. Para o autor, pelo “[...] seu isolamento, o ensino escolar é, portanto, técnico; e a maneira de pensar que a criança possui não pode funcionar, porque a escola nada tem de comum com suas experiências prévias” (DEWEY, 1959, p. 75). Desse modo, pensando a escola como um espaço de reforma social Dewey propôs uma radical reconstrução para essa instituição. Com a reforma pretensa, seu objetivo era o de compreender o significado da experiência humana para o alcance do conhecimento, intento que constitui o cerne de suas proposições educacionais e que se configura em um de seus principais objetos de estudo.

Assim é que em sua proposta de reconstrução educativa, guiada pelo pragmatismo, Dewey toma a experiência humana como ponto de partida para o processo de construção do conhecimento, fato que condiciona o ensino e a aprendizagem à pesquisa prática, a tentativas, experimentações e reconstruções.

Em virtude de ter assentado sua concepção de educação em uma filosofia que valoriza sobremaneira a experiência, nosso teórico alçou esforços para entender e comunicar que tipo de experiência seria efetivamente educativa. Para isso, Dewey confere destacada importância à curiosidade, competência que, acredita, é como um germe que se converterá em pesquisa.

Por conseguinte, em Dewey a experiência ganha, para além da razão prática, o valor intelectual. E isso se dá por intermédio do pensamento reflexivo, uma vez que, tendo nossas crenças abaladas e nossas certezas suspensas, o problema emergente que nos ‘sacode’ nos leva à intelectualização da situação problemática

vivida, ou seja, nossos esforços subjetivos são mobilizados para a resolução de um problema, que, mesmo se tratando de uma tarefa prática, envolve necessariamente empenhos intelectuais que nos impelem à pesquisa.

Logo, ao compreendermos o papel da experiência na proposta de reformulação da pedagogia deweyana, percebemos, além disso, os motivos que levaram esse autor a lutar pela construção de um ambiente em que as atividades imediatas dos alunos se confrontassem com situações problemáticas geradoras de conhecimentos teóricos e práticos do domínio científico, histórico e artístico, para resolvê-las.

Em virtude de seu julgamento acerca das consagradas 'matérias' escolares e de sua completa destituição de sentido e significado para os alunos, da forma como são ensinadas, o filósofo em questão nos fala das consequências desse tipo de ensino, que, longe de fomentar a pesquisa, impõe aos estudantes as condições de passividade, reprodução e dependência servil. Destarte, conforme Dewey (1967), a oposição entre a criança e o programa escolar induz as três consequências maléficas para o desenvolvimento de sua capacidade de aprender a pensar (DEWEY, 1967, p. 56-58):

Em primeiro lugar, a falta de conexão orgânica entre o que a criança já viu, sentiu ou amou e a matéria de estudo. E isso a torna puramente formal e simbólica. [...] A segunda consequência da apresentação puramente externa da matéria é a falta de motivação. [...]. A terceira consequência, também funesta, é que os assuntos mais cientificamente e mais logicamente ordenados perdem esse caráter, quando apresentados à criança de modo externo e estereotipado. [...] e com isso, sucede exatamente, que as coisas mais significativas para o cientista e mais valiosas no processo lógico das pesquisas e classificações vão por água abaixo.

A propósito dessa crítica de Dewey, temos em Demo (2015b) uma discussão muito próxima sobre a racionalidade do ensino escolar tradicional, que separa pesquisa de ensino. Nessa perspectiva, arredia à possibilidade de educar o aluno para a autonomia e autoria, geralmente o 'dar aula' consiste em tarefa maior e mais importante. Isso resulta em uma realidade muito discutida e criticada pelo autor. Percorramos sua análise sobre a [má] qualidade do ensino escolar que caduca em nossas escolas (DEMO, 2015b, p. 60-61):

Ensino é visto como procedimento curricular linear, o repasse cronometrado e linearizado de conteúdos, avaliados por sua memorização

intermitentemente, tendo professor como capataz no centro; conteúdos são tratados como não controversos, já estabilizados, válidos universalmente, a ponto de caber ao docente apenas repassar e ao estudante apenas engolir (DEMO, 2015b, p. 60-61).

Ao examinarmos as críticas dos dois autores, constatamos que ambas as realidades escolares descritas, não obstante datadas em marcos cronológicos tão afastados, praticamente fundem-se numa só, apesar de a escola descrita por Demo (2015b) estar ambientada em uma sociedade assinalada pela informação, o conhecimento e a globalização. Contudo, contraditoriamente em nossas escolas ainda predomina o instrucionismo infrutífero, o simbolismo exagerado e o descontexto saturado. Sob tais características, a ideia de reproduzir no lugar de criar se concretiza sob várias faces.

Em se tratando de transformação em educação, mais precisamente no contexto da escola, Dewey (1967) traz uma proposta de equilíbrio entre o que ele denominou 'velha' e 'nova' escola. A primeira, marcada pelo ensino exacerbadamente tradicional; a segunda, que considera os interesses do aluno como definidores do programa de ensino.

Criticando a perspectiva educacional de ambas as escolas, Dewey (1967) nos diz que uma verdadeira mudança educativa só será possível com a devida consideração, pela escola, do mundo que a criança conhece para além de suas portas, um lugar rico em possibilidades investigativas, fértil ao pensamento reflexivo. Não obstante o fato de que a criança é toda movimento, curiosidade e investigação, um acontecimento natural no curso de sua vida interrompe essa eferescência curiosa, como nos descreve Dewey (1967, p. 44):

Vai ela para a escola. E que sucede? Diversos estudos dividem e fracionam seu mundo. A geografia seleciona, abstrai e analisa uma série de fatos, de um ponto de vista particular. A aritmética é toda divisão; outro departamento a gramática e, assim por diante. Não só isso. A escola classifica ainda cada uma das matérias. Os fatos são retirados de seu lugar original e reorganizados em vista de algum princípio geral. Ora, a experiência infantil nada tem que ver com tais classificações; as coisas não chegam ao seu espírito sob êsse aspecto.

Desse modo, a noção de mudança em Dewey (1967) está muito ligada à ideia de reconstrução da escola, pois, conforme o autor, essa instituição apresenta uma forma de ensinar avessa à maneira como a criança aprende, atrofiando, por isso, sua tenacidade investigativa.

Arrazoando sobre o papel da pesquisa na aprendizagem, Dewey censura sua concepção como uma atividade meramente intelectual e separada das necessidades procedentes dos problemas sociais. Ao contrário, esse autor pondera que a atividade investigativa não deve consistir em meios e fins previamente determinados, voltados a objetivos imediatos. Portanto o filósofo afiança que a pesquisa só faz sentido quando os pesquisadores conscientes das limitações de suas especializações “[...] entram em franca cooperação com outras ocupações sociais, e se mostram sensíveis aos problemas de seus semelhantes, ao ponto de lhes transmitirem os resultados, a que porventura hajam chegado, para mais ampla aplicação no domínio da ação” (DEWEY, 1959, p. 148).

Recorrentemente Freire (2014) tem reafirmado a mesma preocupação de Dewey (1967) com a ideia de ser humano como ator social do mundo, e não apenas como alguém que passa por ele. Diante desse dever, a consciência do inacabamento em Freire (2011, 2014) é algo que aponta caminhos para o exercício da cidadania. É dele a constatação de que ao se tornar consciente de sua inconclusão, o homem se insere “[...] num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo” (FREIRE, 2014, p. 138). Assim é que, sabendo-se inacabado, o ser humano reveste-se de um desejo profícuo de se melhorar e melhorar o mundo. E aí entra a capacidade de transformar o que parece determinado, o que ‘não tem jeito’. Nesse sentido o autor nos fala de certa inclinação humana para a mudança:

No fundo esta “vocação” para a mudança, para a intervenção no mundo, caracteriza o ser humano como projeto, da mesma forma que sua intervenção no mundo envolve uma curiosidade em constante disponibilidade para, refinando-se, alcançar a razão de ser das coisas. [...] Seria uma contradição se, inconcluso e consciente da inconclusão, o ser humano histórico não se tornasse um ser de busca (FREIRE, 2014, p. 139).

Dessa forma, a constatação de que a mudança é possível, altamente professada por Freire (2001,2014) como a capacidade de reverter o que se mostra inalterável em nossa sociedade, se relaciona diretamente com a capacidade de usar o conhecimento em prol da superação das condições concretas de miséria, violência, preconceito e exclusão que fustigam meninos e meninas, homens e mulheres.

Especialmente em Dewey (1959), as ideias pedagógicas convergem para um construto central: a democracia. Entendendo-a como exercício da liberdade, o autor investiu diversos esforços para difundir uma pedagogia que traduzisse uma sociedade democrática. No entanto, para isso, a escola teria de partir da experiência vital humana; teria que se transformar em um ambiente de experiências reais. Daí parte a premissa de Dewey (1959, p. 14. Grifos do autor) de que a educação precisa ensinar o pensamento reflexivo, que conforme o autor:

[...] parece-se a êsse curso fortuito de coisas através do espírito, porque também consiste em uma sucessão de coisas pensadas; mas a diferença é que não basta a mera sucessão irregular “disto ou daquilo”. A reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência— uma ordem de tal modo consecutiva que cada idéia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apóia-se na antecessora ou a esta se refere. [...] Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum.

Deste excerto facilmente podemos perceber que refletir não consiste em qualquer forma de pensar, porquanto o pensamento reflexivo, da forma encadeada como ocorre, tira proveito de ideias anteriores, que dão base a novas formas de pensar. As contribuições de cada etapa do pensamento já erguido vão criando uma espécie de estoque que enriquece as próximas. Assim, esse tipo de pensamento se difere daquele, livre e desordenado, já que contempla uma forma de pensar concatenada, ordenada, uma unidade bem definida.

Schön (2000), de maneira especial, apreendeu várias ideias de Dewey e as transportou para suas elaborações teóricas acerca do papel da reflexão na formação profissional. É fácil assimilarmos, por exemplo, a forma como Dewey (1959) explica o curso do pensamento reflexivo e a forma como Schön (2000) esclarece o modo como acontece a prática reflexiva no ateliê de projetos. Usando a metáfora ‘a escada da reflexão’, o último autor define níveis de ação e reflexão que projetam o formando para a prática profissional futura. Entendamos a escada da reflexão e observemos sua relação com o pensamento reflexivo de Dewey (SCHÖN, 2000, p. 95. Grifos do autor):

A corrente de ações e reflexões recíprocas que forma o diálogo entre o estudante e o instrutor pode ser analisada de várias formas. Podemos começar com um mapa linear de intervenções e respostas [...] uma sequência de ações, [...] supostamente causais entre elementos da sequência. Também podemos introduzir uma outra dimensão de análise,

uma dimensão vertical, de acordo com a qual níveis mais altos de atividade são a “meta” para aqueles de baixo. “Subir”, nesse sentido, é mover-se de uma atividade para a reflexão *sobre* aquela atividade; “descer” é mover-se da reflexão para a atividade que permite vivenciar a reflexão (SCHÖN, 2000, p. 95. Grifos do autor).

Imediatamente percebemos ideias análogas em ambos os teóricos, como as noções de ciclo, cadeia, prospecção e sucessão na formação do pensamento reflexivo. Apesar disso, é preciso lembrar: ao definir o pensamento reflexivo como capacidade de “[...] dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes” (DEWEY, 1959, p. 27). Dewey não está acenando ser essa reflexão unicamente dirigida a fins individuais, mas também a propósitos sociais, uma vez que “[...] Sociedade pressupõe uma consciência comum dêsse fim, uma participação inteligente na atividade coletiva, uma compreensão comum” (DEWEY, 1967, p. 19). Acreditamos seja por isso mesmo que a reflexão nos moldes de Dewey não sofre a crítica que geralmente é dirigida a Schön.

Voltando especificamente ao conceito de reflexão em Dewey (1959), bem como de sua relação com o ato de pesquisar, discorreremos agora sobre atitudes essenciais para o “[...] uso dos melhores métodos de investigação e verificação” (DEWEY, 1959, p. 38). Trata-se de três disposições que dizem respeito à construção do pensamento reflexivo: a) *espírito aberto*; b) *de todo o coração* e c) *responsabilidade*.

A indolência mental não combina com a atitude de *espírito aberto*, já que dela depende o voltar-se para novas ideias, o ouvir vozes diversas que contribuem para alterar velhas crenças. Quem assume essa postura—nos diz Dewey—consegue se desvencilhar de medos inconsistentes que podem levar a atitudes meramente defensivas, incorrendo ao enclausuramento do espírito.

*De todo o coração* representa outras noções *deweyanas* básicas: a dedicação e o interesse. Dessa forma, imprimir um impulso ao pensamento, ou seja, projetá-lo para frente, requer o entusiasmo genuíno “[...] que opera como força intelectual” (DEWEY, 1959, p. 40). Por isso, Dewey questionou tanto o ensino tradicional, pelo fato de este não desenvolver no aluno o interesse pelo currículo escolar, dada à forma como é selecionado e transmitido.

A última atitude considerada por Dewey para se exercitar uma forma reflexiva de pensar é a *responsabilidade*. Com ela podemos criar uma base

adequada ao desejo de adquirir novos conhecimentos e novos posicionamentos sobre a vida. O autor toma essa atitude também como aspecto moral, porquanto “[...] Ser intelectualmente responsável é examinar as consequências de um passo projetado” (DEWEY, 1959, p. 41). Nesse pormenor, nos convém trazer à discussão a preocupação do filósofo com a quantidade de conteúdos que são ‘depositados’ na mente dos alunos, o que os fazem se tornar intelectualmente irresponsáveis, já que estes tendem a receber passivamente o conhecimento que lhes é costumeiramente ‘repassado’.

Porém, Dewey enfatiza que as três atitudes mencionadas não são as únicas importantes para o desenvolvimento da forma reflexiva de pensar, pois há ainda fases da reflexão que o autor afirma serem funções essenciais do pensamento reflexivo. Para o autor, um ato completo de atividade reflexiva precisa ter, necessariamente, essas cinco fases: (1) as sugestões; (2) a intelectualização do problema; (3) uma ideia-guia ou hipótese; (4) o raciocínio ou elaboração mental da ideia e (5) a verificação da hipótese. Tais fases não são fixas, como nos lembra Dewey (1959). Tratamos então de elucidá-las.

Uma situação inusitada, inexplicada ou conflituosa nos enche de perplexidade e nos leva a suspender temporariamente determinada atividade ou tarefa que nos ocupava. Como seres humanos, impelidos pela ação e pelo movimento, tendemos a persistir no trabalho ou na ocupação que tínhamos quando o imprevisível nos assaltou. Daí, acudidos por sugestões, nos mobilizamos para uma possível solução para o problema. Nesse caso, “[...] o pensamento é, por assim dizer, uma conduta voltada para si mesma, a examinar seus propósitos, condições, recursos, meios, dificuldades e obstáculos” (DEWEY, 1959, p. 112).

Na segunda fase, cognominada intelectualização, a busca pela resposta a um problema que nos perturba sofre por nós uma análise minuciosa, uma vez que sabendo exatamente qual a dificuldade do problema, mais facilmente desenvolveremos a reflexão sobre ele para poder solucioná-lo. Ocorre que, até descobrirmos exatamente qual o problema, agimos de forma vaga e imprecisa. Se, porém, o distinguimos já estamos, ao mesmo tempo, encontrando uma resolução para ele. Assim, Dewey (1959) nos expõe que a intelectualização está presente em todos os casos que envolvem a atividade reflexiva, pois ela corrobora para a definição das condições propícias para a solução do problema.

Há na ideia-guia ou hipótese um quê de palpite. Ela nos orienta para mais observações a fim de constatar se os fenômenos observados realmente confirmam as condições que se apresentam no problema. Nessa fase, nossa ação não se dá às cegas, mas por tentativas. Então, os fatos ou dados descortinam o problema, contribuindo para que a sugestão original possa ser examinada, corrigida e modificada. Dessa forma, o sentido do problema torna-se mais evidente e a sugestão converte-se de mera possibilidade a uma probabilidade verificada.

O raciocínio, penúltima fase desse processo, é tomado por Dewey em seu sentido mais estrito, porque torna o homem capaz de trabalhar uma simples ideia até que esta resulte em uma nova, inteiramente distinta da que foi germinada anteriormente. Portanto, “Em casos mais complexos, formam-se longas cadeias de raciocínios, uma idéia levando a outra, cuja relação com a primeira tenha sido reconhecida por verificação anterior” (DEWEY, 1959, p. 116). Assim, o desenvolvimento de uma ideia mediante o raciocínio contribui para fornecer elementos intermediários unificadores de outros elementos que, de início, conduziam o espírito a inferências opostas.

Por fim, a quinta fase, a verificação da hipótese, consiste em uma espécie de prova pela ação, uma verificação do problema. Até a fase anterior a essa, a conclusão é hipotética ou condicional. Se, contudo, ao examinarmos as hipóteses, encontrarmos todas as condições requeridas para a solução do problema, a nossa tendência para crer que optamos pela solução adequada será maior. Nos termos de Dewey (1959, p. 118):

Se fôr averiguado que os resultados experimentais concordam com os que foram deduzidos teórica ou racionalmente, e se há razão para crer que só as condições em questão forneceriam tais resultados, a confirmação é tão forte que induz a uma conclusão- pelo menos até que fatos contrários venham indicar a conveniência da sua revisão.

Desse modo, essas são as funções essenciais definidas por Dewey (1959) para a atividade reflexiva. Entendemos que, além de compor toda uma teorização sobre a formação do pensamento reflexivo, essas fases descrevem, igualmente, etapas fundamentais da atividade da pesquisa. Contudo, é importante ressaltarmos que essa é uma interpretação nossa não explicitada por Dewey.

É interessante assinalar o quanto está presente na obra de Dewey sua preocupação com o bem-estar da vida social. Com isso, exemplificamos seu cuidado

em deixar muito claro que o pensamento reflexivo intenta também contribuir para que as pessoas estejam mais aptas a examinar as próprias ações e analisar se os seus hábitos ou desejos não estão ocasionando más ações que possam causar danos à vida em sociedade.

Por isso, é tão intensa e recursiva a crítica de Dewey (1959, 1967) à lógica da escola, que prioriza a transmissão do conhecimento em lugar de sua construção. De um lado, a rigidez com que essa instituição segue o currículo faz fracassar qualquer possibilidade de transgredi-lo; de outro, as atividades mecânicas e maçantes que compõem a metodologia escolar freiam o produto mais rico que a escola poderia oferecer aos alunos: a qualidade de aprender a pensar e a produzir conhecimento.

Desse modo, justificamos a relevância da pedagogia *deweyana* para a temática que estabelece a presente tese, por atribuímos a importância de suas formulações como subsídios teóricos na discussão que levantamos, bem como no problema que nos propomos a investigar. Ademais o credo pedagógico que sustenta sua obra, não obstante seja considerado ultrapassado por alguns pesquisadores da atualidade, em nossa ótica, ainda oferece grandes contribuições para que repensemos a educação e a formação de professores, contextos que continuam sofrendo com os mesmos problemas que já eram apontados pelo autor em um tempo cronológico de mais de século.

Então, ao finalizar a primeira seção deste capítulo, entendemos que o espaço que conferimos a Dewey neste estudo contribui também para difundir mais ainda suas ideias pedagógicas, que por sua validade e atualidade continuam nos servindo como âncora em vários imperativos da educação atual.

#### 4.2 A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E O TALENTO ARTÍSTICO: a abordagem reflexiva de Donald Schön

Conforme já acenamos na seção anterior, na década de 1980 desponta outro momento em que a obra de Dewey (1959) se faz fortemente presente no Brasil, agora por intermédio dos estudos de Schön (1992, 2000), principalmente em suas formulações teóricas que resultaram no movimento cognominado *professor reflexivo*. A leitura de Schön foi, assim, um motivo para o ressurgimento da

pedagogia *deweyana*, principalmente nos Estados Unidos, como nos informa Alarcão (1996, p. 27):

Esta abordagem, que vem contrapor-se ao movimento que enfatizava a aprendizagem de técnicas e a instrução por oposição à formação, tem sido muito defendida nos últimos anos, assumindo particular relevo nos EUA: Zeichner e Liston na Universidade de Wisconsin e Dorin Ross na Universidade da Flórida. A ênfase na reflexão caiu bem fundo nos americanos porque os levou de regresso a Jonh Dewey, o seu grande filósofo da educação.

Logo, a reflexão em Schön (2000) ganha contornos similares à perspectiva de reconstrução da experiência de cariz *deweyano*. Partindo, então, dessa epistemologia, o primeiro autor investiu pesquisas sobre questões relacionadas ao desenvolvimento organizacional, à aprendizagem na prática e a uma autorreflexão crítica. Seus estudos propuseram um novo *design* para o ensino e a aprendizagem em profissões distintas, como política, arquitetura, desenho, arte e educação física. Contudo o “[...] objeto de análise principal de Schön nunca foi propriamente o professor [...]” (LUDKE, 2001, p. 80), muito embora suas propostas tenham correspondido tanto à expectativa dos formadores de professores que se tornaram referência para muitas pesquisas no campo da formação docente.

Notadamente impregnado por noções *deweyanas* sobre o papel do pensamento reflexivo na vida humana, Schön (1992, 2000) critica o ensino arraigado na racionalidade técnica, propondo a racionalidade prática. Por meio desta, o autor enxerga o professor como pesquisador no contexto do seu exercício profissional. Ele define, então, a prática profissional como uma arte, empreendendo severa crítica ao currículo normativo das instituições formadoras que criam um grande dilema aos futuros profissionais devido a tão discutida, mas pouco resolvida cisão entre pesquisa e prática.

Por isso mesmo, em Schön (2000) reflexão e pesquisa são conceitos muito próximos, pois, por meio de ambos é possível rever acontecimentos, procedimentos e atitudes da vida profissional, o que necessariamente envolve pesquisa da prática, processo que é historicamente situado.

A propósito, Ludke (2001) nos lembra a relação entre pesquisa e reflexão por meio da obra *schoniana* ao afirmar que pelas “[...] janelas da reflexão escancaradas por Schön, entraram as idéias da pesquisa junto ao trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador” (LUDKE, 2001, p. 81).

Ou seja, Schön nos trouxe o alerta de que a formação profissional ultrapassa os limites do treinamento ou da capacitação. Ele insistiu na importância de valorizarmos pesquisa e prática nesse processo. Nisso a reflexão tem papel central, uma vez que dela parte o pressuposto *schoniano* (ancorado em Dewey) de que, o professor não detém um estoque de conhecimentos teóricos e técnicos para resolver os problemas que lhe sobrevêm na vida profissional, por isso, deve examinar estratégias que ele próprio produz em um contexto situado, o que lhe confere a condição de pesquisador de sua prática.

Portanto, de maneira especial em Schön (1992, 2000), a formação do profissional reflexivo e a pesquisa como norteadora da prática profissional são ideias que se complementam, pois esse autor traz crítica contundente à racionalidade técnica que, fundada na epistemologia positivista, considera o bom profissional aquele que segue regras e procedimentos para a obtenção de informações, aplicando estas para a solução de problemas visíveis e controláveis:

A epistemologia da prática positivista baseia-se em três dicotomias. Dada a separação entre meios e fins, a solução instrumental de problemas pode ser vista como um problema técnico a ser medido por sua eficácia em atingir um objetivo pré-estabelecido. Dada a separação entre pesquisa e prática, a prática rigorosa pode ser vista como a aplicação de problemas instrumentais das teorias e técnicas baseadas na pesquisa, cuja objetividade e generalidade derivam do método do experimento controlado. Dada a separação do fazer e do conhecer, a ação é apenas uma implementação e um teste de decisão técnica (SCHÖN, 2000, p. 69-70).

Portanto, em Schön (2000), a base objetivista da relação do profissional com a realidade que o cerca é marca inconfundível da racionalidade técnica, porém, em sua epistemologia da prática, os *meios* e os *fins* são interdependentes na solução de um problema e *conhecer* e *fazer* se constituem partes inseparáveis nas situações problemáticas vividas na vida profissional.

Assim, o caminho que Schön (2000) abriu para se repensar a formação docente com sua epistemologia da prática, não obstante suas lacunas, trouxe diversas contribuições para se repensar esse processo, não só no Brasil, mas também na América Latina, em Portugal, na Espanha e, igualmente, nos Estados Unidos.

Dessa forma, deixamos claro que Schön (2000) foi o grande inspirador do movimento que ficou conhecido como *professor reflexivo* e que foi assentado em noções basilares do autor que dizem substancialmente de seu pensamento

pedagógico para perspectivar a formação profissional com base em algo que ele denominou *talento artístico profissional*. Para o autor, esse talento comporta um conhecimento-na-ação que acionamos em *performances* habilidosas.

Por isso, em oposição aos modelos formativos que priorizam a técnica e a ciência é que Schön (2000) defende o desenvolvimento de processos formativos contornados por uma racionalidade prática e reflexiva que desenvolvam uma competência artística a que ele denomina *artistry*. Ao utilizar tal acepção, o autor lançou mão da mesma metáfora acenada por Stenhouse (2007) que postulou para os professores situação própria dos artistas quando estes lançam mão de materiais variados em atitude de ensaio para resolver seus problemas da melhor forma possível.

Desse modo, pelo fato de não depender de teorias e técnicas preestabelecidas, o professor arquiteta uma nova forma de olhar os problemas de sua prática, a fim de que isso o ajude a decidir a melhor forma de resolvê-los. Nessas ocasiões, Schön (2000) defende que os práticos evidenciam sua arte profissional, ou seja, sua maneira particular de manejar uma variedade de informações, selecionando os traços mais relevantes de cada situação e reconhecendo as singularidades dos novos casos que surgem na prática. É contornado por esse tipo de pensamento que, conforme Schön (2000), o profissional começa a ter mais competência para atuar nas zonas indeterminadas da prática combinando ciência, técnica e arte.

Em conformidade com essa conclusão, Schön (2000) entende o ensino da prática como uma forma de pesquisa que permite aos professores agirem em situações para as quais não são válidas as soluções acumuladas em seu repertório experiencial. Para desenvolver tal talento, o autor assinala que há necessidade de entendimento da situação e de sua, quase simultânea, modificação. É nesse momento que é gerada a reflexão-na-ação. Esse tipo de reflexão “[...] é semelhante ao seguido pelos pesquisadores em suas experimentações [...]” (CONTRERAS DOMINGO, 2012, p. 123), uma vez que contempla o exame da situação problemática, passando por sua interpretação, até a elaboração de novas formas de atuação para com ela lidar.

Assim, entendendo que os futuros profissionais necessitam de uma formação que contemple um *know-know* consistente, teórico e prático, além de inteligente e criativo, Schön (2000) reprova a instituições formadoras que se eximem

de praticar a formação pela pesquisa. Segundo o autor, em tais instituições não há espaço para a pesquisa na prática, muito menos para a reflexão sobre a prática, por meio da qual os profissionais podem adquirir novas compreensões sobre seu trabalho e vislumbrar novas estratégias de ação. Essa é uma afirmação com a qual concordamos, e que, aliás, é uma fragilidade bastante discutida na pesquisa educacional, especialmente na que se volta à necessidade de formação pedagógica para o professor do Ensino Superior.

Tal lacuna reflete fortemente a realidade da formação praticada nas licenciaturas, uma vez que nestas, geralmente, ‘pesquisar’ a futura prática docente é algo que se restringe, na maioria das vezes, ao estágio supervisionado, outra questão nevrálgica da universidade, tempo resumido em momentos esparsos, assistemáticos e inconsistentes, que pouco ou quase nada sinalizam um campo propício para a reflexão acerca da prática docente.

A propósito de sua censura à ausência da pesquisa da prática nas instituições formadoras, Schön nos convida a analisar a “[...] topografia irregular da prática profissional” (SCHÖN, 2000, p. 15). Dessa forma, em uma interessante metáfora ele nos fala dos altos e baixos de um terreno que contém um plano elevado e um pântano. No primeiro, repousam problemas passíveis de serem resolvidos através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisas. Já no pântano, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. No sentido conotativo, Schön (2000) traz à tona a crise da confiança no conhecimento profissional que, arraigado na racionalidade técnica, nunca conseguiu dar conta da complexidade dos problemas sociais:

A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descerá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não-rigorosa? (SCHÖN, 2000, p.15).

Essa provocação do autor nos faz lembrar o sentido político que a profissão docente prevê, requerendo dos professores seu compromisso com o desvelamento das mazelas que fustigam a humanidade, que, sem dúvida alguma,

podem atingir seus próprios alunos: violência, negligência, opressão, pobreza, drogas, dentre outros males que têm seu nascedouro nas desigualdades sociais.

Contudo, o tratamento dessas e de outras questões sociais que afetam diretamente o trabalho docente não foi à preocupação central da obra de Schön, como destaca Borges (2012, p. 239) pelo fato de se realizar “[...] sobre pressupostos profissionais que se aplicam individualmente em práticas reflexivas e que têm como objeto o que está ao seu alcance para mudanças imediatas [...]”, o que restringe a reflexão a ações voltadas a transformações imediatas sofridas no plano individual.

Não obstante a ausência de maior debate sobre a relação entre formação profissional e questões sociais, Schön (2000) deu importante contribuição à sociedade ao discutir as forças presentes no próprio contexto das instituições formadoras que se opõem à proposta da epistemologia da prática. Vejamos como o autor nos enuncia essa crítica:

Os pressupostos dominantes que as escolas têm sobre conhecimento, sua divisão política e estrutural em departamentos e cursos, a prioridade dada ao ensino em lugar da instrução e a concepção majoritária de pesquisa científica, todas militam contra a aceitação das condições essenciais à criação de uma base de pesquisa adequada a um ensino prático reflexivo e, mais do que isso, militam contra sua própria criação (SCHÖN, 2000, p. 228).

A crítica de Schön (2000) sobre os problemas da formação profissional que se estendem no transcorrer dos anos se dirige especialmente ao descompasso entre a evolução científica e tecnológica e a formação inadequada que se dá nas universidades e nos centros de formação profissional, campos que ele investigou durante boa parte de seu percurso como professor de Estudos Urbanos no Instituto de Tecnologia de Massachusetts-MIT, Estados Unidos.

Por isso, ao formular a epistemologia da prática, Schön lança olhar também sobre o ensino escolar, o qual define como “[...] molecular, feito de peças isoladas que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados, de modo a formar um conhecimento avançado” (SCHÖN, 1992, p. 81). Igualmente o autor criticou a realidade por meio da qual os professores desenvolvem esse ensino, qual seja, em um contexto ajustado e controlado pelos órgãos do sistema educacional.

Discutindo o cerceamento que marca o trabalho dos professores, e que incide em restrição galopante de sua autonomia, Schön (1992) nos faz atinar que,

além do alto controle que exercem sobre a profissão docente, as leis e os órgãos que regem a educação são os mesmos que, ironicamente, incriminam os professores pelo fracasso escolar. Observemos como o autor se posiciona sobre isso:

Mais uma vez, tomamos consciência das inadequações da educação na América. Como é hábito, atribuímos a culpa às escolas e aos professores, o que equivale a culpar as vítimas. Alguns legisladores iniciaram um processo tendente a instituir um controle regulador das escolas, procurando legislar sobre o que deve ser ensinado, quando e por quem, contemplando ainda os modos de testar o que foi aprendido e se os professores são competentes para o ensinar (SCHÖN, 1992, p. 79).

Dessa forma, preocupado com a coibição que esmaga a atuação docente, o autor encontra na educação de professores um exemplo interessante para discutir a forma como esses profissionais podem ser ajudados a construir permanentemente um repertório de habilidades e julgamentos acerca da sua profissão que os ajudem a construir um campo próprio de pesquisa sobre o seu trabalho, de forma a defenderem suas próprias necessidades de desenvolvimento e renovação profissionais.

Pensando, portanto, no tipo de aprendizagem que Schön (2000) advoga para os professores, entendemos que sua epistemologia da prática sugere a edificação de uma ponte entre o mundo da universidade e o mundo profissional, uma interação entre a universidade e a escola que encoraje os professores a aprenderem juntos, que valorize seus saberes e os seus campos de atuação, que respeite as culturas docentes, e que, como ratifica Nóvoa (2009b), não transforme os professores numa profissão dominada pelos 'peritos' da educação.

Nesse ponto da discussão, consideramos conveniente retomar as noções fundamentais da proposta formativa de Schön (2000): *knowing-in-action* (conhecimento-na-ação), *reflection-in-action* (reflexão-na-ação), *reflection-on-action* (reflexão-sobre-a-ação) e *reflection-on-reflection-in-action* (reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação), pois estas guardam estreita relação com o valor epistemológico da prática contextualizada dos professores, campo propício, na defesa de Schön (1992, 2000) para que esses profissionais se tornem pesquisadores da prática.

Começemos a discutir o conhecimento-na-ação, que indica algo implícito, subentendido, tácito, que se manifesta espontaneamente no desempenhar de uma ação ou atividade. Trata-se de compreensões ou competências que internalizamos

de tal maneira que se tornam de difícil tradução, exatamente por estarem subjacentes em nossas ações. Esse conhecimento ajuda a compor o talento artístico profissional, do qual lançamos mão diariamente quando desempenhamos uma vastidão de ações que envolvem julgamentos e habilidades:

[...] aprendemos a executar atividade complexas, como arrastar-nos, caminhar, fazer malabarismo ou andar de bicicleta, sem poder dar uma descrição verbal, ainda que grosseiramente adequada, da nossa performance real. Na verdade, se nos perguntarem como fazemos tais ações, tendemos a dar respostas erradas, de modo que, se estivéssemos agindo de acordo com elas, iriam causar-nos problemas. Quando se pergunta às pessoas que sabem andar de bicicleta, por exemplo, como não cair quando a bicicleta começa a inclinar-se para a esquerda, algumas dirão que se reequilibram movendo a roda à direita. Se elas realmente o fizessem, provavelmente cairiam (SCHÖN, 2000, p. 31).

Nesse caso, o conhecimento não se aplica à ação, mas nela está expresso, por isso, nossa forma de revelá-lo se materializa na espontaneidade de nossa performance. Logo, esse conhecimento que surge espontaneamente nessas situações, e não pode ser verbalizado, é anunciado por meio da observação e da reflexão-sobre-a-ação.

Dessa maneira, é que esse autor argumenta que os professores precisam aprender a refletir sobre suas próprias teorias tácitas, sobre seu conhecimento-na-ação, a fim de buscar métodos de investigação para estudar sua prática e reconstruí-la (Conforme Dewey já propunha).

Foi ancorado nas formulações *deweyanas* sobre o curso do pensamento reflexivo que Schön (2000) estabeleceu *níveis* (usando uma terminologia nossa) para a reflexão. Eles ocorrem em contextos e momentos distintos e estão diretamente ligados à exigência de os profissionais se lançarem à busca, à análise e a possíveis esclarecimentos de situações que fujam ao seu repertório de conhecimentos.

Logo temos em Schön (2000) duas formas de responder aos problemas que afluem em nossa prática, utilizando a reflexão como uma ferramenta dinâmica e inteligente. A primeira maneira acontece enquanto praticamos alguma atividade, ação ou procedimento: é a *reflexão-na-ação*; A segunda, que se dá de forma retrospectiva à ação, é a *reflexão-sobre-a-ação*.

A primeira forma, que principiamos a discutir agora, surge, de acordo com Schön (2000), quando nos apanhamos surpresos com uma situação não habitual

que enfrentamos. Nesse caso, a reflexão ocorre simultaneamente à ação, ou seja, refletimos enquanto realizamos a própria ação, sem interrompê-la, é como “[...] uma conversa com a situação” (ALARCÃO, 1996, p. 17). Nesse exercício, são necessários breves instantes de distanciamento do que estamos realizando para sua reformulação. É um *nível* de reflexão que traz um elemento surpresa, algo que teima em fugir do nosso controle, mas que tentamos arrumar ali, no tempo da ação. A reflexão-na-ação contempla ‘momentos’ que caracterizam um verdadeiro padrão de investigação, como nos diz Schön (2000). Ao tentarmos entender tais ‘momentos’, criamos uma situação-problema que descrevemos a seguir.

Optamos por trazer um caso típico da prática docente: A professora de Biologia preparou para sua turma de sexto ano uma aula sobre relações ecológicas. O desenrolar da aula seria algo muito familiar para ela, que ‘dominava’ o conteúdo a ser ensinado e o uso dos instrumentos tecnológicos que adotou para a aula: o computador e o projetor. De repente, o inesperado: O projetor para de funcionar! Essa surpresa ‘sacode’ as estruturas do seu conhecimento-na-ação. Ela não contava com aquele imprevisto e, por isso, considerando o elemento surpresa, começa a refletir na ação.

Sendo assim, o pensamento da professora volta-se para o problema e, ao mesmo tempo, para si própria: ‘Que *novidade* é essa?’ Ela sabe que rapidamente precisa contornar o problema, com uma solução viável. Então, utilizando a função crítica que, conforme Schön (2000), está contida na reflexão-na-ação, começa a perscrutar uma possível saída para reestruturar suas estratégias de ação. Ela formula, então, um novo problema: ‘O que eu posso fazer agora para dar continuidade à aula?’ Ora, se a “[...] reflexão gera o experimento imediato [...]” (SCHÖN, 2000, p. 34), imediatamente, a professora lembra-se da área verde que há na escola, com algumas árvores e hortaliças. Ela explica à turma que a aula terá de acontecer nesse espaço devido ao fator que paralisou o projetor, já que ela contava com esse recurso para elucidar o conteúdo, por meio de imagens e vídeos.

O episódio, portanto, solicitou da mestra uma reflexão sobre a maneira como ela habitualmente trataria a ação, no caso, a forma de ministrar a aula, levando-a à análise desta, bem como sua recondução adequada. Isso só se tornou possível devido ao fato de que a professora lançou mão de seu repertório de situações anteriores, considerando suas semelhanças com o episódio que viveu na

aula em questão. Dessa forma, Schön (2000) nos lembra que reflexão-na-ação supõe um elemento de repetição que serve de base para as decisões do professor.

Mas será que é tão simples assim? Certamente que não. O próprio Schön (2000) alerta que ao tomar decisões o profissional “[...] vai da adoção da liberdade de escolha à aceitação de implicações [...] e de uma postura de exploração experimental a uma de compromisso” (SCHÖN, 2000, p. 60). Com isso, ele nos explica que os experimentos imediatos gerados pela reflexão-na-ação podem proporcionar os resultados pretendidos ou podem originar novas surpresas que exijam maior reflexão e capacidade de ação que não se limita à aplicação de técnicas.

Quanto ao caso de ‘nossa’ professora, preferimos finalizar seu problema com a aula acontecendo de forma muito melhor do que a foi planejada inicialmente, pois idealizamos que a reestruturação da aula gerou um clima favorável à pesquisa, à discussão teórica e à aprendizagem dos alunos. Ademais, contribuiu para que a professora, diante do inesperado, descobrisse o melhor caminho para a solução do problema, fazendo uso da reflexão.

Contreras Domingo (2012) levantou uma questão muito importante que faz eco com o que estamos trazendo à tona acerca do papel da reflexão na formação docente. Relaciona-se com os conflitos que emergem dos movimentos desencadeados pela reflexão, principalmente em contextos burocratizados e de controle, como muitas vezes o são as escolas. Acompanhemos seu alerta:

Evidentemente, na medida em que a reflexão na ação e uma nova discussão do problema levem a uma reconsideração dos fins aos quais se deve dirigir a prática profissional, ou ao repensar o próprio papel dentro da estrutura da organização, os processos de reflexão acabam sendo fonte de novos conflitos e discussões em torno dos limites que, para a compreensão e ação, as instituições e as práticas sociais colocam em relação aos problemas profissionais (CONTRERAS DOMINGO, 2012, p. 109-110).

Retomando os momentos da reflexão-na-ação, Schön (2000, p. 34) esclarece que “[...] independentemente da distinção de seus momentos ou da constância de sua sequência, o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação.” Ou seja: pela reflexão-na-ação somos afetados por uma situação incerta que nos mobiliza rapidamente para a sua solução, o que concorre também para a solução de outras situações similares a ela.

Partamos agora para discutir a reflexão-sobre-a-ação, a outra forma defendida por Schön (2000) para se responder às situações dilemáticas da prática. Trata-se de um modo de pensar retrospectivamente à ação. Esse *nível* de reflexão depreca dos professores a capacidade de perspectivar a solução de um problema que foge ao crivo de seu conhecimento técnico e que, por consequência, não traz garantias de acertos e conclusões definitivas, pois, como nos explica Contreras Domingo (2012, p. 140):

A racionalidade prática não se move [...] sob a consigna do definitivamente correto e seguro. Não apenas não temos garantias últimas de ter encontrado o melhor modo de agir de acordo com nossas finalidades, tampouco dispomos de referentes imutáveis em relação ao significado de tais finalidades. Os valores, seu significado e possibilidades, são construídos na própria busca. Por isso, a reflexão retrospectiva é a que nos permite ir elaborando o significado de nossos valores educativos a partir de nossas tentativas de realizá-los na prática.

Assim, esse tipo de reflexão pode ser exercitado em um ambiente tranquilo, como sugere Schön (2000), após a ação, ou mesmo pode motivar uma pausa nessa para analisar um fato, uma consequência, um elemento surpresa ou uma dificuldade contida em tal ação. Portanto, a reflexão-sobre-a-ação envolve um pensamento reflexivo que se assemelha a uma ‘conversa’ com a situação vivida.

Se voltarmos ao exemplo de ‘nossa’ professora de Biologia, podemos imaginá-la refletindo sobre a dificuldade que viveu devido à pane no equipamento com o qual contava para a aula. Foi-se com o episódio a confiança de que a aula transcorreria da forma como ela planejava. Ao refletir sobre o seu ‘susto’, sua perda do controle da situação, a professora, possivelmente conseguiria rever as estratégias das quais se utilizou para solucionar o problema, sem danos para os alunos e para seu exercício profissional. Acedendo a ideia de que “[...] o caso único transcende as categorias da teoria e da técnica existentes” (SCHÖN, 2000, p. 17) a moça, em sua reflexão-sobre-a-ação, poderia ter concluído que não existe um manual para as situações conflituosas da prática.

Portanto a reflexão-sobre-a-ação, envolve o professor em um movimento que o faz superar as barreiras técnicas e disciplinares da docência, já que a complexidade da prática pedagógica requer muito mais que isso. Assim, entendemos que ao realizar de forma retrospectiva determinada ação que lhe pareceu inesperada, o professor aciona mais do que processos cognitivos

unidimensionais, visto que seu pensamento reflexivo pode levá-lo também a questões valorativas sobre sua ação docente, por exemplo, as que envolvem o compromisso com a aprendizagem significativa dos alunos e, igualmente, o respeito ao seu direito de produzir conhecimento, muito mais do que meramente reproduzi-lo.

Além desses dois *níveis* da prática reflexiva, Schön (2000) ainda define a *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* que, como aqueles, tem um valor epistêmico, ou seja, se volta para o conhecimento, principalmente, fundado na experiência. Conforme Alarcão (1996), a *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* tem caráter prospectivo, porque impulsiona o professor para planejar situações futuras. Trata-se de um processo que, nos termos da autora “[...] ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções” (ALARCÃO, 1996, p. 17). Esse *nível* ultrapassa os anteriores pelo fato de poder levar o profissional a avançar em seu desenvolvimento e a construir sua forma particular de pesquisar, conhecer, aprender e ensinar.

#### 4.2.1 Interpretações e reelaborações da obra de Donald Schön

Nesta subseção trazemos algumas interpretações do trabalho de Schön (1992,2000), explanações essas que destacam os seus contributos para a formação docente. Da mesma forma, colocamos nossas compreensões acerca do projeto de formação profissional desse respeitável pesquisador.

Dentre os pesquisadores que se dedicam à análise da pesquisa empreendida por Schön (1992, 2000) nos limites do que estamos debatendo (ou seja, sua epistemologia da prática) há os que parecem simpatizar mais com suas proposições, sem, contudo, deixar de reconhecer os limites destas, como é o caso da portuguesa Isabel Alarcão. Destacando o tema *professor reflexivo*, essa autora (ALARCÃO, 2010, p. 46) fala de suas possibilidades na formação docente, chamando igual atenção para seus limites:

Continuo a acreditar nas potencialidades que nos oferece a proposta de formação do professor reflexivo. No meu país reconheço nela um potencial que tem ajudado os professores a tomarem consciência da sua identidade profissional que, só ela, pode levar à permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interativa e ecológica. Reconheço, porém, a necessidade de proceder a novas formas de aprofundamento e de

[...] acentuar o caráter colaborativo no coletivo docente. (ALARCÃO, 2010, p. 46).

Dessa forma, muito embora deixe claro sua confiança na proposta formativa de Schön (1992,2000), Alarcão (2010) faz questão de assinalar a importância do envolvimento dos professores e dos demais atores do âmbito institucional escolar para que esse processo reflexivo ultrapasse o individualismo e abranja a escola em sua totalidade.

Outro pesquisador que discute a repercussão do trabalho de Schön (1992,2000) é o também norte-americano Kenneth Zeichner. Esse autor tem se debruçado sobre a obra de Dewey e Schön para captar seus efeitos mais recursivos que contribuíram para a formulação do conceito de *professor reflexivo*.

No interessante artigo *El maestro como profesional reflexivo* (ZEICHNER, 1992), esse autor realiza uma importante contextualização sobre a realidade da educação e formação docente nos Estados Unidos, bem como procede a uma crítica sobre a generalização desastrosa do termo *professor reflexivo* em seu país, estudo, que por sinal, se assemelha ao empreendido por Pimenta (2012), em alguns aspectos.

Na verdade, a obra de Zeichner (1992) é convergente a de Schön (1992, 2000) em alguns aspectos, principalmente quanto à crítica que ambos fazem sobre a formação inicial desenvolvida nas universidades, geralmente descontextualizada dos problemas vividos na realidade objetiva da profissão. Também os autores se preocupam com uma mesma questão: a distância entre as agências que regulamentam as escolas e estas. Ordinariamente essa relação ocorre de maneira verticalizada, ou seja, os padrões a serem seguidos pelos professores no cotidiano escolar são impostos, fato que compromete sua autonomia e sua autoridade como educadores.

Desse modo, na mesma direção de Schön (2000), Zeichner (1992) acredita que só o conhecimento gerado na universidade não desenvolve os professores, haja vista que esses sujeitos têm teorias que podem contribuir para o estabelecimento de um conhecimento contextualizado sobre o ensino. Nesse pormenor, também a pesquisa da prática é uma ideia recorrente em ambos os autores, visto que defendem que o trabalho dos professores abre espaço para a análise de sua realidade profissional.

Com base nessa discussão, entendemos que a prática dos professores é, de fato, ponto de partida para um movimento que fortaleça a pesquisa no interior da escola, contanto que os investimentos nessa direção sejam submetidos a teorias que desvelem para esses profissionais as racionalidades subjacentes às estratégias de ensino que utilizam, assim como novas formas de atuação docente que vão ao encontro das necessidades formativas dos alunos. Nessa direção, Zeichner (2008) também ratifica a crítica de Schön (2000) sobre o isolamento que marca a relação teoria e prática na formação docente, separando-as em dois mundos:

Ironicamente, apesar da rejeição explícita de Schön, em seu livro *O profissional reflexivo*, a essa racionalidade técnica, a “teoria” é ainda vista, por aqueles que seguem esse modelo, como existindo apenas nas universidades e a prática, nas escolas. O problema é colocado como uma mera transferência ou aplicação de teorias da universidade para a prática de sala de aula. [...]. A visão de que as teorias são sempre produzidas por meio de práticas e de que as práticas sempre refletem alguma filiação teórica é ignorada (ZEICHNER, 2008, p. 541-542. Grifos do autor).

Em se tratando de oposições ou de redimensões da obra *schoniana*, Zeichner (1992, 2000, 2008) aponta especialmente uma lacuna de tal obra: trata-se da ênfase da reflexão dos professores nos problemas sobre o seu próprio ensino, tendência que se leva à desconsideração das condições sociais que tanto incidem no trabalho docente. Portanto, nessa perspectiva ficam de fora da pesquisa da prática os aspectos político, moral e ético do ensino. Essas fragilidades concorrem para o isolamento dos professores ao terreno da escola, extinguindo-os cada vez mais das grandes questões atinentes à macroestrutura social, aliás, muitas que incidem diretamente em suas condições de exercício profissional.

Da mesma forma, Zeichner (2000,2008) ainda aponta outra perspectiva com a qual Schön (1992, 2000) não se preocupou em sua epistemologia da prática reflexiva. Refere-se ao empenho que deve ser empreendido para que a formação seja tomada como uma prática social, sustentada em uma comunidade docente que se apoia mutuamente. Pensada dessa forma, cercada do caráter colaborativo que envolve a pesquisa-ação, aquele autor acredita que os professores fortalecem o crescimento uns dos outros, porquanto encontram proveito nos estudos e nas discussões em grupos para adaptarem suas práticas às necessidades de seus alunos, ideia que, inclusive, nos lembra alguns fundamentos usados por Alarcão (2010) em sua proposição de *escola reflexiva*.

Por seu turno, Contreras Domingo (2012) é outro autor que debate os estudos de Schön (1992, 2000), destacando também ausências nestes. Entretanto, da mesma forma, reconhecendo os novos contornos que a formação docente ganhou quando da entrada das ideias *schonianas* nesse campo educacional.

Sobretudo na obra “*A autonomia de professores*”, Contreras Domingo (2012) discute esta temática com rigor e criticidade de forma a nos prevenir sobre como essa expressão vem sendo utilizada na formação docente, ou seja, de maneira indiscriminada, incorrendo no esvaziamento de seu sentido real.

Ao longo desse estudo (CONTRERAS DOMINGO, 2012) desvela uma autonomia de professores limitada e ilusória, contornada por lógicas perversas, que cada vez mais incidem em maior controle sobre o trabalho desses profissionais. Dessa forma, o autor aborda essa temática tentando ‘escavar’ diferentes significados e tradições que os professores elaboram sobre sua profissionalidade e a forma como entendem o conceito de autonomia.

Uma vez que o modelo dominante para balizar a atuação dos profissionais na prática foi tradicionalmente o da racionalidade técnica, dele se ergueu a ideologia que define o que é profissionalismo. Isso é Contreras Domingo (2012) quem nos lembra. Ao mesmo tempo, o autor percebe que para elaborar outras compreensões opostas às características do ensino moldado pelo tecnicismo e cientificismo, é preciso que entendamos suas características. Assim, apreendemos que para criticar a epistemologia da prática profissional fundada na racionalidade técnica é preciso, pois, entender como ela funciona e a que lógica educativa ela segue e serve.

Realizando essa crítica na mesma direção do que aponta Schön (2000), Contreras Domingo (2012) nos mostra, dentre outras barreiras, que a racionalidade técnica impõe uma lógica de produção do conhecimento que parte dos níveis mais aplicados à experiência prática até chegar àqueles mais abstratos.

Como o próprio Contreras Domingo (2012, p. 102) observa, essa lógica hierarquizada produz desigualdades nas relações de trabalho, haja vista que:

Essa separação pessoal e institucional entre a elaboração do conhecimento e sua aplicação é igualmente hierárquica em seu sentido simbólico e social, já que representa distinto reconhecimento e status tanto acadêmico como social para as pessoas que produzem os diferentes tipos de conhecimento e para os que o aplicam, assentando assim uma clara divisão do trabalho.

Essa relação hierarquizada entre o conhecimento e a prática não se materializa apenas no *status* acadêmico e social, mas também na formação que os profissionais recebem. Isso é fácil de se constatar, por exemplo, observando-se o lugar que a universidade tem reservado às práticas, ou seja, os conhecidos estágios supervisionados, que geralmente ocorrem ao final da graduação.

Portanto, Contreras Domingo (2012) entende que uma formação nesses moldes resulta na maneira como os professores entendem a prática do ensino, ou seja, como uma profissão que se baseia na aplicação de técnicas provenientes de um conhecimento especializado, por meio do qual eles poderão evidenciar sua perícia para solucionar problemas. Porém, a questão é muito maior do que a resolução de problemas com base em um conhecimento preciso, infalível. Nisso Contreras Domingo (2012, p. 108) se junta a Schön na crítica à racionalidade técnica:

Essa é a mesma crítica que Schön fez à concepção da prática profissional que se defende a partir da racionalidade técnica. A concepção técnica da prática supõe que se atua aplicando soluções disponíveis a problemas já formulados, escolhendo entre os meios disponíveis o que melhor se adequar aos fins previstos. No entanto, o que se esquece nessa argumentação é precisamente a formulação dos problemas, ou seja, a configuração de qual é o problema que enfrentamos, qual a sua natureza, suas características; o que pretender diante de uma determinada situação, que decisões adotar etc.

Assim, assinalando fortemente as limitações da racionalidade técnica, Contreras Domingo (2012) evidencia pensamento semelhante ao de Schön (2000) quando explica que o reconhecimento dos limites da concepção positivista do conhecimento não supõe uma renúncia desta, ao contrário, parece fortalecê-la. Igualmente, destacamos do próprio Schön a mesma preocupação que Contreras Domingo (2012) anuncia sobre a perda gradativa da autonomia profissional e, ainda, a relação dessa perda com a negação do papel da pesquisa e da reflexão na formação profissional:

A racionalidade técnica não está, de maneira alguma, morta; ao contrário [...] parece estar em ascensão em alguns lugares e em declínio em outros. [...] Embora as duas tendências tenham origens muito diferentes, elas reforçam-se mutuamente. A diminuição da autonomia profissional para praticar a pesquisa e a reflexão seqüencial, e aqueles que defendem a racionalidade técnica afirmam que a substituição pela técnica procedimentalizada e baseada na ciência tornará dispensáveis aquela pesquisa e aquela reflexão (SCHÖN, 2000, p. 229-230).

Por outro lado, Contreras Domingo (2012) nos lembra que a limitação do contexto de atuação dos professores guiados pela racionalidade técnica acaba trazendo a estes certos comodismos que os 'arrancam' do enfrentamento de situações nas quais o conflito social sobre o ensino abrolha. Todavia, se do contrário, a reflexão e a pesquisa de sua prática os mobiliza a se tornarem sensíveis a essas situações, como consequência, aceitarão a totalidade de questões atinentes à prática educativa, cabendo-lhes, igualmente, entender o contexto mais amplo das origens e consequências de seu fazer docente. Isso demandará desses professores o compromisso social com questões que contrastam com a lógica reducionista da racionalidade técnica, como as que envolvem conflitos ideológicos.

É fácil percebermos que a discussão sobre a autonomia que Contreras Domingo (2012) traz guarda nítida relação com o debate sobre a racionalidade técnica presente na formação profissional que Schön (1992,2000) critica. Portanto, na discussão de ambos, fica expressa a preocupação com o papel da reflexão na formação profissional e, novamente, o lugar que a pesquisa merece e necessita ocupar nesse processo.

Nessa discussão de Contreras Domingo (2012) a necessidade de evidenciar os significados subjacentes à expressão *autonomia de professores* leva o autor a denunciar formas de reduzir a capacidade de reflexão e ação desses profissionais, por exemplo, quando se 'despolitiza' o currículo da formação dos professores, ou seja, quando deste se exclui questões fundamentais sobre o contexto político, social e cultural que a docência deve abarcar.

De qualquer forma, seja de maneira explícita ou velada, a racionalidade técnica, como Schön (2000) já nos lembrou, não morreu. Diante dessa certeza, pensamos ser papel dos formadores trabalhar para a conscientização dos professores acerca da necessidade de seu envolvimento pessoal, social e político nos processos de resistência à realidade posta.

Desse modo, Contreras Domingo (2012), ao discutir a proposta *schoniana* do prático reflexivo, reconhece a necessidade de se resgatar a base reflexiva da prática profissional, o que levaria, conforme esse autor, ao melhor entendimento da forma como realmente os professores tratam as situações problemáticas da prática educativa, e, mais importante ainda, ajudaria os formadores a contribuir com esses profissionais no sentido de resgatar as competências que ficam de fora a partir da racionalidade técnica.

Concordando com Schön (2000) e, igualmente, com o seu grande inspirador (Dewey), Contreras Domingo (2012) ratifica que agir de forma reflexiva não é algo fácil e nem rápido, uma vez que a prática impõe limites e tempo para a edificação do processo reflexivo. Além disso, essa forma de pensar a prática requer dos professores a capacidade de criar novas perspectivas de atuação ao enfrentarem problemas.

Assim, discutindo a epistemologia da prática de base *schoniana*, Contreras Domingo (2012, p. 121. Grifos do autor) lembra o lugar que a pesquisa deve ocupar em tal proposta:

Este processo de reflexão na ação transforma o profissional, segundo Schön, em um “pesquisador no contexto da prática” [...] Nessas situações ele não depende de teorias e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova maneira de observar o problema que lhe permite atender suas peculiaridades e decidir o que vale a pena salvar ou colocar um ponto final.

Ou seja, ao serem capazes de manejar grande quantidade de informação, os professores, em sua reflexão na ação, selecionam os aspectos mais relevantes das situações da prática que lhes parecem inesperados a partir de sua experiência. Nessas situações, Contreras Domingo (2012) lembra que a reflexão não ajuda apenas na resolução do problema, mas, antes disso, na compreensão simultânea de objetivos pedagógicos e de decisões a serem tomadas.

Consequentemente, ao entender a problematização que Schön (2000) empreendeu sobre a formação profissional, Contreras Domingo (2012) reconhece o marco da proposta de professor reflexivo para instaurar uma prática profissional impregnada de valores éticos. Tal interpretação do trabalho desse eminente teórico leva Contreras Domingo (2012, p. 126. Grifos do autor) a entender que:

A obra de Schön permite recuperar dentro do trabalho legítimo e imprescindível dos profissionais, uma concepção da prática que, sob a racionalidade técnica, ficava excluída de toda compreensão possível e marginalizada em seu valor ao não ser produto da aplicação de conhecimento técnico-científico. Ao reconstruir a dimensão reflexiva da prática, conseguiu legitimar outra forma de entendê-la que pode ser apresentada como racional, embora não seja técnica, mas “artística”.

Em se tratando dessa forma de entender a prática profissional interpretada por Schön (2000), Contreras Domingo (2012) alerta sobre a necessidade de que a formação não perca de vista o contexto social e institucional

da profissão docente. Da mesma forma, esse autor considera a interconexão entre pensamento e ação e teoria e prática, geralmente não atendidas em realidades educativas marcadas pela racionalidade técnica.

Por vezes, em seu estudo Contreras Domingo (2012) mostra convicção acerca de que o desenvolvimento profissional dos professores requer democracia, implicando autonomia social. É especialmente sobre esse aspecto que o autor levanta dúvidas sobre o alcance do trabalho de Schön (2000). Vejamos sua perspectiva nessa direção (CONTRERAS DOMINGO, 2012, p. 155):

Não é fácil determinar se Schön realmente está ou não propondo um modelo de mudança. Embora, em princípio, pareça mais interessado em apresentar um modelo alternativo de descrição da prática profissional, a partir da análise levada a cabo sobre casos concretos no exercício profissional em diferentes campos, é evidente que sua posição não se limita a descrever uma realidade.

À vista disso, o mencionado autor entende que os casos que Schön (1992, 2000) considera nos vários campos profissionais os quais estudou, centram, majoritariamente, na análise de processos ligados a transformações imediatas, levando em conta a perspectiva individual da atuação profissional. Captamos isso principalmente quando o próprio Schön (2000) nos revela que sua epistemologia da prática reflexiva deixa escapar condições para que os professores entendam a reflexão como um processo que envolve a consciência coletiva sobre as implicações morais, sociais e políticas de sua atuação docente:

Digo pouco sobre a discussão em resposta aos problemas éticos da prática em instituições burocráticas, nas quais os profissionais passam cada vez mais tempo. No entanto, [...] preocupo-me com as forças institucionais que restringem as liberdades pessoais, essenciais para o exercício da perspicácia e do talento artístico. E acredito que a educação para a prática reflexiva, ainda que não seja uma condição suficiente para uma prática perspicaz e moral, certamente é necessária (SCHÖN, 2000, p. IX).

Portanto, como é possível constatar, Schön (2000) não ignora o caráter institucional da prática profissional. Contudo, ele não se posiciona explicitamente sobre que tipo de reflexão seria a ideal para desvelar a racionalidade subjacente à lógica que rege as instituições formadoras, a quem dirige sua crítica. Tampouco o autor pouco elucida qual deveria ser o compromisso social de professores ditos reflexivos.

Essas lacunas são explicitadas por Contreras Domingo (2012) quando ele consegue alcançar e transmitir exatamente onde se encontram os pontos nevrálgicos da proposta de prático reflexivo de Schön (2000). Isso atinge fortemente os dois temas que são centrais em nossa discussão, ou seja, reflexão e pesquisa.

Quanto ao primeiro conceito, Contreras Domingo (2012, p. 156-157) observa que:

Concede aos profissionais uma missão de mediação pública dos problemas sociais, facilitando a reflexão no diálogo social ante a forma de entendê-los e resolvê-los. Porém, ao assim fazê-lo, está excluindo a defesa de um compromisso com determinados valores ou posições. [...] Desse modo, não há uma posição tomada em relação a qual deveria ser o compromisso social dos professores; tão somente o reconhecimento de que diferentes professores têm diferentes posições a respeito dos problemas sociais e políticos da educação e deveriam facilitar a discussão pública, mantendo processos recíprocos de reflexão na ação.

Igualmente analisando a que pesquisa Schön se refere quando sugere que o professor reflexivo seja também um pesquisador da prática, Contreras Domingo (2012) nos mostra que o limite na obra de Schön (2000) nesse sentido tem grande relação com a imprecisão do conteúdo da reflexão dos professores, ou seja, tal lacuna se dá pelo fato de ele restringir essa pesquisa à exploração dos problemas da prática imediata.

Contudo, ao imergirmos na leitura de Schön (1992,2000), encontramos um pesquisador profundamente tocado com o compromisso de promover mudanças significativas na lógica abusivamente técnica que assombra as universidades e escolas profissionalizantes. Por isso, entendemos que o olhar de Schön para a formação de professores, resultou indubitavelmente em um marco nesse campo profissional.

A despeito de considerarmos o impulso das elaborações teóricas de Schön (1992, 2000) para a educação, entendemos que estas deixam um vácuo em sua proposta formativa, pois limita os professores a refletirem sobre práticas específicas do contexto de seu trabalho, o que concorre para uma redução e individualização do processo reflexivo. Nessa perspectiva, apreendemos que o caráter da coletividade e da colaboração, tão caros ao fortalecimento da profissão docente, fica bastante comprometido. Apesar desses vazios, sua obra contribuiu para fortalecer o debate sobre a formação docente, apontando necessidades de novas investigações.

Em suma, neste capítulo procuramos desvendar o entrelaçamento entre pesquisa e reflexão, tentando captar os seus nexos na obra de Dewey (1959, 1967) e Schön (1992, 2000). Porém, ao discutirmos as elaborações teóricas desses dois autores que nos fornecem o germe dos conceitos *professor reflexivo* e *professor pesquisador*, incluímos necessariamente outros expoentes dessa discussão, como Alarcão (1996, 2010), Pimenta (2012) e Freire (2014).

No próximo capítulo trataremos do percurso metodológico de nossa investigação, espaço no qual apresentamos a pesquisa de campo que desenvolvemos, assim como aclaramos nossas opções e nossos procedimentos metodológicos.

## 5 O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

No capítulo anterior procuramos evidenciar os nexos que permeiam os construtos *pesquisa* e *reflexão crítica*, ao mesmo tempo em que tentamos evidenciar como tais conceitos aparecem na obra de autores que fomentaram a discussão sobre as noções *professor reflexivo* e *professor pesquisador*, principalmente Jonh Dewey e Donald Schön. Igualmente procuramos elucidar se, na obra de ambos, pesquisa e reflexão aparecem como atividades contíguas.

Neste capítulo tratamos do percurso metodológico da investigação, bem como do processo heurístico que seguimos. É o momento em que apresentamos como desenvolvemos a pesquisa de campo, assim como aclaramos nossas opções e procedimentos metodológicos. Dessa forma, o presente capítulo está organizado em seis seções, que compreendem: I) a abordagem da investigação, II) seu caráter etnográfico, III) o campo empírico da investigação, IV) os sujeitos que dela participaram, sua caracterização e os critérios de inclusão, V) Os procedimentos de coleta de dados, momento no qual acenamos também os aspectos éticos da investigação e, por fim, VI) anunciamos o processo de tratamento e análise de dados. Para contribuir no entendimento das seções que compõem este capítulo, elaboramos o Quadro 7, que expressa sua organização:

**Quadro 7 – Organização e Sequência do Capítulo**

<b>Sequência do capítulo</b>	<b>Conteúdo</b>
5.1 Um estudo de abordagem qualitativa	Definição da abordagem qualitativa como orientadora do estudo
5.2 Do caráter etnográfico da investigação:	Determinação do estudo de caso tipo etnográfico
5.3 Do campo empírico da investigação	Definição do PIBID–UECE como campo da investigação
5.4 Dos sujeitos envolvidos na investigação	Delimitação da amostra da investigação: coordenadores de área, professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência do PIBID–UECE / Caracterização dos sujeitos
5.5 Dos procedimentos de produção dos dados	O questionário e a entrevista semiestruturada
5.6 Da análise dos dados	Opção pela análise de conteúdo (Técnica da análise temática)/ Suporte do software N-VIVO 10 no tratamento dos dados

Fonte: Elaborado pela autora.

## 5.1 UM ESTUDO DE ABORDAGEM QUALITATIVA

Ao definirmos os objetivos deste estudo buscamos fundamentar nossos procedimentos metodológicos em um aporte teórico-metodológico que nos capacitasse a uma argumentação rigorosa e pertinente. Assim, este estudo está ajustado à abordagem qualitativa, tendo como base o paradigma da hermenêutica. Como ferramenta interpretativa optamos pela análise de conteúdo pelo fato de que esse conjunto de técnicas contribui para instrumentalizar o pesquisador na análise dos dados, de forma que ele consiga melhor apreensão do que está contido nas mensagens emitidas pelos sujeitos.

Logo, tendo como objetivo geral entender se nas atividades formativas desenvolvidas pelo PIBID–UECE a pesquisa se estabelece como um veículo para a promoção da reflexão crítica sobre a prática docente e realizou entrevistas semiestruturadas com professores do ensino superior, professores da educação básica e bolsistas de iniciação à docência, ativos ou egressos do PIBID.

Considerando tais sujeitos, o problema que acenamos no primeiro capítulo nos mobilizou à busca de respostas para a possível articulação entre pesquisa e reflexão no âmbito do PIBID–UECE, por meio da análise do seu projeto institucional e dos dados produzidos mediante a técnica ou procedimento da entrevista.

Entendemos que a metodologia de qualquer investigação deve estar condicionada aos objetivos e às questões que se almeja responder, haja vista que ambos definem o quadro conceitual, tanto o teórico quanto o metodológico. Dessa forma, a investigação pode apresentar um caráter quantitativo, qualitativo ou ainda a junção de ambos, embora sempre haja a predominância de um sobre o outro, dependendo do foco da pesquisa ou do fenômeno a ser investigado.

Isso posto, distinguimos esta pesquisa como de abordagem qualitativa, no sentido indicado por Bogdan e Biklen (1994), quando determinam principalmente suas características; por Silva Triviños (1987), quando explicita sua diferenciação no campo antropológico e na educação, bem como por André (1995), quando articula esta abordagem à etnografia utilizada no contexto educacional.

Esses autores compartilham do ponto de vista de que a abordagem qualitativa tem suas origens nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, assim como nas atividades experimentadas pelos sociólogos em suas pesquisas sobre a

vida em comunidades. Conforme Silva Triviños (1987) os antropólogos perceberam a impossibilidade de compreender certas informações sobre o modo de vida dos povos e por isso entenderam a necessidade de estas serem interpretadas de forma muito mais ampla do que as limitando ao simples dado objetivo produzido via quantificação. Assim, a tradição antropológica que caracteriza a pesquisa qualitativa (que aqui identificamos como *abordagem*) contribui para que esta seja conhecida como investigação etnográfica.

Entendemos que as investigações denominadas qualitativas requerem cuidados para serem classificadas como tal. Percebemos também que, pelo fato de abrir possibilidades interpretativas bem mais amplas que as pesquisas sustentadas pela base positivista, a abordagem qualitativa tem sido eleita com muita frequência por inúmeros pesquisadores de áreas diversas do conhecimento. Esse fenômeno, porém, tem contribuído para certo grau de indefinição, principalmente no campo educacional, sobre o que realmente se quer determinar quando se fala em pesquisa qualitativa.

Esclarecemos que para nós a abordagem qualitativa indica uma possibilidade de dialogar com o aporte teórico-metodológico que elencamos, assim como com os sujeitos pesquisados, além de ‘conversar’ também com os interlocutores que teremos a partir do momento em que este estudo se tornar público. Portanto, entendemos que não é possível pensar em abordagem qualitativa se esta investigação não desencadear um processo comunicativo entre nós. Igualmente consideramos abordagem qualitativa aquela que ressalta rigor metodológico, além de acurada argumentação acerca do aporte teórico adotado, sem deixar de evidenciar a trajetória da pesquisa, incluindo suas contribuições, assim como suas limitações.

Assim, nossa concepção de abordagem qualitativa incorpora o entendimento de que ela oferece abertura para que o pesquisador se posicione criticamente diante do seu objeto de investigação despindo-se de qualquer ilusão de que a realidade pesquisada seja algo mensurável em suas observações e interpretações, referidas no relatório final.

Encontramos no pensamento de Bogdan e Biklen (1994) sustentação para a maneira como expressamos, há pouco, nossa compreensão sobre as possibilidades da abordagem qualitativa para a efetivação de nossa investigação. Os autores discorrem sobre cinco características de tal abordagem, muito embora

entendam que alguns estudos são totalmente desprovidos de uma ou mais dessas particularidades. Traduzimos, a seguir, as marcas preponderantes da abordagem qualitativa na ótica dos autores em questão.

1. O ambiente natural é considerado sua fonte imediata de dados; o pesquisador, seu principal instrumento.
2. O predomínio de dados descritivos na coleta, ricos em descrições de pessoas, situações e acontecimentos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que a preocupação com o produto.
4. O pesquisador focaliza o significado que as pessoas conferem às coisas e à sua vida. Há sempre uma tentativa de captar a maneira como os participantes enfrentam as questões que estão sendo enfocadas.
5. Na análise dos dados os pesquisadores inclinam-se a seguir um processo indutivo, uma vez que eles não se preocupam em buscar evidências que confirmem hipóteses levantadas antes do início da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-51).

Sem dúvida, em nosso estudo nos deparamos com a maioria dessas características, sobretudo no que concerne à ênfase que damos ao processo em relação aos resultados, não obstante reconheçamos que estes também determinam a relevância da investigação. Portanto, entender o papel da atividade da pesquisa nas atividades formativas desenvolvidas na esfera do PIBID–UECE envolve um processo que denota como os sujeitos traduzem suas concepções acerca da pesquisa e como entendem o lugar dessa atividade na prática docente que desenvolverão (no caso dos bolsistas de iniciação à docência) ou que já desenvolvem (em se tratando dos professores supervisores e coordenadores de área).

Outra característica da abordagem qualitativa que igualmente destacamos em nosso estudo é que, apesar de direcionarmos nossa atenção para a realidade que estamos investigando, entendemos que o intento de chegar aos resultados da investigação não nos separa da necessidade de captar a maneira como os sujeitos encaram as questões que estão sendo focalizadas, o que, em nosso entendimento, envolve um exercício reflexivo tanto nosso quanto daqueles, no sentido de que é na interação que o significado é construído, conforme nos assevera Vygotsky (1991).

Retornando a André (1995), essa autora tem recusado posicionamentos deterministas sobre o que seria genuinamente quantitativo e qualitativo em pesquisa, uma vez que para a autora a forma genérica com que as expressões *abordagem quantitativa* e *abordagem qualitativa* vêm sendo usadas acaba

contribuindo apenas para enfatizar as diferenças tanto em seus pressupostos quanto em seus procedimentos. Assim, conforme André (1995), os termos *qualitativo* e *quantitativo* poderiam ser reservados para designar o tipo de dado obtido por meio das técnicas de coleta de dados. Portanto, em lugar das duas acepções, a autora defende o emprego de denominações mais precisas para indicar o tipo de abordagem realizada, por exemplo, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc.

Outro autor que se posiciona contra a falsa dicotomia entre quantitativo e qualitativo é Silva Triviños (1987). Ele entende que toda pesquisa pode apresentar simultaneamente aspectos quantitativos e qualitativos, porém, aquela que se baseia na estatística com pretensões de obter resultados objetivos, toma contorno exclusivo de quantitativo por se fiar unicamente no dado estatístico. Conforme esse autor, outras preocupações ocupam os pesquisadores qualitativos, para além da expressão mais formal dos dados:

Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e os produtos. Esta característica é muito importante na individualização como atividade científica da pesquisa qualitativa, especialmente em relação à investigação quantitativa, de cunho positivista, preocupada só em atingir as aparências dos fenômenos sociais (SILVA TRIVIÑOS, 1987, p. 129).

Logo, mesmo levando em conta a maior importância do processo em relação ao produto em uma investigação de abordagem qualitativa, tal como assumimos a nossa, ao empreendermos um estudo dessa natureza não deixamos de admitir a necessidade de traduzir o fenômeno que investigamos lançando mão das formalidades que a produção do conhecimento científico requer.

Nesse sentido, Demo (2008) advoga que toda qualidade guarda certa formalização. O que o autor está explicando é que na abordagem qualitativa é preciso um roteiro de trabalho que, embora tenha sua diretividade, se apresenta igualmente como uma possibilidade de construção do conhecimento aberto e reconstrutivo. Pensando sob essa ótica o autor explica porque a dicotomia *quantidade* e *qualidade* não existe (DEMO, 1998, p. 92):

[...] não faz sentido apostar na dicotomia entre quantidade e qualidade, pela razão simples de que não é real. Pode-se, no máximo, priorizar uma ou outra, por qualquer motivo, mas nunca para insinuar que uma se faria às expensas da outra, ou contra a outra. Todo fenômeno qualitativo, pelo fato

de ser histórico, existe em contexto também material, temporal, espacial. E todo fenômeno histórico quantitativo, se envolver o ser humano, também contém a dimensão qualitativa. Assim, o reino da pura quantidade ou da pura qualidade é ficção conceitual (DEMO, 1998, p. 92).

Assim, importa-nos aclarar que ao definirmos nossa investigação como inscrita na abordagem qualitativa, buscamos principalmente conciliar o papel do método para captar a realidade a qual nos propusemos a questionar com a possibilidade de construir uma pesquisa que, apresentando a formalidade necessária para assim ser considerada, não deixe, no entanto, de evidenciar um caráter reflexivo e crítico que assinale as lacunas e as virtudes desse processo tão fascinante, mas da mesma forma sofrido, que é produzir conhecimento.

Tais decisões se conformam ao paradigma interpretativo ou hermenêutico, que tomamos como âncora em nossa investigação. A hermenêutica, como sabemos, ratifica a importância do contexto na compreensão de significados. Faz isso ao colocar uma lente na linguagem emergente dos sujeitos. Assim, esse paradigma se sustenta na linguagem por meio da qual se processam os significados acenados pelos atores sociais para os quais o pesquisador lança olhar.

Entendemos que a escolha de um paradigma contribui para que o pesquisador traduza melhor o fenômeno que pretende estudar, assim como as perguntas que precisa levantar. E, principalmente: o paradigma contribui para a interpretação da realidade pesquisada, já que nela estão diretamente engajadas questões de ordem ontológica, epistemológica e metodológica.

Ao tratarmos de paradigma estamos nos reportando ao pressuposto filosófico que orientou nossos esforços para traduzir um conhecimento que produzimos a serviço da pesquisa educacional, precisamente voltado à formação de professores. Essa nossa interpretação se baseia principalmente na elaboração teórico-metodológica de Kuhn (1998, p. 13), que conceituou paradigmas como “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.” Em nosso caso, preferimos associar *paradigma* à outra compreensão desse autor que envolve a capacidade de se vencer uma situação problemática, superando-a e modificando-a, algo que, em nosso entendimento, ganha contornos similares ao pensamento reflexivo de Dewey (1959), conceito que debatemos no capítulo anterior.

Logo, contornada pelo paradigma da hermenêutica, nossa investigação nos remete a processos interpretativos, levando em conta a importância do contexto na compreensão de significados que os sujeitos constroem sobre formação docente e iniciação à docência. Assim, tendo como objeto desta investigação a formação docente apoiada na pesquisa, entendemos que a hermenêutica contribuirá para nossa interpretação acerca das significações que os sujeitos manifestam sobre o papel da pesquisa em sua prática pedagógica concreta (no caso dos docentes) e sobre a função dessa atividade na formação para uma prática docente futura (no caso dos bolsistas de iniciação à docência).

Além disso, a hermenêutica, ao usar a compreensão como estratégia, exige do pesquisador a virtude da alteridade, porquanto, envolve o esforço de se colocar na posição do falante. Esse exercício sobrepuja o mero interesse de encontrar respostas para perguntas previamente formuladas, suscitando novas perguntas, movimento reflexivo que concebemos como essencial ao contínuo processo humano de aprender.

Por exemplo, em nosso exercício de produção dos dados vivenciamos essa experiência quando sentimos a necessidade de ratificar se o que havíamos entendido era, de fato, o que os sujeitos explanavam. Assim, em determinados momentos, tentando captar mensagens entrecortadas ou inconclusas, perguntamos aos sujeitos se nossa interpretação se fazia fiel ao que ele havia comunicado. Porém, sempre que essas intervenções se fizeram necessárias, tomamos o devido cuidado para não influenciar os informantes, evitando suggestioná-los a dizer algo que desejávamos ouvir em seus relatos.

Desse modo, o paradigma da hermenêutica para nós se assemelhou a um caminho reflexivo para a compreensão do objeto deste estudo. Portanto, a comprovada capacidade da hermenêutica de 'lidar' bem com o confronto e a contradição, próprios da linguagem humana, nos serviu como possibilidade de dialogar com o aporte teórico-metodológico que assumimos, compreendendo os sentidos e depreendendo os significados que surgem da linguagem dos sujeitos.

## 5.2 DO CARÁTER ETNOGRÁFICO DA INVESTIGAÇÃO

Ao discorrer sobre as diferenciadas formas que a abordagem qualitativa pode assumir, Lüdke e André (1986) acenam a pesquisa do tipo etnográfico e o

estudo de caso como as que têm claro destaque na comunidade investigativa. Conforme as autoras, as pesquisas de caráter etnográfico eram empregadas, até os anos 1995, quase que unicamente pelos antropólogos e sociólogos. Contudo, no início da década de 1970, os pesquisadores da área da educação começaram a fazer uso dessas técnicas, determinando uma nova linha de pesquisa que tem sido denominada *antropológica* ou *etnográfica*.

Notadamente estudos de caso vêm sendo usados há muito tempo em diferentes áreas de conhecimento, por exemplo, na sociologia, antropologia, psicologia, medicina, enfermagem, administração, etc. com intuítos diversos. Porém, conforme explica André (1995), o estudo de caso de caráter etnográfico é muito recente na literatura educacional e toma um sentido bem definido: aproximação de características da etnografia ao estudo de caso.

Assim, desejando entender um caso particular, isto é, a forma como a pesquisa está presente nas atividades formativas do PIBID–UECE, tendo em vista que sua proposta institucional evoca o aprender e o ensinar pela pesquisa, consideramos que a metodologia do estudo de caso se fazia ideal para responder aos objetivos desta investigação.

Logo, esta investigação envolve o estudo de caso etnográfico que se configura como uma metodologia coerente com a abordagem qualitativa, pois por meio do estudo aprofundado do caso em questão entendemos ser possível trazer contribuições para a formação docente, campo educacional no qual atuamos há quase três décadas, e para o qual procuramos aperfeiçoar nossa ação pedagógica cada vez mais.

Portanto, neste estudo realizamos procedimentos típicos das investigações de caráter etnográfico, por exemplo, a aplicação de entrevistas, tendo em vista conhecer a perspectiva dos sujeitos ao descreverem suas ações no contexto do PIBID, considerando o objeto para o qual alçamos nossa atenção.

Entretanto, devemos lembrar que da mesma forma como é preciso cautela ao denominar uma abordagem metodológica como qualitativa, é necessário o mesmo cuidado ao apontar um estudo como etnográfico, como bem advertem Lüdke e André (1986), porquanto o deslocamento do termo etnográfico para a pesquisa educacional acarretou mudanças em seu sentido original, o que parece configurá-la como uma pesquisa *aproximada* à etnografia, no seu sentido clássico.

É fácil entendermos tal mudança se refletirmos sobre as raízes da etnografia, ancorada nos estudos antropológicos, tendo em vista investigar a cultura e a sociedade. Por sinal, a etimologia da palavra *etnografia* nos leva ao significado de *descrição cultural*. (ANDRÉ, 1995), contudo, os antropólogos a tomam em dois sentidos: 1) um conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados acerca de valores, crenças, práticas e comportamentos de um grupo; e 2) um relato escrito que procede do emprego dessas técnicas.

A referida autora questiona em que medida uma investigação pode ser caracterizada como do tipo etnográfico, considerando o contexto educacional. Por isso, elenca algumas características desse tipo de estudo, por exemplo, quando ele faz uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise documental.

Por conseguinte, o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado determina fortemente a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfico, conforme André (1995), isto é: o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados, reforçando seu viés qualitativo.

A terceira característica de uma pesquisa de cunho etnográfico, ainda de acordo com o que nos informa André (1995), é a ênfase no processo, e não no produto. Então, para ressaltar o processo, as perguntas que geralmente são feitas nesse tipo de pesquisa são as que procuram resposta para caracterizar o fenômeno investigado, para captar o que acontece no momento da ocorrência do fenômeno e a forma como ele tem evoluído.

Uma quarta característica da etnografia apontada por André (1995) diz da preocupação do pesquisador com o significado, com o modo próprio com que as pessoas se veem, como enxergam as suas experiências no mundo que as cerca.

Portanto, ratificamos que a metodologia desta investigação consiste em um estudo de caso etnográfico, pois guarda algumas das características apontadas por André (1995), como o fato de envolver um trabalho de campo, assim como o uso da técnica da entrevista para a produção de dados e, ainda, o destaque que conferimos ao processo em vez de ao produto, distinção que acenamos também ao caracterizar a abordagem qualitativa por meio de Bogdan e Biklen (1994).

Há ainda outras características importantes do estudo de caso etnográfico que a referida autora destaca, como a descrição, já que o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes,

depoimentos, diálogos, que são recuperados em forma de palavras ou mesmo de transcrições literais, tendo em vista a capacidade de o pesquisador organizar esses dados, enxergar articulações entre eles, o contexto e a teoria, constituindo a partir daí inferências, possibilidades interpretativas a serem examinadas.

Em nosso estudo a descrição e a inferência, de fato, aparecem como forma de retratar o dinamismo de uma situação em seu contexto particular e em sua complexidade, ou seja, entender se nas atividades formativas desenvolvidas pelo programa PIBID no âmbito da UECE a pesquisa se estabelece como um veículo promotor da reflexão crítica para futuros docentes, para professores da educação básica e da educação superior.

Para, então, entendermos o problema que acenamos, e que toma o PIBID–UECE como campo empírico, situamos nossa investigação em três *campi* dessa instituição nos quais esse programa é desenvolvido. O critério para a escolha dessas unidades será detalhado adiante. Porém, explicitamos que a opção pelo PIBID como campo empírico teve influência de nossa participação em um estudo em rede<sup>15</sup> que investiga as contribuições desse programa para professores da Educação Básica, especificamente no que concerne à sua formação e ao seu desenvolvimento profissional.

A participação em tal estudo nos permitiu maior conhecimento sobre o PIBID e, igualmente, nos suscitou o desejo de entender o papel da pesquisa na formação de professores, considerando a proposta institucional do PIBID–UECE, que tem como escopo os processos de ensino e aprendizagem por intermédio da pesquisa.

### 5.3 DO CAMPO EMPÍRICO: o PIBID–UECE

Conforme já anunciamos em capítulos anteriores, a presente investigação tomou o programa PIBID no âmbito da UECE como campo empírico. Essa instituição tem, em vigência, desde a primeira aprovação pela CAPES, por meio do Edital 02/2009 (BRASIL. Edital, 2009) a proposta institucional *A vida docente na escola:*

---

<sup>15</sup> Trata-se da investigação Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica - estudo exploratório sobre contribuições do PIBID, apoiada pelo Programa Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES (BRASIL. Programa, 2012).

*aprender e ensinar pela pesquisa*<sup>16</sup>, cujos objetivos gerais são: a) Desenvolver processo colaborativo de iniciação à docência entre universidade e escola com base nas situações de trabalho e dilemas práticos característicos do exercício docente; e 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 da rede estadual, que atuam no programa como coformadores.

É certo que esses objetivos se coadunam com o escopo do PIBID em âmbito nacional, que focaliza a aprendizagem da profissão professor mediante o contato direto de licenciandos com os fazeres próprios do trabalho docente no cotidiano escolar. Assim, o projeto *A Vida Docente na Escola: aprender e ensinar pela pesquisa* apresenta em seu plano de trabalho várias ações formativas que congregam os distintos sujeitos integrantes do programa, tendo como enfoque a articulação teoria e prática.

Do mesmo modo, a integração da pesquisa à prática do ensino aparece no projeto institucional do PIBID dessa IES como possibilidade de concretização dessa intencionalidade na ação docente, uma vez que tal proposta formativa toma a pesquisa como atividade capaz de mobilizar a reflexão sobre os princípios e teorias que norteiam as decisões e ações do professor em situação de ensino.

Dentre as inúmeras atividades que envolvem a formação docente no PIBID–UECE há aquelas que se voltam especificamente à formação do futuro professor, o bolsista de iniciação à docência, por ser este o alvo principal do programa, e aquelas que, igualmente, corroboram para a formação do professor da educação básica. Tais atividades têm o intento de minimizar a dissociabilidade existente entre teoria e prática, assim como visam despertar no bolsista de iniciação à docência, bem como no professor supervisor, a necessidade de se tomar a prática docente como objeto de pesquisa.

Portanto, ao demarcarmos o PIBID como nosso campo investigativo, levamos em conta sua lógica interacionista, pautada na relação de sujeitos com experiências e saberes docentes que são plurais e que podem contribuir para a formação de novos professores. Além disso, tendo em vista nossa concepção de que a atividade da pesquisa se faz essencial para a constituição de uma prática

---

<sup>16</sup> Em 2011 essa proposta foi ampliada por meio do Edital Nº 011/2011 (BRASIL. Edital, 2011). Até o ano corrente (2016), essa é a proposta institucional do PIBID que está em vigor na UECE.

docente reflexiva, e considerando que essa atividade parece ser tomada como elemento basilar da proposta formativa do PIBID–UECE, nossas atenções se voltaram para esse campo empírico com o desígnio de investigar o problema deste estudo, que consiste em entender se nas atividades formativas do mesmo a pesquisa se estabelece como um veículo promotor da reflexão crítica sobre a docência.

Assim sendo, sofrendo influência de nossa participação no estudo em rede que mencionamos há pouco, que, enfoca as contribuições do PIBID para o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica. O caso do PIBID dessa instituição se mostrou para nós como possibilidade investigativa de questões, que já levantamos neste estudo, dentre estas: I) Quais as concepções de pesquisa que são evidenciadas pelos coordenadores de área quando estes descrevem atividades formativas desenvolvidas no programa no âmbito institucional da UECE; II) Qual a associação que esses sujeitos fazem entre dois conceitos amplamente difundidos na pesquisa educacional, a saber, *professor pesquisador* e *professor reflexivo*; e III). Até que ponto a experiência no PIBID contribui para a aprendizagem da docência centrada na escola como um lugar de pesquisa.

O exame da legislação sobre esse programa (decreto e portarias) assim como seus diversos editais em domínio federal e, ainda, a leitura minuciosa do projeto institucional e dos subprojetos do PIBID–UECE foi um movimento importante para ampliarmos nosso conhecimento sobre a envergadura do programa. Nesse exercício buscamos entender o que essa política de formação docente tem a oferecer para a consecução do seu alvo de conferir maior equidade à educação básica e, ainda, qual o lugar da atividade da pesquisa no PIBID–UECE.

Sem dúvida, valeu-nos debruçar sobre tais documentos, pois esse exercício contribuiu para elucidarmos algumas perguntas que nos ocorriam a cada ‘novo’ texto que líamos sobre o PIBID, por exemplo, acerca de certas variações que pudemos conferir nos objetivos do programa, em seus editais. Por outro lado, ao examinarmos tais documentos, além das questões que formulamos para esta investigação, outras nos sobrevinham, por exemplo, por que essa política de formação é restrita a uma parcela tão diminuta de futuros docentes que ‘saltam’ das licenciaturas para as salas de aula? Igualmente nos inquietavam dúvidas sobre que tipo de formação para a docência o PIBID–UECE pratica.

Pensando, então, em entender o funcionamento ‘desse PIBID’, em outubro de 2015 solicitamos ao professor Nilson Cardoso, o coordenador institucional desse programa na UECE, que nos concedesse uma entrevista.

Naquela ocasião, obtivemos informações bastante relevantes que contribuiriam para compreendermos aspectos do programa no contexto da UECE que não são evidenciados no projeto institucional, mesmo porque se tratam de detalhes que requerem formas de organização atinentes à realidade local de cada *campus*, tais como: a periodicidade com que os coordenadores de área realizam as reuniões de formação mais voltadas a estudos e discussões teóricas, se existe um calendário pré-estabelecido para as reuniões de planejamento que contemplam as ações a serem desenvolvidas nos subprojetos, como se dão as visitas às escolas parceiras, como ocorre o acompanhamento, pelos coordenadores de área, dos bolsistas de iniciação à docência e dos professores supervisores, por exemplo, na produção de artigos científicos, dentre outros.

Também por meio da entrevista que o professor Nilson Cardoso nos prestou, conseguimos entender melhor a configuração do PIBID em todos os campi da UECE, fato que igualmente contribuiu para definirmos os subprojetos que investigaríamos. Nessa ocasião, o professor nos convidou para participarmos de uma reunião do PIBID na qual os coordenadores de área estariam presentes, concedendo-nos, inclusive, a oportunidade de comunicar nosso problema de investigação, assim como os objetivos. Essa ocasião, a qual descreveremos adiante, consistiu em nossa primeira aproximação ao campo e aos sujeitos do estudo.

Além disso, a ‘conversa’ com o coordenador institucional do PIBID–UECE nos ajudou a melhor compreender o percurso desse programa no interior de tal universidade, informações que nos valeram para delimitar melhor nossa amostra, já que, entendendo melhor a totalidade de bolsistas e a organização de cada grupo, ou seja, cada subprojeto teve maior clareza para definir os *campi* nos quais os sujeitos da investigação atuam ou atuavam, por ocasião da pesquisa de campo. Assim, para aclarar nossas escolhas, faremos uma breve revisão de como o PIBID–UECE chegou à abrangência atual<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Referimo-nos ao último período no qual coletamos a quantidade de participantes do PIBID–UECE, mediante os dados da plataforma *Moodle*, ou seja, outubro de 2015. Para acessar tais dados, obtivemos o consentimento da coordenação institucional do PIBID–UECE para nos cadastrarmos em tal ambiente.

Conforme detalhamos no terceiro capítulo, o primeiro edital de seleção para a participação no PIBID, lançado em 2007 (BRASIL. Edital, 2007), contemplava apenas as IES federais. Contudo, a partir de 2009, o programa alcançou também as universidades estaduais, por meio do Edital 02/2009 (BRASIL. Edital, 2009). Foi por meio desse edital que a UECE lançou a proposta institucional *A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa*.<sup>18</sup>

Tal proposta se constituía de 01 subprojeto no campo das Ciências Biológicas, 02 na área das chamadas ‘ciências exatas’ e 03 nas nominadas ‘ciências humanas’, voltados ao *campus* do Itaperi, localizado na capital cearense, e a dois *campi* situados no interior do Estado, conforme se pode ver na Figura 9.

**Figura 9 – Alcance do PIBID–UECE, Conforme o Edital CAPES 02/2009**



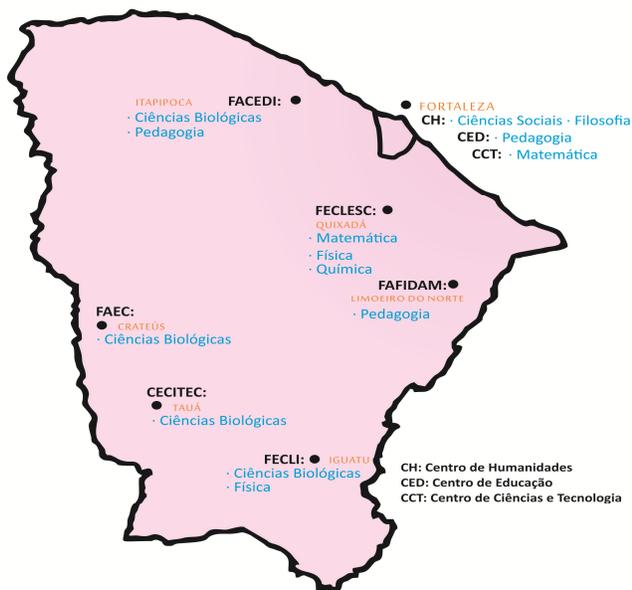
Fonte: Elaborada pela autora.

Como observamos no mapa, nessa primeira configuração do PIBID–UECE três *campi* (unidades) dessa IES localizados no interior do Estado não foram alcançados por esse edital. Porém, logo no Edital 001/2011 (BRASIL. Edital, 2011), perspectivando a abrangência do programa em seu âmbito, a UECE sugere a CAPES a ampliação de sua proposta. Portanto, a partir desse edital, todas as unidades da UECE passam a integrar o programa, assim como várias áreas são ampliadas nas unidades que já contavam com um ou mais de um subprojeto do

<sup>18</sup> Na ocasião, a coordenadora institucional do PIBID–UECE era a professora Isabel Maria Sabino de Farias, que atuou nessa função no programa no período de 2009 a 2012.

PIBID. Sua abrangência, portanto, tem um notável crescimento, conforme mostra a Figura 10:

**Figural 10 – Abrangência do PIBID–UECE por meio do Edital nº 001/2011 – CAPES**



Fonte: Elaborado pelo autora.

A partir de tal conformação, o PIBID–UECE prosseguiu sua ampliação, nada obstante as ameaças que foram deflagradas pela CAPES quanto a uma possível reorganização do programa, tema que já discutimos no terceiro capítulo. Assim, atualmente<sup>19</sup>, o PIBID–UECE é composto por 29 subprojetos, que contemplam 13 licenciaturas. Esses subprojetos estão distribuídos entre os 6 *campi* localizados no interior do Estado e os 2 da capital<sup>20</sup>. Integram o PIBID dessa IES 1 coordenador institucional, 4 coordenadores de área de gestão de processos educacionais, 71 coordenadores de área, 156 professores da educação básica e 1298 bolsistas de iniciação à docência.<sup>21</sup>

<sup>19</sup> Dados referentes ao mês de outubro de 2016, recolhidos da Plataforma *Moodle* do PIBID–UECE.

<sup>20</sup> Além da unidade do Itaperi, localizada no bairro de mesmo nome, a UECE conta também com a unidade Fátima, que leva, igualmente, o mesmo nome do bairro na qual está situada. Nesta unidade, funcionam, atualmente, (outubro de 2016) os cursos de Letras/Língua (Português, Inglês, Francês, Espanhol) e de Filosofia.

<sup>21</sup> Da mesma forma, esses dados se referem ao mês de outubro de 2016 e foram recolhidos da Plataforma *Moodle* do PIBID–UECE.

Portanto, entender a configuração do PIBID–UECE nos ajudou a definir os subprojetos por meio dos quais buscaríamos respostas para o problema que levantamos neste estudo, qual seja, entender se nas atividades formativas desenvolvidas pelo PIBID no âmbito da UECE a pesquisa se estabelece como um veículo promotor da reflexão crítica.

Após a entrevista com o professor Nilson Cardoso, assim como por meio de novas leituras da proposta institucional do PIBID–UECE (BRASIL. Edital, 2009) e de sua ampliação (BRASIL. Edital, 2011), foi possível delimitarmos as áreas que investigaríamos.

Assim, dentre os seis subprojetos que a UECE aprovou no primeiro edital, e os oito admitidos por meio de sua primeira proposta de ampliação, optamos por investigar como a pesquisa perpassa no processo de formação à docência que se ergue em quatro destes: o subprojeto de Ciências Biológicas, o de Ciências Sociais e o de Pedagogia (aprovados na primeira versão da proposta institucional que a UECE lançou) e o de Química (aprovado em sua primeira proposta de ampliação, em 2011).

Para essa escolha, realizamos o exame das propostas de todos os subprojetos do PIBID que a UECE lançou por meio dos editais CAPES 02/2009 (BRASIL. Edital, 2009) e 001/2011 (BRASIL. Edital, 2011). O estudo de tais propostas nos levou à seleção desses quatro subprojetos pelo fato de que eles dão destaque à pesquisa e à reflexão crítica, que são as principais categorias de análise que tomamos em nossa investigação.

Portanto, analisando os quatro subprojetos que elegemos, nos inteiramos de seus objetivos e começamos um movimento inicial de tentar submeter nossos objetivos a essas propostas, buscando possíveis conexões entre estas e o que inquerimos nesta investigação.

Assim, conforme expresso em suas propostas de formação para a docência, o subprojeto de Ciências Biológicas da Faculdade de Educação de Itapipoca-FACEDI visa à formação de um profissional comprometido, reflexivo e pesquisador de sua ação docente; o de Ciências Sociais do Centro de Humanidades do *campus* Itaperi, em Fortaleza, tem em vista ações que contemplam as dimensões do ensino e da pesquisa, entendidas como inseparáveis e integrantes da formação docente; o de Pedagogia, do Centro de Educação do Itaperi, também em Fortaleza, toma como foco de sua proposta a formação do leitor universitário na perspectiva da

produção do conhecimento com vistas a provocar a reflexão e a pesquisa em práticas de leitura. Por fim, o subprojeto de Química, desenvolvido na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do sertão Central – FECLESC, situada no município de Quixadá, objetiva motivar o bolsista de iniciação à docência a tomar o cotidiano como elemento gerador da pesquisa e do ensino de Química na Educação Básica.

Em vista disso, ao definirmos os subprojetos, começamos a contatar os coordenadores de área, sondando seu possível interesse em participar da investigação. Com a ajuda destes, ‘chegamos’ aos professores supervisores e aos bolsistas de iniciação à docência. Na próxima seção detalharemos os critérios de inclusão dos sujeitos, momento em que também trataremos de sua caracterização.

#### 5.4 DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA INVESTIGAÇÃO

A escolha dos sujeitos desta investigação considerou três modalidades de participantes do PIBID: professores do ensino superior, que coordenam um subprojeto do PIBID–UECE, professores da Educação Básica, que atuam como cofomadores de bolsistas de iniciação à docência também nesse programa, e estes bolsistas, sujeitos que são o alvo principal da proposta de formação para a docência promovida pelo PIBID. Ao considerarmos esses sujeitos, ponderamos que todos eles estão diretamente envolvidos no processo formativo objetivado pelo PIBID, e nesse sentido são necessários para cumprimos com os objetivos desta investigação.

Assim, entendemos que dentre estes três grupos os primeiros sujeitos que deveríamos contatar para sondar o interesse de participação em nosso estudo deveriam ser os coordenadores de área, pelo fato de eles terem conhecimentos amplos sobre os objetivos dos subprojetos que coordenavam, bem como sobre o plano de trabalho traçado para a efetivação da proposta formativa do PIBID–UECE. Portanto, entendíamos que esses sujeitos contribuiriam inegavelmente para entendermos as atividades que estavam sendo realizados no interior de cada subprojeto que acenassem a presença da pesquisa e da prática reflexiva, temas de nosso interesse nesta investigação.

Portanto, das áreas e *campi* do PIBID–UECE que definimos, e igualmente já elucidamos, o quantitativo de coordenadores que geriam um subprojeto, na ocasião de nossa pesquisa de campo, era o que o Quadro 8 exhibe.

**Quadro 8 – Quantitativo de Coordenadores de área do PIBID–UECE nos Subprojetos Definidos para a Investigação**

<b>Campus/centro</b>	<b>Subprojeto</b>	<b>Quantidade de coordenador por área</b>
FACEDI	Ciências Biológicas	3
ITAPERI/CH	Ciências Sociais	3
ITAPERI/CED	Pedagogia	4
FECLESC	Química	2
<b>Total</b>		<b>12</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto aos critérios de inclusão de tais sujeitos, levamos em conta alguns aspectos a serem atendidos:

- Participarem de um subprojeto do PIBID há, pelo menos, dois anos;
- Atuarem como docentes do ensino superior há, pelo menos, cinco anos;
- Participarem ou terem participado de grupos de pesquisa.

Definidos tais critérios, explanamos brevemente nosso objeto de estudo, bem como os objetivos, na reunião que anunciamos a pouco, ocorrida no dia 26 de outubro de 2015, na qual estavam presentes 48 coordenadores de área, de um total de 62. Esse foi um momento valioso para convidarmos os coordenadores das áreas que definimos a participarem de nossa investigação. Acordamos que o convite (Apêndice A) seria emitido via e-mail, e assim o fizemos no mês de novembro de 2015.

Dos convites enviados aos 12 coordenadores das áreas que definimos, recebemos 9 confirmações de participação na pesquisa. Desse grupo, havia 2 coordenadores da área de Ciências Biológicas, 2 da de Ciências Sociais, 2 de Química e 3 da área de Pedagogia. Contudo, não obtivemos mais respostas de 4 destes, fato que, acreditamos, tem relação com a crise que se anunciava no PIBID, naquela ocasião, que acabou acarretando esmaecimento da esperança de permanência do programa em muitos desses formadores.

Dos 5 sujeitos que acenaram a participação na pesquisa, 1 acabou sendo excluído da amostra, devido a diversas questões que impossibilitaram encontrarmos uma data comum para a realização da entrevista. Dessa forma, 4 sujeitos

compuseram o grupo dos coordenadores de área, 1 de cada área que acenamos. Importa ratificarmos, contudo, que essa amostra contempla apenas os professores do ensino superior, mas que participaram deste estudo também 4 professores da educação básica e 4 bolsistas de iniciação à docência.

Ao passo que definimos os 4 coordenadores de área que entrevistáramos, buscamos sua mediação para obtermos os contatos dos professores supervisores e dos bolsistas de iniciação à docência os quais acompanhavam em seus respectivos subprojetos. O universo<sup>22</sup> de bolsistas que cada coordenador de área acompanhava em seu subprojeto era bastante amplo, conforme se constata no Quadro 9.

**Quadro 9 – Correspondência entre Coordenadores de área (CA), Professores Supervisores (PS) e Bolsistas de Iniciação à Docência (ID)**

<b>Campus/centro</b>	<b>Licenciatura/subprojeto</b>	<b>Total de CA</b>	<b>Total de PS</b>	<b>Total de bolsistas ID</b>
FACEDI	Ciências Biológicas	1	2	17
Itaperi/CH	Ciências Sociais	1	1	10
Itaperi/CED	Pedagogia	1	4	20
FECLESC	Química	1	3	25
<b>TOTAL</b>		<b>4</b>	<b>10</b>	<b>72</b>

Fonte : Elaborado pela autora.

Diante de grupos tão vastos de bolsistas, principalmente em se tratando dos de iniciação à docência, decidimos que o critério de inclusão para estes seria o da primeira resposta positiva para participar da investigação, em cada área, isto é, o primeiro bolsista de iniciação à docência e o primeiro professor supervisor de cada subprojeto que nos acenasse o desejo de participar da investigação seriam incluídos na amostra.

Assim, a escolha dos sujeitos considerou a necessidade de ouvir pares com diferentes concepções e experiências sobre o papel da pesquisa e da reflexão no processo de formação docente que se concretiza no PIBID–UECE: o aluno de licenciatura, aprendiz da docência, o professor de Educação Básica, com seus saberes de experiência, e o professor da Educação Superior, sujeito indispensável no percurso de iniciação à docência.

<sup>22</sup> Dados recolhidos do questionário aplicado aos coordenadores de área.

Portanto, a abrangência dos sujeitos desta investigação pode ser conferida no Quadro 10.

**Quadro 10 – Sujeitos da Investigação por *Campus*/Centro e Modalidade de Participação no PIBID**

<i>Campus</i> /centro	Área	Coordenador de área	Professor supervisor	Bolsista de iniciação à docência
FACEDI (Itapipoca)	Ciências Biológicas	1	1	1
Itaperi/CH (Fortaleza)	Ciências Sociais	1	1	1
Itaperi/CED (Fortaleza)	Pedagogia	1	1	1
FECLESC (Quixadá)	Química	1	1	1
TOTAL PARCIAL	-----	4	4	4
TOTAL BRUTO		<b>12</b>		

Fonte :elaborado pela autora.

#### 5.4.1 Da Caracterização Geral dos Sujeitos

Para traçarmos a caracterização dos sujeitos, aplicamos um questionário diferenciado para os coordenadores de área, para os professores supervisores e para os bolsistas de iniciação à docência (Apêndice B, Apêndice C, Apêndice D, e respectivamente). Na verdade, trata-se de um instrumento com algumas questões similares, como dados básicos de identificação e faixa etária, entretanto, que guarda variações concernentes à realidade vivida por cada sujeito, como é o caso das questões relativas à formação e experiência profissional.

Por uma questão organizacional, decidimos dividir a caracterização dos sujeitos de acordo com sua modalidade de participação no PIBID, por acreditarmos que tal organização contribuiria para uma melhor compreensão, por parte do leitor, do quadro geral de sujeitos. Assim, nas subseções seguintes detalharemos a caracterização dos três grupos que participaram da investigação: coordenadores de área (professores do Ensino Superior), professores supervisores (professores da Educação Básica) e bolsistas de iniciação à docência (licenciandos).

#### 5.4.1.1 Os Coordenadores de Área

Nas questões que compuseram o questionário aplicado a esses sujeitos levamos em conta a formação, a titulação, o tempo de magistério, o vínculo funcional, o tempo no PIBID e a participação dos sujeitos em atividades de pesquisa, visto que essas são informações importantes para entendermos seu percurso formativo e suas experiências profissionais que, certamente, influenciam nos sentidos e significados que eles constroem sobre pesquisa e sobre seu papel na formação e na prática docente.

A fim de garantir sua identidade, utilizamos códigos compostos pelas iniciais que indicam a modalidade<sup>23</sup> de participação no PIBID, seguido de um número, ou seja, alcunhamos os coordenadores de área como CA1, CA2, CA3 e CA4.

A propósito desse cuidado, Bogdan e Biklen (1994) nos lembram de que o papel da proteção da identidade dos sujeitos remete diretamente à informação que o investigador recolhe, uma vez que esta não deve causá-los qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. Pensando em condições para ratificar esse zelo, também optamos por não fazer menção ao sexo dos colaboradores da pesquisa, por isso, utilizaremos na descrição apenas o gênero masculino.

No que se refere à formação, três deles têm bacharelado: um em ciências sociais, outro em farmácia e outro em medicina veterinária. Este último também é licenciado em Biologia. O outro professor é licenciado em pedagogia. Quanto à titulação, um é mestre e os demais, doutores. O primeiro concluiu mestrado em farmacologia/fisiologia. Em relação aos professores com titulação de doutor, dois deles realizaram seu doutorado na área da educação e o outro em farmacoquímica.

Os 4 professores assinalaram o mesmo tempo de atuação no magistério da educação superior: mais de dez anos. No que tange ao vínculo funcional, os quatro são professores efetivos da Universidade Estadual do Ceará, em regime de dedicação exclusiva.

Em se tratando da participação no PIBID, um atua como coordenador de um subprojeto há cinco anos, um há três, outro há dois e outro há um ano. No que

---

<sup>23</sup> Neste capítulo, ao usarmos o termo 'modalidade' estamos nos referindo à função que os sujeitos desta investigação desempenham no PIBID, ou seja, coordenador de área, professor supervisor e aluno de iniciação à docência.

toca à participação em atividades de pesquisa, um deles afirma ter participado de um grupo de pesquisa no período de 2008 a 2011, como colaborador, porém, desde este ano não se envolveu mais com nenhum grupo de pesquisa. Os demais afirmaram estar envolvidos em grupos de pesquisa na área da educação. Um participa de um grupo de pesquisa há mais de quatro anos e, os outros dois, há quase quatro anos. Como panorama dos dados básicos que utilizamos para a caracterização dos professores que atuam como coordenadores de área apresentamos o Quadro 11.

**Quadro 11 – Caracterização dos Coordenadores de área Quanto à Formação, Atuação Profissional e Participação no PIBID**

Código de identificação	Faixa etária	Formação	Subprojeto	Maior titulação/área	Vínculo funcional	Tempo de magistério	Tempo no PIBID
CA1	51-60	Bacharelado em farmácia	Química	Doutor em farmoquímica	Efetivo	Mais de 10 anos	5 anos
CA2	51-60	Licenciatura em pedagogia	Pedagogia	Doutor Em educação	Efetivo	Mais de 10 anos	2 anos
CA3	41-50	Bacharelado em Ciências Sociais	Ciências Sociais	Doutor Em educação	Efetivo	Mais de 10 anos	3 anos
CA4	31-40	Bacharelado em medicina veterinária/Habilitação em Biologia	Ciências Biológicas	Mestre em farmacologia/fisiologia	Efetivo	Mais de 10 anos	2 anos

Fonte : Elaborado pela autora.

Como se pode observar, trata-se de um grupo com notória experiência na docência do ensino superior, composto, em sua maioria (75%), por bacharéis que atuam como docentes. A trajetória de formação desses sujeitos evidencia movimento prospectivo no que concerne aos investimentos em sua autoformação, tendo em vista que três dos quatro professores cursaram os estudos de doutoramento e um é mestre. Quanto ao tempo de participação no PIBID, nota-se certa variação, visto que apenas um dos professores coordena um subprojeto desde a primeira proposta institucional que a UECE submeteu a CAPES por meio do edital de 2009, sendo os outros três mais recentes no programa.

#### 5.4.1.2 Os Professores Supervisores

No que diz respeito aos professores supervisores, consideramos praticamente as mesmas questões que dirigimos aos coordenadores de área, por meio do questionário, porém, substituímos a questão concernente ao envolvimento com pesquisa por outra sobre a participação em programas de formação, exceto o PIBID, que tenha contribuído para o aperfeiçoamento de sua prática docente.

Ao fazermos essa substituição, levamos em conta que, geralmente, o professor da educação básica não tem a oportunidade de se envolver em grupos de pesquisa, pois, de praxe, as políticas educacionais não têm pensado a formação docente como um projeto voltado ao desenvolvimento de um profissional que é, ao mesmo tempo, docente e cientista da educação, um pesquisador não só de sua prática, mas também dos problemas sociais que atingem a educação.

Pensando dessa forma, em lugar de questionar os professores supervisores sobre o seu envolvimento em grupos de pesquisa, interessamo-nos em saber de sua participação em programas ou cursos de formação, excetuando-se o PIBID, cuja relevância para o aperfeiçoamento de sua prática docente fosse por eles reconhecida.

Para denominar esses sujeitos, empregamos, igualmente, códigos compostos pelas letras iniciais que aludem à sua modalidade de participação nesse programa, seguidos de um número, ou seja, PS1, PS2, PS3 e PS4. Além disso, adotamos para os professores supervisores a mesma alternativa que utilizamos para garantir o anonimato dos coordenadores de área, ou seja, não fizemos menção ao sexo, usando apenas o gênero masculino em sua descrição.

No que concerne à formação, os quatro professores são licenciados nas seguintes áreas: química, pedagogia, ciências sociais e ciências biológicas, sendo este último também licenciado em pedagogia. A maior titulação de todos corresponde a pós-graduação *lato-sensu*, respectivamente no Ensino de Química e Biologia, em Tecnologias Digitais na Educação, em Gestão Escolar e em Ecologia e Gestão Ambiental.

Quanto ao tempo de docência na educação básica, PS1, PS2 e PS3 atuam há mais de dez anos. Por sua vez, PS4 assinalou a faixa temporal de 2 a 5 anos para demarcar o seu período de docência. Todos são efetivos da rede pública de ensino do Ceará; três se vinculam à rede estadual e um à rede municipal.

Sobre a participação no PIBID, PS1 começou a integrar um subprojeto do programa no ano de 2011, PS2, em 2014 e, PS3, desde 2010 e PS4 começou a participar do programa no ano de 2015.

No tocante à participação em programas formativos que contribuíram para sua prática docente, PS1 e PS4 mencionaram a formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, promovido pelo MEC e pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará, do qual participaram no ano de 2015, PS2 referiu à participação em dois eventos formativos, ocorridos entre 2014 e 2016: o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa – PAIC, promovido pela Secretaria Municipal de Fortaleza, e outro sobre inclusão social, possibilitado pelo mesmo órgão. Quanto a PS3, mencionou a participação em um curso do qual enfatizou a relevância para o trato pedagógico com os alunos, trata-se do curso Formação para Mediadores Comunitários de Conflitos, realizado à distância, tendo o Ministério Público Nacional como o órgão promotor. O Quadro 12 resume a caracterização que traçamos desses sujeitos:

**Quadro 12 – Caracterização dos Professores Supervisores Conforme sua Formação, Atuação Profissional e Participação no PIBID**

Código de identificação	Faixa etária	Formação/área	Maior titulação/área	Vínculo funcional	Tempo de magistério	Tempo no PIBID
PS1	41-50	Licenciatura em química	Especialização no Ensino de Química e Biologia	Efetivo	Mais de 10 anos	5 anos
PS2	41-50	Licenciatura em pedagogia	Especialização em Tecnologias Digitais na Educação	Efetivo	Mais de 10 anos	2 anos
PS3	41-50	Licenciatura em Ciências Sociais	Especialização em Gestão Escolar	Efetivo	Mais de 10 anos	6 anos
PS4	21-30	Licenciatura em Ciências Biológicas/ Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Ecologia e Gestão Ambiental	Efetivo	Entre 2 e 5 anos	1 ano

Fonte : Elaborado pela autora.

O exame do Quadro 12 evidencia que o grupo de professores da Educação Básica que integrou esta investigação compõe-se de sujeitos licenciados em sua área de atuação. Todos cursaram uma pós-graduação *lato sensu*. Assim como os coordenadores de área, são sujeitos igualmente experientes na prática

docente, pois apenas um dentre os quatro exercia o magistério no período entre dois e cinco anos, quando da realização da entrevista.

#### 5.4.1.3 Os Bolsistas de Iniciação à Docência

Para compor a caracterização dos bolsistas de iniciação à docência consideramos no questionário questões concernentes à licenciatura em curso e o porquê de sua escolha. Do mesmo modo, indagamos que fatores os motivaram à participação no PIBID, além do tempo em que atuam/atuaram nesse programa.

O bolsista de iniciação à docência, que é licenciando em química, afirmou que se interessava pela docência em outra área das ciências nomeadas 'exatas': a matemática, contudo, expõe que acabou cursando química pelo fato de não terem sido ofertadas vagas nesse curso no ano em que se submeteu ao exame do vestibular. Assim, optou pela química porque o currículo deste curso, de alguma forma, traz aproximações com o do curso de matemática.

Já o licenciando em pedagogia, ao relatar o porquê de sua opção por cursar uma licenciatura, trouxe recordações de sua infância e das brincadeiras que realizava com colegas, simulando o 'dar aula'. Afirma, porém, que esse curso não foi sua primeira opção, uma vez que anteriormente realizou o exame vestibular para química e letras (português), contudo, ao não obter aprovação nos mencionados cursos, realizou nova tentativa em pedagogia, quando foi aprovada.

O bolsista da área de ciências sociais afirmou que a licenciatura lhe chegou como uma alternativa, mas não como primeira escolha. Esse sujeito revelou que quando cursava o ensino médio percebia que muitos de seus professores não encorajavam seus alunos à profissão docente. Porém, a experiência como professor de reforço acabou estimulando-o a cursar uma licenciatura.

Por sua vez, o bolsista que cursa ciências biológicas justificou sua escolha por tal licenciatura apenas afirmando que desde o Ensino Médio apresentava muito interesse pela disciplina 'biologia', fato que, em seu entendimento, acabou incorrendo para que ele buscasse esse curso.

No tocante ao motivo que os levou ao PIBID, os quatro sujeitos responderam que as chances de se aproximar da realidade da profissão docente foi o que mais lhes estimulou a participar desse programa, já que por meio dele acreditavam poder adquirir experiências que lhes dessem base para seu futuro

exercício profissional. Quanto ao tempo de participação no PIBID, todos tinham o mesmo: dois anos, contudo, dois deles (P1 e P2) já não mais se encontravam no programa quando da realização da entrevista. No Quadro 13 apresentamos um resumo da caracterização dos bolsistas de iniciação à docência.

**Quadro 13 – Caracterização dos Bolsistas de Iniciação à Docência Quanto à Licenciatura em Curso e ao Tempo no PIBID**

<b>Código de identificação</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Licenciatura em andamento</b>	<b>Semestre em curso</b>	<b>Tempo no PIBID</b>
ID1	17-20	Química	6º	2 anos
ID2	17-20	Pedagogia	6º	2 anos
ID3	21-30	Ciências Sociais	8º	2 anos
ID4	17-20	Ciências Biológicas	5ª	2 anos

Fonte : Elaborado pela autora.

Portanto, conforme é possível perceber pela leitura do Quadro 13, esse grupo é formado por estudantes jovens, que participam ou participaram do PIBID durante o mesmo período de tempo. Pode-se ver que, dos quatro bolsistas, um já se encontrava em fase de finalização da licenciatura, e três já haviam cursado mais de sua metade.

## 5.5 DOS PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Em uma investigação se levantam necessariamente questões de caráter ético principalmente pelo direito de livre escolha dos sujeitos, assim como pela presença da subjetividade do pesquisador, que, como Bogdan e Biklen (1994) reiteram, é o principal instrumento de coleta dos dados. Sendo assim, quem investiga está à mercê de seus próprios desvios, que são comuns a quem observa e interpreta determinada realidade.

Logo, ao tomarmos consciência dessa realidade, devemos, portanto, assumir uma postura de humildade frente a possíveis distorções que venhamos a cometer em nosso papel de intérprete de tal realidade, e, primordialmente, ser zeloso com o rigor dos dados para que venha a fazer jus à pretendida validade da investigação, desejo de todo investigador comprometido com a produção do conhecimento, e ainda, com seu valor para a sociedade.

Nessa direção André (1996) lembra importantes questões éticas que não devem passar despercebidas pelo pesquisador, como a seleção das informações que necessitam constar no estudo, que não podem ser escolhidas de acordo com sua conveniência, assim como o zelo para que a revelação de dados não venham a afetar negativamente a imagem da pessoa ou instituição pesquisada.

Por isso, nesta investigação, que se conduz pela abordagem qualitativa, tendo o paradigma hermenêutico como referencial, tivemos a preocupação com a interpretação dos significados das enunciações que os sujeitos emitiram, levando em conta suas inter-relações. Tal preocupação envolveu o cuidado de ratificar com os sujeitos se o que entendíamos de suas declarações era, de fato, o que eles queriam comunicar. Assim, por diversas vezes, enquanto aplicávamos a entrevista perguntamos aos sujeitos sobre algum aspecto de sua fala que não nos parecia tão claro no momento, pois tínhamos a consciência de que os dados gerados sofreriam nossa análise e, por isso, almejávamos minimizar a influência de nossa subjetividade, não obstante saibamos que ela não pode ser totalmente dirimida.

Bogdan e Biklen (1994) conferem ampla importância ao papel dos dados numa investigação que se norteia pela abordagem qualitativa, como é o caso da nossa, pelo fato de que eles ajudam a pensar a realidade pesquisada.

Tanto que os autores nos explicam que:

Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistematicamente e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciências. Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e aprofundada acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 149).

Portanto, de fato, os dados se constituem em elementos necessários para o pesquisador pensar de forma adequada e aprofundada acerca dos aspectos que ele pretende ressaltar em seu estudo. Em se tratando, de um estudo de caso tipo etnográfico tal como se classifica esta investigação, os dados nos valem para compreendermos o contexto o qual examinamos e as suas inter-relações, bem como a sua dinâmica como um processo.

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos que adotamos para a coleta de dados desta investigação se adequam à abordagem qualitativa e envolveram a entrevista semiestruturada e o questionário, técnicas tradicionalmente associadas a pesquisas educacionais de caráter etnográfico, como é o caso do

estudo de caso tipo etnográfico, escolha metodológica que adotamos. Na sequência, procuramos dar conta das opções metodológicas da investigação, com sua respectiva fundamentação, apresentando os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados.

Contudo, convém esclarecermos que na presente investigação tínhamos a pretensão de empreender, além da técnica da entrevista, a da observação, com o objetivo de captar como se dão reuniões de formação que os coordenadores de área do PIBID–UECE desenvolvem junto aos bolsistas de iniciação à docência e aos professores supervisores, especificamente aquelas nas quais ocorrem estudos teóricos. A intenção era entender se a pesquisa se estabelece como um veículo para a promoção da reflexão crítica sobre a prática docente durante esses encontros.

De fato, chegamos a realizar algumas observações dessas reuniões em um subprojeto específico, dentre as áreas que demarcamos para investigar. Entretanto, uma situação<sup>24</sup> nos impediu de dar continuidade ao processo de observação, fato que nos levou a configurar a entrevista como estratégia dominante para a coleta de dados de nosso estudo.

### **5.5.1 O Questionário**

Esse instrumento, conforme referimos anteriormente, cumpriu com a função maior de colaborar na caracterização dos sujeitos. Contudo, além de perguntar sobre sua formação, sobre as instituições nas quais lecionavam (nos casos dos docentes) e acerca do tempo de participação no PIBID, formulamos questões que, entendíamos, acrescentariam aos dados levantados na entrevista, por exemplo, seu envolvimento em grupos de pesquisa (Coordenadores de Área) ou

---

<sup>24</sup> Os indícios de alterações na estrutura do PIBID, que começaram a surgir no ano de 2014, se intensificaram no ano posterior, no qual iniciamos nossa aproximação ao campo. No final de 2015 e início de 2016, com a publicação da Portaria da Capes nº 046/2016, que previa muitas alterações na estrutura desse programa, diversas IES se mobilizaram com o intuito de revogar a referida portaria. Todo esse clima de instabilidade tornou impraticável a continuidade das observações que começamos a realizar em 2015, bem como inviabilizou nosso contato com os grupos que compunham os outros três subprojetos que ‘cobriam’ o universo da investigação. Além disso, temendo o corte da bolsa, vários bolsistas de iniciação à docência optaram por se desligar do programa nesse período, o que concorreu para o desfalque de várias equipes constituintes dos subprojetos, inclusive, dos que abrangiam nossa amostra. Diante da situação-problema a decisão mais acertada nos pareceu abdicar da realização das observações, mantendo a entrevista como estratégia dominante para a coleta de dados.

participação em programas de formação docente (professores supervisores), a quantidade de bolsistas que ambos acompanhavam no PIBID, as motivações para participar desse programa e, ainda, as principais ações desenvolvidas por eles em 'seus' subprojetos.

Aos bolsistas de iniciação à docência, além de perguntas básicas sobre o curso em andamento, questionamos sobre sua escolha e (como também o fizemos com os coordenadores de área e os professores supervisores) perguntamos sobre os motivos que os levaram à participação no PIBID e, da mesma forma, sobre as principais ações que eles desenvolviam no subprojeto do qual participavam.

Tínhamos a intenção de enviar todos os questionários por e-mail, considerando a internet como um meio de comunicação largamente utilizado pelas pessoas, e, igualmente, por essa ferramenta estar se popularizando cada vez mais entre os pesquisadores devido a suas possibilidades múltiplas para a realização de pesquisas. Porém, logo que começamos a enviar o questionário por essa via, percebemos que este instrumento não retornava para nós, respondido. Assim, por termos recebido apenas 2 questionários respondidos do total de 7 enviados, decidimos que passaríamos a aplicá-lo na própria ocasião da entrevista. E assim o fizemos com 10 dos 12 sujeitos.

### **5.5.2 A Entrevista**

A entrevista tem sido um procedimento de coleta de dados largamente utilizado em estudos que se orientam pela abordagem qualitativa. Trata-se de um rico recurso metodológico para a compreensão da realidade que o pesquisador pretende investigar. Tal realidade é sempre vinculada a uma conceitualização, ou seja, envolve a busca do significado social provocado pelas enunciações dos sujeitos investigados.

Logo, a entrevista neste estudo contribuiu para descortinar a possibilidade de captar as compreensões dos sujeitos investigados acerca do problema que nos propusemos a investigar, ou seja, entender se nas atividades formativas desenvolvidas pelo programa PIBID, no âmbito da UECE a pesquisa se estabelece como um veículo para a promoção da reflexão crítica sobre a prática docente.

As entrevistas são tradicionalmente empregadas em estudos que guardam características próprias da etnografia. No presente estudo optamos pela

entrevista semiestruturada pelo fato de que nesse formato, apesar da presença de um roteiro, o entrevistador não controla o conteúdo de forma rígida, por isso, a flexibilidade é uma de suas principais características, conforme o que nos dizem Bogdan e Biklen (1994). Assim, nesse tipo de entrevista, de acordo com esses autores, o entrevistador pode focalizar uma amplitude de temas consideráveis ao seu estudo, e que, igualmente contribuem para oferecer ao sujeito a oportunidade de moldar o conteúdo de sua fala.

Desse modo, entendemos que a produção de significados gerados nesse momento interativo, ou seja, na entrevista, é algo que supera a mera expectativa do pesquisador pela obtenção dos dados, além de contribuir para que o entrevistado se sinta valorizado e respeitado por sua contribuição.

Conduzimos a entrevista por meio de um roteiro próprio dirigido a cada participante do PIBID: coordenador de área, professor supervisor e bolsista de iniciação à docência (Apêndice B, Apêndice C e Apêndice D, respectivamente). Muito embora tenhamos optado por nos apoiar em tais roteiros, a fala dos entrevistados foi o que nos guiou durante esse processo, de forma que algumas perguntas foram reestruturadas quando percebíamos essa necessidade.

Antes de iniciarmos a ‘conversa’ com os sujeitos, retomamos os objetivos da investigação (que já haviam sido explicitados na carta-convite), procurando fornecer aos entrevistados a maior quantidade de elementos possíveis sobre a pesquisa em questão, bem como ratificando a importância de sua colaboração nesta. Da mesma forma reiteramos a necessidade de gravação do conteúdo da entrevista em áudio, informação que também já havia sido divulgada no texto da carta-convite. Explicamos, da mesma forma, os procedimentos éticos que tomaríamos no tratamento dos dados, inclusive, o processo de transcrição e textualização das entrevistas.

Assim, 10 das 12 entrevistas que realizamos aconteceram na UECE, nos respectivos *campi* em que os sujeitos integram/integravam um subprojeto do PIBID, com exceção de um coordenador de área, que foi entrevistado no *campus* do Itaperi, mas que nele não desenvolve seu subprojeto. Os demais, dois professores supervisores, nos concederam a entrevista na escola na qual trabalham.

O clima a ser criado para o bom andamento da entrevista, em nosso entendimento, depende de ambos os atores da interação – entrevistador e entrevistado, contudo, é papel maior do primeiro favorecer as melhores condições

que estejam ao seu alcance para que esse evento possa se constituir em um rico momento de produção de conhecimento para ambos.

Desse modo, tivemos o cuidado de favorecer um contexto propício à boa comunicação entre nós e os entrevistados, tomando especial cuidado para praticar uma escuta atenta. Por isso, durante todo o processo da entrevista, buscamos criar o clima favorável anunciado por Silva Triviños (1987, p. 149), “[...] de simpatia, de confiança, de lealdade, de harmonia [...]”, ou seja, um ambiente no qual a naturalidade e a espontaneidade cooperassem para facilitar o processo de comunicação que se estabelecia.

Antes de iniciarmos a entrevista, realizamos uma espécie de aquecimento com cada sujeito, ocasião em que nos apresentamos e, igualmente, discorremos sobre os objetivos do estudo, mais uma vez. Portanto, o clima que contornou esse momento foi para alguns de espontaneidade e até descontração, principalmente os coordenadores de área, porém, alguns professores da educação básica se mostraram relativamente tímidos durante a ‘conversa’, embora um especificamente tenha reagido de forma mais desenvolta. Sobretudo os bolsistas de iniciação à docência adotaram inicialmente uma postura mais reservada. Porém, ao passo em que íamos introduzindo novas formas de perguntar, por exemplo, quando ‘esquecíamos’ o roteiro e formulávamos as questões em outros termos, gradativamente esses sujeitos começavam a reagir de forma mais desinibida, fato que inegavelmente concorreu para que elaborassem sua fala com maior segurança e, ainda, evidenciando maior desejo de se expressar.

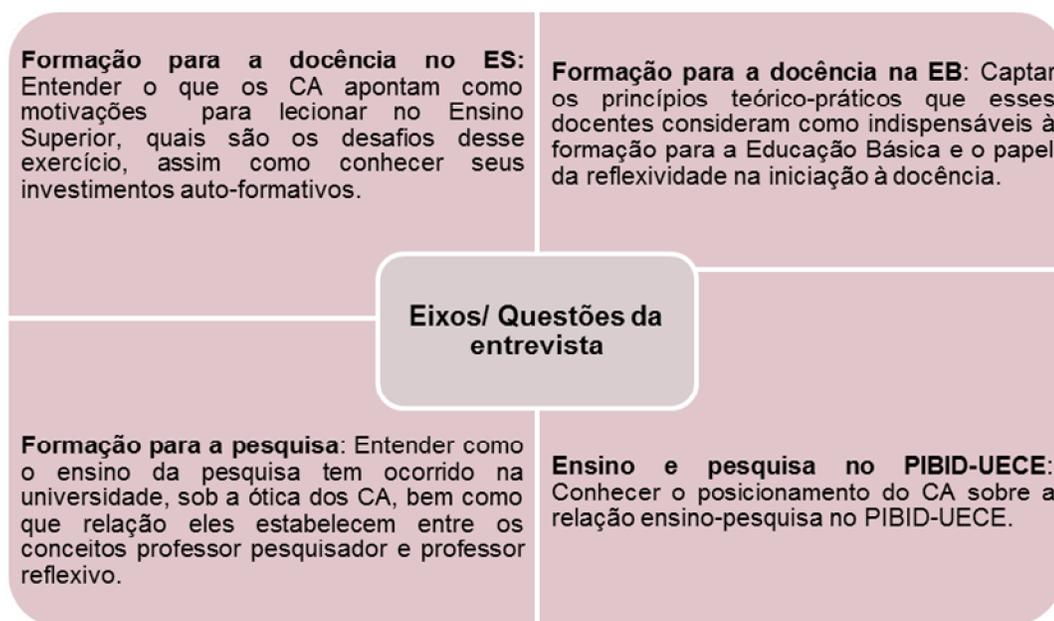
Quanto ao roteiro da entrevista que utilizamos com cada grupo de sujeitos, não se limitou a estruturar as questões que levantamos, mas, além disso, permitiu que abrísssemos perspectivas para fomentar as ideias dos sujeitos acerca do problema que investigamos, bem como para que não perdêssemos de vista os objetivos das perguntas. Assim, como já afirmamos, tomamos todo o cuidado para não restringir ou controlar os sujeitos na expressão de sua linguagem.

O roteiro destinado aos coordenadores de área, assim como o que se voltou aos professores supervisores, foi organizado em quatro eixos com perguntas que versaram sobre formação para a docência na educação básica, iniciação à docência, pesquisa na formação docente e ensino e pesquisa no PIBID. Entretanto, no caso dos bolsistas de iniciação à docência, o segundo eixo incluiu questões diferenciadas, que os inquiriam sobre possíveis temores acerca da futura carreira,

bem como sobre suas expectativas acerca da mesma. Optamos por incluir essas questões para esse grupo de sujeitos com o intento de captar os sentidos que eles elaboram sobre a docência e entender que sentimentos lhes tomam ao se projetar para o futuro exercício profissional, assim como o que esperam da profissão. A decisão de incluir tais questões considerou o fato de estarmos tomando como campo investigativo um programa que objetiva atrair para a carreira docente alunos de licenciatura.

Para melhor elucidar os objetivos das questões contidas no roteiro de entrevista aplicada a cada grupo de sujeitos, apresentamos as Figura 11 e Figura 12 seguintes:

**Figura 11 – Objetivos das Questões da Entrevista aos Coordenadores de Área – CA**



Fonte : Elaborada pela autora.

As primeiras questões da entrevista dirigida aos coordenadores de área partiram, portanto, de sua trajetória profissional, tendo como pretensão entender as motivações e as influências que os encaminharam ao Ensino Superior, assim como que investimentos estes sujeitos têm dispendido para o aperfeiçoamento de sua prática docente.

No segundo eixo da entrevista compreendeu-se tanto os elementos teóricos quanto os práticos que os coordenadores de área consideram

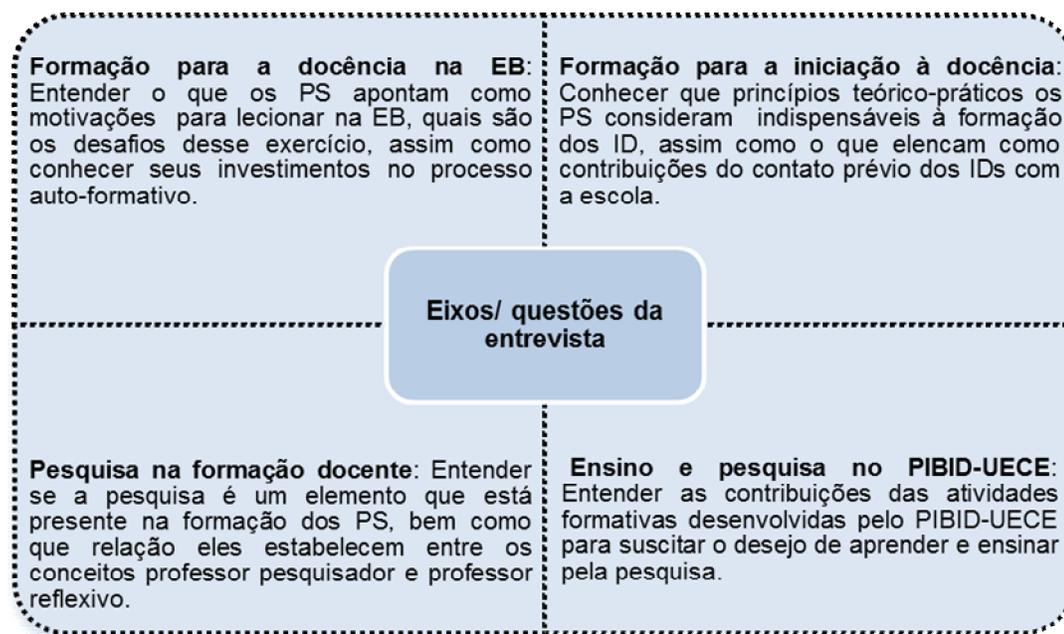
indispensáveis à formação de docentes que atuam ou atuarão na Educação Básica. Essa parte da entrevista também foi importante para alcançarmos qual o entendimento desses sujeitos acerca do papel da reflexividade na formação para a iniciação à docência. Esse nosso questionamento foi contextualizado com um dos objetivos do PIBID–UECE que almeja o desenvolvimento da capacidade reflexiva de licenciandos e professores da Educação Básica por meio da troca de experiência e da análise coletiva de situações da vida na escola.

Ao questionarmos os coordenadores de área sobre como tem se dado o ensino da pesquisa na universidade, bem como qual a relação entre ensino e pesquisa, tivemos em vista conhecer sua concepção de pesquisa. Oportunamente, no mesmo eixo da entrevista, buscamos confrontar os conceitos “professor pesquisador” e “professor reflexivo”, considerando que a proposta institucional do PIBID–UECE fundamenta-se no parâmetro da epistemologia da prática e da reflexividade, articulado à integração ensino e pesquisa. Assim, buscamos entender se esse professor que gesta um subprojeto do PIBID entende a pesquisa como um veículo para a promoção da reflexão crítica sobre a prática docente.

No último eixo da entrevista aos coordenadores de área visamos captar se esses docentes revelariam a pesquisa como uma atividade presente no PIBID–UECE. Para isso, pedimos que eles delimitassem o olhar sobre as reuniões de estudo e discussões teórico-práticas que realizam ou realizaram com os PS e os ID, as quais nesta investigação estamos denominando ‘atividades formativas’. Nossa intenção também foi a de mapear práticas do PIBID–UECE que assinalassem um processo de iniciação à docência consoante com a ideia de aprender e ensinar pela pesquisa, pretendendo atender a um dos objetivos específicos deste estudo.

Em se tratando da entrevista realizada com os professores supervisores, como se pode perceber no esquema abaixo, algumas das questões são idênticas as que dirigimos aos coordenadores de área, pelo fato de que ambos (CA e PS) atuam no papel de formadores e coformadores de novos docentes, respectivamente. A Figura 12 que segue resume o escopo de cada questão da entrevista aos PS.

**Figura 12 – Objetivos das Questões da Entrevista aos Professores Supervisores-OS**



Fonte: Elaborada pela autora.

Novamente partimos do percurso profissional dos docentes, solicitando destes que discursassem sobre os desafios, assim como sobre as motivações que os levaram à profissão professor. Da mesma forma, pedimos que tratassem de como têm investido em seu processo formativo. Por meio dessas primeiras perguntas tentamos entender o que move esses professores à docência e igualmente o que os impele a participar do PIBID como coformadores de futuros professores.

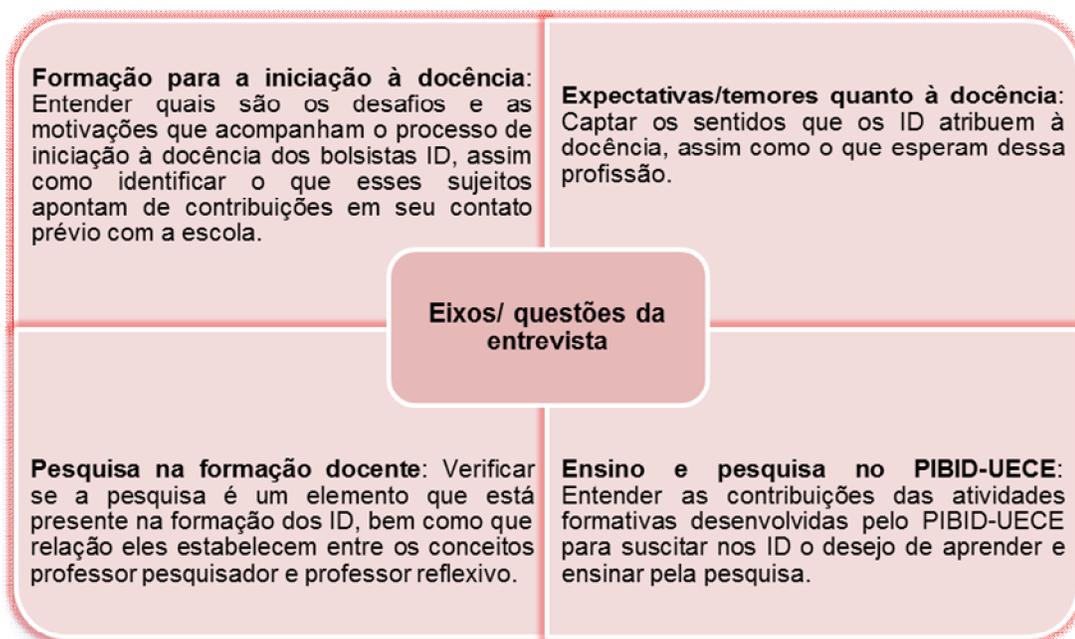
O segundo eixo da entrevista buscou entender até que ponto os professores supervisores compreendem a importância da formação para a iniciação à docência, por isso, indagamos destes quais os princípios teórico-práticos que esses professores veem como essenciais nessa primeira etapa de formação docente a qual os bolsistas de ID vivenciam. Nessa parte da entrevista também levamos em conta as percepções dos professores supervisores sobre as principais contribuições do contato prévio dos bolsistas de ID com a escola. Com esta questão queríamos entender se seriam anunciadas pelos PS estratégias formativas trabalhadas no PIBID–UECE que possam favorecer o pensamento reflexivo sobre a prática docente procurando, da mesma forma, alcançar outro objetivo específico deste estudo.

Tendo em vista conhecer a concepção de pesquisa dos PS, perguntamos no terceiro eixo da entrevista se esses docentes consideram essa atividade presente em sua formação, assim como indagamos acerca da relação entre ‘professor reflexivo’ e ‘professor pesquisador’. Nesta última pergunta, novamente intentamos descobrir, assim como fizemos com os coordenadores de área, se a pesquisa é um elemento que incita à reflexão sobre a prática docente, premissa que defendemos como tese nesta investigação.

Nas perguntas que constituem o último eixo da entrevista tivemos a intenção de entender se o PIBID–UECE tem suscitado aos professores supervisores o desejo de aprender e ensinar pela pesquisa, pelo fato de que na proposta institucional dessa instituição a integração ensino e pesquisa ancora o processo de aprender a ser professor, assim como o parâmetro da epistemologia da prática e da reflexividade orientam a prática docente.

Por fim, o roteiro da entrevista aos bolsistas de ID tentou captar desses sujeitos os sentidos que estes elaboram sobre a docência, bem como a influência do PIBID no emprego da pesquisa em seu processo formativo. Vejamos uma súmula das questões da entrevista a estes sujeitos, assim como seus objetivos:

**Figura 13 – Objetivos das Questões da Entrevista dos Bolsistas de Iniciação à Docência- ID**



Como se pode constatar, na primeira pergunta da entrevista aos bolsistas de ID, igualmente como na dirigida aos CA e aos PS, o ponto de partida foi seu percurso de formação. Nosso intuito foi perceber os fatores que encaminham esses alunos a uma licenciatura, ou melhor, entender suas motivações e intencionalidades em relação ao futuro exercício do magistério. Na outra pergunta que constitui o primeiro eixo da entrevista quisemos saber o que os bolsistas ID apontam como contribuições do contato prévio com a escola, permitido mediante a participação no PIBID. Essa questão remete diretamente ao intento do segundo objetivo específico, que pretende mapear se há, de fato, práticas de formação docente no PIBID que apontem para o aprender e ensinar pela pesquisa.

Na sequência, inquirimos desses alunos acerca de seus receios e suas expectativas em relação à profissão docente. Com tais perguntas quisemos examinar se a participação no PIBID altera as percepções dos bolsistas de ID sobre a baixa atratividade da carreira docente, haja vista que tal vivência instrumentaliza melhor o bolsista quanto à vida na escola, com seus desafios e suas probabilidades.

Assim como fizemos com os PS, no terceiro eixo da entrevista, questionamos os bolsistas de ID sobre o lugar da pesquisa em sua formação, buscando captar se estes futuros docentes têm compreendido a relevância dessa atividade para o rompimento com lógicas que favorecem a prática docente estada na racionalidade técnica. Também a relação entre os conceitos 'professor pesquisador' e 'professor reflexivo' é mantida como questão para estes sujeitos com o intento que já acenamos aos comentarmos as perguntas destinadas aos PS e aos CA, ou seja, apreender se a pesquisa é entendida como um elemento que incita à reflexão sobre a prática docente.

Finalmente, encerramos a entrevista dos IDs com questões sobre o fomento do PIBID–UECE quanto à pesquisa da prática docente. Com tais questões desejamos averiguar a existência de estratégias formativas trabalhadas no PIBID–UECE que favoreçam um processo de iniciação à docência consoante com a ideia de aprender e ensinar pela pesquisa, assim como procedemos com os demais sujeitos.

Ressaltamos que não obstante a presença de um roteiro para guiar o rumo da entrevista, este naturalmente sofreu pequenas alterações, principalmente porque não efetivávamos uma mera leitura das perguntas, mas sim tentávamos articulá-las em forma de diálogo com os entrevistados. E, mais, a forma como os

entrevistados reagem ao que questionávamos, as respostas que elaboravam frente às questões, as dúvidas destes (ou mesmo as nossas) acerca do discurso que se ia construindo, ocasionaram variações sutis no roteiro elaborado.

Logo que finalizamos as gravações das entrevistas, que resultaram em um tempo de, aproximadamente, 9 horas e 40 minutos de áudio, iniciamos as transcrições contando com a colaboração de uma bolsista de iniciação científica com a qual já havíamos desenvolvido outros estudos, inclusive, em uma pesquisa em andamento<sup>25</sup> que investiga as contribuições do PIBID para professores da Educação Básica. As transcrições abrangeram o conteúdo integral das entrevistas, inclusive, sinalizaram pausas, hesitações e digressões. Igualmente registramos momentos em que houve ruídos ou interrupções. Todo esse conteúdo fez um volume de 139 laudas.

Posteriormente realizamos a conferência de todas as transcrições. Esse foi um momento muito importante na análise preliminar do material, pois pudemos captar alguns trechos inaudíveis no ato da transcrição e, ainda, compreender algumas ideias que não haviam ficado tão evidentes quando da realização da entrevista. Após essa conferência, realizamos o processo de textualização do material, ou seja, a 'limpeza' de palavras e expressões tais como interjeições e marcas de oralidade. Além disso, corrigimos erros de concordância verbal com o intento de corrigir desvios mais graves da norma culta.

A propósito da textualização, Duarte (2004) nos lembra da viabilidade desse procedimento no processo de análise dos dados coletados via entrevista. Muito embora não se utilize da acepção 'textualizar', e sim utilize o termo 'editar', a autora refere-se ao procedimento que visa a clareza do texto oriundo da fala do informante em uma entrevista:

Entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacofonias, erros gramaticais etc. devem ser corrigidos na transcrição editada. É importante, porém, manter uma versão original e uma versão editada de todas as transcrições (DUARTE, 2004, p. 221).

---

<sup>25</sup> Trata-se da investigação em rede envolvendo professores supervisores (egressos e ativos) dos Estados do Ceará, Minas Gerais e São Paulo sobre desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica, apoiada pelo Programa Observatório da Educação (BRASIL. Programa, 2012).

Após realizarmos a textualização das entrevistas, as enviamos para os sujeitos, solicitando-os que analisassem o material e nos devolvessem com suas alterações, se fosse o caso, ou mesmo que nos informassem se havia algum trecho que eles não gostariam de ver publicado. Dos 12 sujeitos, apenas 4 nos devolveram uma versão da transcrição com pouquíssimas alterações que incluíam, basicamente, sugestões de mudanças de alguns verbetes. Os demais relataram não ter encontrado nada na transcrição que os despertasse o desejo de retirar ou substituir algum conteúdo, por isso, concordaram com todo o teor da entrevista transcrita.

## 5.6 DA ANÁLISE DOS DADOS

No estudo de caso em questão, ao tentarmos captar as impressões e interpretações de sujeitos que têm concepções, experiências e vivências diferenciadas sobre a docência, buscamos entender se a pesquisa é uma atividade geradora de reflexão sobre a prática docente no contexto investigado: o PIBID–UECE.

Portanto, para apresentar interpretações distintas que diferentes indivíduos têm sobre uma mesma situação, tomamos a coleta e a análise de dados como partes integradas e integradoras da discussão que levantamos. Pensando assim, ao refletirmos acerca de como realizaríamos a análise dos dados de nosso estudo, tivemos o desejo de produzir um conhecimento ‘aberto’, ou seja, a intenção de que o processo investigativo ao qual nos propusemos elaborar pudesse se constituir em um exercício crítico-reflexivo que, para além de evidenciar respostas à problemática levantada, pudesse sinalizar, igualmente, os limites do estudo e as sugestões para futuras pesquisas no campo da formação de professores.

Assim, procuramos um referencial que corroborasse para que as múltiplas vozes geradas por meio da base teórica e dos próprios dados pudessem ser consideradas em função de sua objetividade e subjetividade, de forma que esses dois polos pudessem se equilibrar. Foi então que encontramos na análise de conteúdo (BARDIN, 2016) uma base de sustentação metodológica para nos auxiliar na tarefa de organização e tratamento dos dados. Igualmente utilizamos um software de análise de dados qualitativos, o N-VIVO dada sua agilidade e eficiência na tarefa de codificação dos dados.

### 5.6.1 A Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo, conforme a definição de Bardin (2016) trata-se de um conjunto de técnicas de análise de comunicações que lança mão de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Tais técnicas colaboram para que o investigador não se deixe levar pelos “[...] perigos da compreensão espontânea [...]” (BARDIN, 2016, p. 34), o que o motiva a submeter à reflexão crítica ‘verdades’ aparentes sobre o fenômeno que investiga. Portanto, para esse autor, é preciso fugir da leitura simplista do real, que geralmente nos seduz, e aceitar a provisoriedade de hipóteses ao mesmo tempo em que se traça planos para conduzir a investigação. Nessa direção, Demo (2008) reforça o alerta de Bardin (2016) sobre o caráter hermenêutico da análise de conteúdo, porquanto, para aquele autor:

A análise de conteúdo não fica apenas nas fichas, nos relatórios, nas gravações, porque sabe que isto é instrumento, vestimenta, aparência. É preciso ir além disso, de modo hermenêutico. Saborear as entrelinhas, porque muitas vezes o que está nas linhas é precisamente o que não se queria dizer. Surpreender as insinuações, que cintilam no lusco-fusco das palavras e superam a limitação da expressão oral ou escrita. Escavar os compromissos, para além das verbalizações, pois jamais há coincidência necessária entre um e outro (DEMO, 2008, p. 42-43).

Nesse sentido, a análise de conteúdo ultrapassa as funções de verificação e de heurística, pois ajuda o investigador a engendrar conexões e encadeamentos em vestígios do fenômeno pesquisado que se encontram muitas vezes implícitos nos dados, tecidos em falas nas quais se pretende revelar significados subjetivos e complexos. Esse exercício reflexivo envolve um conjunto de concepções, interpretações e decisões do investigador.

A análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas tais como a *análise categorial* ou *temática*, a *análise de avaliação*, a de *enunciação*, a *análise proposicional do discurso*, a *análise da expressão* e a *análise das relações*. De forma sucinta, apresentamos a seguir tais técnicas para, após, anunciar a escolha que fizemos dentre estas, com vistas à organização e às análises dos dados de nosso estudo.

Conforme Bardin (2016) a mais antiga e a mais utilizada das técnicas de análise de conteúdo é *análise categorial ou temática*. Ela consiste no

desdobramento do conteúdo a ser analisado em unidades temáticas. O autor considera essa técnica fácil e rápida de se aplicar quando se pretende analisar significações que as pessoas elaboram acerca de algo.

A *análise de avaliação* envolve a noção de atitude conforme seu significado na psicologia social, ou seja, como pré-disposição contida em reações que se revelam por meio de atitudes ou atos. Assim, a análise de avaliação tem como alvo encontrar as bases das atitudes que se encontram subentendidas nas manifestações verbais das pessoas.

Bardin (2016) destaca duas grandes características da *análise de enunciação* que a distingue das demais técnicas: o fato de tomar a comunicação como processo, e não como dado, e sua forma de funcionamento, que não envolve elementos formais. Assim, essa técnica entende a comunicação (proposições, argumentos, enunciados etc.) como “[...] palavra em ato [...]” (BARDIN, 2016, p. 217), isto é, o material que sofrerá análise não é considerado meramente um dado, e sim um processo, porquanto a palavra, ao ser gerada, exige um trabalho de produção de sentido.

Já a análise proposicional do discurso é considerada uma variante da análise temática. Essa técnica trabalha com os significados dos enunciados, “*cavando*” as inferências neles contidos.

Em se tratando da técnica de *análise de expressão*, utiliza as características formais de um conteúdo para atingir as variáveis inferidas, ou seja, trabalha com a hipótese de que há correspondência entre a comunicação expressa por meio da fala e as características psicológicas do seu locutor.

Por fim, a *análise de relações* supera a simples frequência de termos ou temas no processo de análise de dados. Ela busca as conexões que esses elementos guardam entre si. É uma opção para complementar a análise frequencial simples, isto é, aquela que se limita a analisar a ocorrência de frequência de termos.

Após cuidadoso exame das características de tais técnicas, buscando entender quais destas trariam mais contribuições ao nosso estudo, optamos pela análise categorial ou temática, por entendermos, com o apoio de Bardin (2016), que essa técnica é eficaz para evidenciar as regularidades, as semelhanças e as constâncias dos temas no material que analisamos as entrevistas.

Bardin (2016) define o tema como unidade de significação de um conteúdo analisado conforme certos critérios referentes à teoria que guia à leitura.

Por isso, realizar uma análise temática incide em descobrir os “[...] núcleos de sentidos [...]” (BARDIN, 2016, p. 135) contidos na comunicação, porquanto sua presença e frequência podem significar algo para o fenômeno que o pesquisador investiga.

Assim, ao optarmos pela análise temática, tivemos essa técnica como um referencial seguro para analisarmos o produto das entrevistas que realizamos com os coordenadores de área, os professores supervisores, bem como com os bolsistas de iniciação à docência, para, a partir da interpretação desse conteúdo, alcançar os objetivos os quais nos propomos nesta investigação.

A análise temática, por evidenciar um conjunto de elementos que se “[...] libertam naturalmente de um texto analisado [...]” (BARDIN, 2016, p. 135), contribuiu para que pudéssemos melhor elencar as categorias que emergiriam do material analisado ou ratificar as categorias de análise que definimos previamente nesta investigação.

Na próxima seção esclarecemos como realizamos a análise temática e como esta nos subsidiou na categorização das unidades de significação que, por sua vez, foram orientando-se e determinando-se pelos objetivos deste estudo.

### **5.6.2 A Organização da Análise Temática**

Não apenas para desenvolver a análise temática, mas igualmente nos decorrer das distintas fases da análise de conteúdo, Bardin (2016) determina três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento e a interpretação dos resultados.

A primeira fase envolve a organização propriamente dita dos dados. É o momento de se confrontar com o material a ser analisado, de conhecer seu conteúdo e de nele buscar suas significações, ainda que em um movimento inicial de descobertas, de aproximação. Objetiva operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, de modo que os próximos passos possam ser definidos em um esquema, um plano de trabalho. Bardin (2016) lembra, porém que, embora esse momento objetive a organização de toda a análise, o pesquisador precisa se valer também de atividades não estruturadas para que o trabalho aconteça numa perspectiva ‘aberta’, isto é, que permita a flexibilidade na escolha das próximas ações a serem realizadas nas análises.

A fase da exploração diz da aplicação sistemática das decisões que foram tomadas na pré-análise. Esse momento da análise compreende um esforço muito grande do pesquisador, pois, quer por meio de trabalho manual, quer com o auxílio de um programa de computador, ele terá de efetivar o tratamento do material de análise, ou seja, a codificação. Codificado o material, fica mais fácil para o pesquisador estabelecer conexões entre as informações, já que as unidades temáticas começam a aparecer (ou a serem confirmadas).

Na última fase de uma análise de conteúdo, o tratamento e interpretação dos resultados, busca-se a validade dos resultados, ou seja, que as interpretações do pesquisador traduzam os objetivos da investigação e evidenciem descobertas feitas no decorrer da análise.

Assim, dentre as diversas técnicas de análise de conteúdo existentes, elegemos a análise temática ou categorial para nos auxiliar no tratamento e nas análises dos dados. Ao selecionarmos tal técnica consideramos o fato de esta ser bastante eficaz na segmentação e comparação de grande quantidade de material, como nos explica Bardin (2016). Também por ser rápida e eficaz para o que pretendíamos realizar, ou seja, a demarcação de ocorrências de unidades de significação ou unidades temáticas que procedessem das categorias que predefinimos.

Portanto, ao desenvolver em nosso estudo uma análise temática, realizamos os requisitos que ela prevê, encerrados nas três fases da análise de conteúdo que descrevemos. O *software* N-VIVO<sup>26</sup> nos auxiliou na exploração dos dados principalmente devido à experiência que tivemos com esse recurso tecnológico na investigação em rede da qual participamos, por meio da participação em uma oficina<sup>27</sup> de utilização desse *software*. Nesta vivência pudemos comprovar a eficácia do N-VIVO em ações como criar gráficos e tabelas, determinar atributos, cruzar dados e gerar relatórios de resultados. Logo, isso nos levou a reconhecer as

---

<sup>26</sup> O N-VIVO QSR é um *software* idealizado para subsidiar os pesquisadores em investigações de métodos qualitativos e mistos. Entendemos que pesquisas qualitativas que guardam grande volume de dados, como a nossa, requerem o apoio de uma ferramenta tecnológica do porte do N-VIVO, já que ele possui uma vastidão de funcionalidades que são extremamente úteis para gerenciar informações, acionar buscas em grande quantidade de texto, facilitar a codificação, entre outras. Utilizamos a versão 10 desse *software*.

<sup>27</sup> Construção de sentidos da pesquisa qualitativa com o *software* NVIVO, oficina conduzida pela professora Maria Zenilda Costa, docente da UECE, *campus* Itapipoca (FACEDI).

possibilidades de suas ferramentas para estudos de abordagem qualitativa, como é o nosso.

Ademais, o N-VIVO também se mostrou indicado para ‘autenticar’ a técnica de análise de conteúdo que elegemos, por termos trabalhado com a frequência de temas, ou seja, com a recorrência de palavras, expressões ou ideias. Isso fez desse programa um importante aliado também no que implica à gestão do tempo.

Por isso, o uso da informática no processo de produção dos dados nos pareceu um privilégio, se pensarmos que diversos pesquisadores não contaram, no passado, com o recurso tecnológico em suas investigações. Logo, embora não tivéssemos a ilusão da “[...] magia da máquina [...]” (BARDIN, 2016, p. 173) reconhecíamos, desde os movimentos iniciais da construção da tese, que esse programa se faria inegável contributo no tratamento e na análise dos dados deste estudo.

Não obstante tenhamos nos valido desse recurso, também optamos pela geração do material físico, ou seja, realizamos a impressão gráfica das entrevistas. A escolha de explorarmos também manualmente o material teve em vista o bom aproveitamento do tempo para as análises, já que nosso acesso ao *software* dependia das unidades disponíveis na UECE, uma vez que não dispomos de licença para uso dessa ferramenta. Igualmente essa nossa decisão considerou que a fase da exploração do material demanda várias anotações sobre as descobertas do pesquisador em torno da análise, marcações no próprio material, além de recortes neste, por isso, produzimos duas cópias de cada entrevista: uma para consulta e outra para marcações e recortes.

No processo de aplicação da análise temática, seguimos as etapas comuns a uma análise de conteúdo, que já elucidamos. Na primeira etapa, realizamos a leitura das entrevistas, tendo em vista a organização de todo o conteúdo. Nesse movimento inicial, muito mais que a organização do material físico, procuramos também organizar nossas ideias, buscando desenvolver o pensamento reflexivo sobre os propósitos que nos mobilizaram no decorrer da investigação. Isso envolveu o afastamento de temores frente a gama de informações das quais necessitávamos ‘dar conta’, e, mais ainda, a liberação de hipóteses provisórias sobre nossas interpretações e inferências, tomando, porém, os devidos cuidados

para evitar que impulsividade nos iludisse com o que parecia evidente nas enunciações dos sujeitos.

Por isso, principalmente na etapa da exploração buscamos ir para além do que se mostrava aparente, nos dedicando ao exame de temas explícitos nas transcrições das entrevistas para, em seguida, buscar inferências e interpretações que contribuíssem com a tradução da riqueza de todo o conteúdo analisado. Assim, procedemos a fim de evitar que a análise temática nos levasse a uma abstração tamanha a ponto de nos incapacitar de transmitir o essencial das significações construídas pelos sujeitos.

Mesmo diante desse processo lento e laborioso, rapidamente compreendemos que cada entrevista consistia em “[...] uma organização subjacente, uma espécie de calculismo, afetivo e cognitivo, muitas vezes inconsciente” (BARDIN, 2016, p. 96). Por isso, na aplicação das regras de quantificação (codificação), buscamos evidenciar a estruturação específica de cada entrevista, a singularidade por trás da fala de cada sujeito. A partir desse exercício, destacamos os trechos do conteúdo das entrevistas que iríamos considerar como unidades de significação ou temas.

Consideramos importante confirmar que em nossa análise partimos de categorias previamente estabelecidas, ajustadas ao referencial teórico, assim como aos objetivos deste estudo: pesquisa, reflexão crítica, teoria e prática e formação docente. Assim, ao explorarmos o material por meio da análise temática, buscamos a recorrência desse quadro categorial para, partindo dele, chegar a novas significações dos sujeitos, tanto por meio do dito quanto pelo não dito.

Com este capítulo buscamos delinear o percurso metodológico que trilhamos, momento do texto em que definimos a abordagem qualitativa como orientadora da investigação e o estudo de caso do tipo etnográfico como abordagem metodológica.

Posteriormente, nos capítulos dedicados às análises, ratificamos as discussões empreendidas no capítulo quatro acerca da possível relação entre pesquisa e reflexão, ocasião em que analisamos e discutimos os dados das entrevistas realizadas com os 12 sujeitos que colaboraram com o estudo, considerando o objeto para o qual elevamos nossa atenção, ou seja, a formação de professores mediada pela pesquisa como guia para a promoção da reflexão sobre a prática docente.

## **6 APRENDER E ENSINAR PELA PESQUISA: a experiência formativa do PIBID–UECE**

Conforme vimos discutindo nesta investigação, especialmente no terceiro capítulo, pesquisa e reflexão são elementos tomados como essenciais para a formação docente no projeto institucional do PIBID–UECE, no qual há a proposição de que os sujeitos envolvidos no programa, principalmente os bolsistas de iniciação à docência, aprendam a ensinar pela pesquisa. Por outro lado, também investigamos as percepções do bolsista de iniciação à docência acerca das implicações do PIBID–UECE no que toca à aspiração de aprender e ensinar pela pesquisa.

Portanto, dois objetivos específicos de nossa investigação nortearam o desenvolvimento deste capítulo, isto é: localizar práticas do PIBID–UECE que favoreçam a ideia de aprender e ensinar pela pesquisa e verificar as estratégias formativas do programa que promovam o pensamento reflexivo sobre a prática docente.

Para isso, procuramos desenvolver nossa análise de forma a entrosar o leitor quanto aos sentidos e significados emergentes dos diversos dados que emanaram dos sujeitos e que são considerados por nós como um processo, já que a fala, ao ser gerada e analisada, exige um trabalho de produção de sentido e de significado.

Para fundamentar o que estamos dizendo, que brevemente, trazemos a definição e a distinção desses dois conceitos, como aparecem nos estudos de Vygotsky (2001). Segundo o autor de nacionalidade russa, o sentido tem caráter simbólico, individual, uma vez que parte da maneira como cada um percebe e elabora suas interpretações acerca do mundo. O sentido, então, faz referência à série de conotações que uma palavra lança de si para um sujeito, com base no seu repertório de experiências. Assim é o sentido: provisório, instável, dinâmico. Ele pode mudar em situações novas, de acordo com os contextos em que a palavra em questão se situe.

BAQUERO (2001, p. 62) assinala que Vygotsky, então, que:

[...] o sentido da palavra é sempre uma formação dinâmica, variável e complexa que tem várias zonas de estabilidade diferentes. O significado é

apenas uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa. A palavra adquire seu sentido em seu contexto e, como se sabe, muda de sentido em contextos diferentes. Pelo contrário, o significado permanece invariável e estável em todas as mudanças de sentido da palavra nos diferentes contextos (BAQUERO, 2001, p. 62).

Por sua vez, o significado compõe a unidade de análise da relação historicamente estabelecida entre pensamento e linguagem, sendo aquele um aspecto inseparável da palavra, um autêntico ato intelectual, conduzido pelo ato verbal.

Nos termos de Vygotsky (2001, p. 119):

O significado duma palavra representa uma amálgama tão estreita de pensamento e linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno de pensamento, ou se se trata de um fenômeno de linguagem. Uma palavra sem significado é um som vazio; portanto, o significado é um critério da palavra e um seu componente indispensável.

Contudo, o sentido é quem enriquece o significado da palavra com percepções, experimentações e conhecimentos procedentes do contexto, uma vez que a palavra adquire seu sentido neste contexto e o muda em contextos diferentes, conforme já se referiu há pouco o próprio Vygotsky (2001). Portanto, ao se apropriar das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas, sentidos e significados vão sendo internalizados e externalizados pelas gerações. Isso prevê um movimento de consciência interior, bem como de consciência coletiva.

Logo, ao entendermos sentidos e significados como produções possibilitadas pela consciência individual e coletiva, compartilhadas nas ações sociais, como as permitidas pela formação e prática docente, percebemos que a consideração de ambos esses conceitos na análise de conteúdo que empreendemos se fez aporte teórico relevante para compreendermos os significados intersubjetivos que foram evidenciados em cada entrevista por nós realizada.

Assim sendo, o exame desse material, mediante a técnica da análise temática (BARDIN, 2016) nos dirigiu na apreensão do que os sujeitos da investigação elaboram sobre *pesquisa, reflexão, teoria e prática e formação docente*, que são as categorias de análise que definimos previamente nesta investigação. Assim, com o intuito de elucidar tais categorias inseridas nos objetivos elencados na

tese, bem como os principais temas que delas imergiram, elaboramos a Figura 14 que se segue.

**Figura 14 – Categorias de Análise e Temas Decorrentes**



Fonte: Elaborada pela autora.

No que concerne às categorias de análise, sua definição ocorreu durante praticamente todo o período de escrita da tese, sendo revistas e alteradas por diversas vezes, sobretudo quando da elaboração do Estado da Questão, do qual tratamos no capítulo dois, bem como sob influência de nossas incursões teóricas, dos debates com a orientadora, com os professores que contribuíram na banca de qualificação e, ainda, com as colegas doutorandas que conosco viveram as aprendizagens e as angústias próprias de um processo de doutoramento. Nosso parâmetro para a organização dessas categorias de análise foi que elas refletissem o referencial teórico que adotamos, assim como se destacassem a partir dos próprios objetivos da investigação, como há pouco salientamos. Também a discussão que desenvolvemos no capítulo quatro busca a articulação dessas categorias ao referencial teórico que o sustenta.

Logo, com a intencionalidade desta tese de investigar e discutir se a pesquisa incide em promoção da reflexão crítica sobre a prática, as categorias estabelecidas objetivam que algumas dimensões fundamentais para a formação docente se sobressaíam, partindo do cenário do PIBID no contexto de uma universidade estadual cearense, a UECE. Na Figura 14, que há pouco exibimos, já

anunciamos algumas dessas dimensões, que se destacaram na fala dos sujeitos e foram localizadas mediante a contribuição da técnica de análise de conteúdo pela qual optamos neste estudo: a análise temática (BARDIN, 2016), sobre a qual já empreendemos uma discussão no capítulo anterior, no qual tratamos dos aspectos metodológicos.

Por isso, para discutirmos o lugar que a pesquisa ocupa no PIBID, programa que tem como um dos princípios a formação docente “[...] atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação” (BRASIL. Diretoria, 2014, [s.p.]), as categorias de análise que predefinimos têm em vista dar realce a dimensões basilares sobre formação de professores e prática docente, considerando os três grupos de sujeitos os quais investigamos:

- Coordenadores de Área (professores do Ensino Superior);
- Professores Supervisores (professores da Educação Básica) e
- Bolsistas de Iniciação à Docência (licenciandos).

Nesse caso, para relembrar a caracterização desses colaboradores, apresentamos o Quadro 14, localizado na página seguinte, que contempla sua formação, seu tempo de exercício na docência (no caso dos professores) e sua participação no PIBID.

**Quadro 14 – Panorama Geral dos Sujeitos da Investigação**

<b>Código de identificação</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Formação inicial/ em andamento</b>	<b>Tempo de magistério</b>	<b>Modalidade de participação no PIBID</b>	<b>Tempo no PIBID</b>
CA1	51-60	Bacharelado em Farmácia	Mais de 10 anos	Coordenador de área	5 anos
PS1	41-50	Licenciatura em Química	Mais de 10 anos	Professor supervisor	5 anos
ID1	17-20	Licenciando em Química	-----	Bolsista de iniciação à docência	2 anos
CA2	51-60	Licenciatura em Pedagogia	Mais de 10 anos	Coordenador de área	2 anos
PS2	41-50	Licenciatura em pedagogia	Mais de 10 anos	Professor supervisor	2 anos
ID2	17-20	Licenciando em Pedagogia	-----	Bolsista de iniciação à docência	2 anos
CA3	41-50	Bacharelado em Ciências Sociais	Mais de 10 anos	Coordenador de área	3 anos
PS3	41-50	Licenciatura em Ciências Sociais	Mais de 10 anos	Professor supervisor	6 anos
ID3	21-30	Licenciando em Ciências Sociais	-----	Bolsista de iniciação à docência	2 anos
CA4	31-40	Bacharelado em medicina Veterinária/Habilitação em Biologia	Mais de 10 anos	Coordenador de área	2 anos
PS4	21-30	Licenciatura em Ciências Biológicas/ Licenciatura em Pedagogia	Entre 2 e 5 anos	Professor supervisor	1 ano
ID4	17-20	Licenciando em Ciências Biológicas	-----	Bolsista de iniciação à docência	2 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Mediante o exame do Quadro 14, pode-se constatar que a amostra da investigação abrange sujeitos com experiências distintas, que estão envolvidos na formação de professores praticada no PIBID em papéis também distintos.

Tratando-se dos coordenadores de área, docentes com sólida experiência acadêmica e vivência em pesquisa, sua relevância nesse programa é inegável, visto que, valendo-se de seu repertório de experiências como formadores, o PIBID almeja a transformação e reconstrução de uma nova cultura de formação docente, baseada em pressupostos teórico-metodológicos que vinculam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos.

No que concerne aos professores supervisores, sua incumbência de contribuir com o coordenador de área para a formação dos bolsistas de iniciação à

docência demanda de si diversos saberes de ordem teórico-práticos, além dos experienciais, para que ele consiga cumprir com a consecução dos objetivos do programa. Como se vê, estes sujeitos têm, igualmente, considerável tempo de experiência no exercício docente, fato que pode contribuir para desvelar para o bolsista de iniciação à docência aspectos relevantes acerca dos processos de ensino e aprendizagem, inclusive, a ocorrência de práticas que supervalorizam o ensino e menosprezam o papel da pesquisa na formação dos alunos, conforme veremos nas análises dos dados.

O grupo que compõe os bolsistas de iniciação à docência, aquele que o PIBID almeja atrair para a carreira docente, tinha o mesmo tempo de participação no programa, quando da realização da entrevista. O questionário revelou que todos ingressaram no programa pelo desejo de se aproximar do cotidiano escolar e de ter uma visão panorâmica da realidade que vivenciarão no futuro exercício profissionais.

Pensando, portanto, em discutir as definições explicitadas por esses sujeitos, ou mesmo as que se levantaram das variáveis inferidas (BARDIN, 2016), ou seja, de interpretações que fizemos para realçar sentidos expressos no conteúdo analisado, dialogamos ao longo deste capítulo com as enunciações desses professores e alunos de iniciação à docência, assim como com o aporte teórico que nos respalda, buscando responder aos objetivos da investigação.

No decorrer do capítulo, acenamos diferenças que localizamos entre o modelo de formação docente no qual o ensino é visto como atividade suficiente, ou seja, aquele fundado na racionalidade técnica, e a proposta formativa do PIBID–UECE, que prevê o ensinar pela pesquisa como parâmetro para o processo de aprender a ser professor.

#### 6.1 PROFESSOR PESQUISADOR E PROFESSOR REFLEXIVO: há pesquisa que não gere reflexão? Há reflexão longe da pesquisa?

Não obstante a generalização e o esvaziamento de sentido que as expressões professor pesquisador e professor reflexivo têm sofrido devido ao modo controvertido como vêm sendo discutidas, vimos defendendo no decurso deste estudo a necessidade da presença da pesquisa e da reflexão crítica na formação docente.

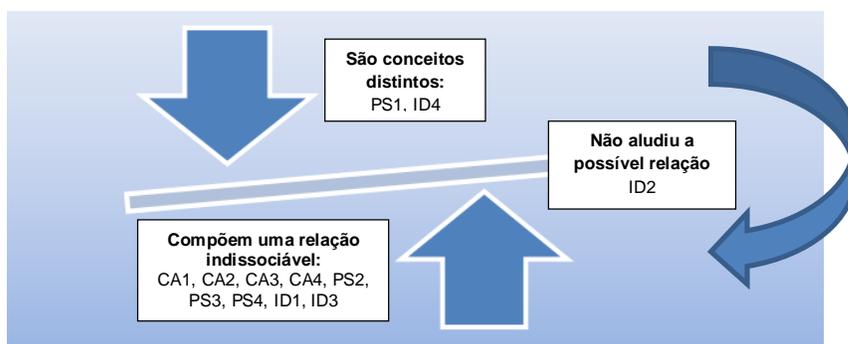
Portanto, a partir dos sentidos expressos pelos sujeitos da investigação, neste capítulo buscamos depreender suas concepções subjacentes às categorias *pesquisa e reflexão*. Ao realizarmos esse esforço também tomamos como referência as compreensões de teóricos que contribuem para embasar nossa discussão sobre ambos os construtos, por exemplo, Gimeno Sacristán (1999), Zeichner (1999) Schön (2000), Stenhouse (2007), Demo (2011), dentre outros.

Assim sendo, neste estudo ao defendermos o papel da pesquisa na formação docente como fundante da reflexão crítica, buscamos entender de que modo a pesquisa contorna o processo formativo para a docência que é desenvolvido no PIBID–UECE.

Para isso, ao definirmos as perguntas norteadoras da entrevista, uma das questões que se manteve similar em cada roteiro foi a que inquiria os sujeitos sobre a possível relação que eles estabeleciam entre *professor pesquisador* e *professor reflexivo*. Pretendíamos com tal questão captar se os sujeitos percebem a pesquisa como um elemento que ajuda a promover a reflexão crítica sobre a prática docente, o que poderia já nos trazer pistas para responder ao objetivo geral da investigação.

A Figura 15 apresenta uma visão prévia da percepção dos sujeitos sobre esses dois temas, que fazem parte do paradigma dominante no campo atual da formação docente.

**Figura 15 – Professor Reflexivo e Professor Pesquisador sob o Prisma dos Coordenadores de Área, Professores Supervisores e Bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID–UECE**



Fonte: Elaborada pela autora.

Portanto, reconhecendo que na formação de professores esses conceitos caminham juntos, pelo menos em termos de discussão teórica, procuramos entender

quais as concepções que os três tipos de integrantes do PIBID evidenciam acerca de ambos os construtos e, principalmente, se fazem correspondência entre estes, conforme já evidenciamos. Sobre essa possível relação, um coordenador de área assim expressou seu pensamento dando ênfase às possibilidades que o PIBID traz para ele desenvolver pesquisa com seus alunos de iniciação à docência:

[...] às vezes essa pesquisa ela fica isolada do público, das pessoas, daquele ambiente, e no caso nosso, do PIBID, parece que a pesquisa e reflexão, elas [...] se combinam bem direitinho pelo seguinte, bom, pelo menos da maneira que nós, ou, pelo menos, eu [...] abordo a pesquisa com eles. ... nossa pesquisa, ela se dá em cima de necessidades dos próprios alunos, em relação a, digamos, ao estabelecimento de alguma atividade que traga algumas informações pra nós, como o aluno vai responder aquela ação, como, por exemplo, na vez passada nós desenvolvemos estudos de casos, tentamos desenvolver estudos de caso [...] (CA1).

Fica claro que ao se referir a possível conexão entre pesquisa e reflexão o professor vincula esses elementos às necessidades de aprendizagem dos alunos, bem como aos imperativos das escolas nas quais o subprojeto de sua área é desenvolvido. Isso é ratificado em outra fala do mesmo professor:

Quando a gente se empolga em algum tipo de trabalho que traga alguma observação, algum resultado quantitativo ou qualitativo, a gente sempre o atrela a como isso pode ser revertido para nosso trabalho lá com a escola. Então, digamos que a gente tem refletido um pouco sobre que mudanças poderíamos fazer, se valeria a pena mudar ou pela resposta a gente mantém, aquele processo (CA1).

Muito embora esse sujeito tenha afirmado a possibilidade de desenvolver pesquisa na universidade, especificamente por ocasião do subprojeto que desenvolve no PIBID, ele acredita que o que tem realizado com seus bolsistas não se assenta necessariamente em uma ação pedagógica na qual a pesquisa está presente. É possível, inclusive, constatar a separação que o professor faz entre o que é uma pesquisa e o que é uma ação a ser desenvolvida na escola.

Tanto que ele afirma:

[...] a gente não se adentrou, digamos assim, numa pesquisa propriamente dita porque a gente ia sair um pouquinho da ação, mas de alguma forma a gente tenta resgatar alguns elementos de respostas da turma, daquele grupo da escola, e a gente traz pra nós uma reflexão no sentido de como isso pode ser melhorado [...] (CA1. Grifos nossos).

Por outro lado, é possível observar claramente a preocupação desse professor em discutir novas possibilidades de atuação pedagógica com seus alunos de iniciação à docência. Pensando dessa forma, ou seja, que os debates oriundos das situações-problema vividas ou observadas na escola geram elementos para a reflexão e a pesquisa, esse professor expõe a relação que estabelece entre ambas:

[...] eu vejo, assim, a reflexão, a pesquisa não dá para desligá-las, destrinchar uma da outra, no nosso caso, do PIBID, eu acho que as duas tão, são inseparáveis. Por quê? Primeiro: porque nossa pesquisa não está voltada pra obtenção de determinados dados de comunicação, por exemplo, nossa pesquisa [...] é pra ver como a gente melhora alguma coisa, então vai e volta, vem aqui com os alunos, mas retorna com alguma mudança, retorna com alguma observação, e de alguma forma com o intuito de aperfeiçoar nosso trabalho, mas devo reconhecer que nós não temos uma pesquisa no sentido estrito da palavra, mas sim no sentido de reverter algum, alguma situação que não está dando certo, ou então de melhorar alguma coisa [...] (CA1).

Essa afirmação do professor confirma a necessidade de se desmistificar o papel da pesquisa, tanto na Escola Básica, quanto na universidade, pois como afirma Zeichner (1998), muitos acadêmicos envolvidos com formação de professores restringem o processo de investigação realizado pelos próprios professores no interior das escolas a uma forma de desenvolvimento profissional e não o consideram como uma possibilidade de produção de conhecimento.

No caso desse professor (CA1), constatamos que algumas estratégias formativas que ele desenvolve revelam um trabalho de formação docente que reconhece os professores como sujeitos capazes de autoria, de produção do conhecimento próprio. Notemos, então, no seguinte excerto, como esse sujeito parece incitar os bolsistas de iniciação à docência a um processo reflexivo que remete a situações que extrapolam aquelas restritas à sala de aula, pois ele conduz as reuniões formativas investindo na análise de textos de cunho teórico, bem como na reconstrução de casos baseados em realidades diversas da vida prática:

[...] nossos encontros normalmente são voltados para estudos de artigos [...] voltados tanto questão teórica, questão de ação docente, das novas abordagens didáticas, como, por exemplo, o estudo de casos para o ensino de química [...]. Acredito que, por exemplo, quando se cria uma, digamos, uma agenda de atividades nas quais os encontros estão voltados à leitura e considerações de artigos científicos voltados para o ensino, esses artigos estão baseados em pesquisas, experiências em salas de aula, em [...] as próprias experiências daqueles professores no processo de ensino-aprendizagem da química. [...] Então, eles serão, de alguma forma, motivados a fazer uma pesquisa sobre aquela realidade local da escola e tentar adequar digamos, o modelo do artigo [...] (CA1).

Pelo que inferimos desse depoimento, acreditamos que a forma como CA1 desenvolve os encontros formativos com os bolsistas de iniciação à docência possibilita novos elos entre a universidade e a escola e entre esta e a comunidade, já que a 'linguagem acadêmica' contida no referencial teórico estudado é aproximada à 'linguagem prática' da vida real, ou seja, a aprendizagem da docência se dá por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas e necessariamente sujeitadas a um quadro de formulações teóricas que ilumine o professor quanto às suas intenções e ações pedagógicas. Ademais, a reflexão e a pesquisa não se 'prendem' à conjuntura da sala de aula.

Além desse professor, os outros coordenadores de área demonstraram claramente suas posições acerca da indissociabilidade entre ser *professor pesquisador* e ser *professor reflexivo*:

Eu acho que os estudos que a gente tem aí com Schön, eu diria que com Pimenta, o próprio Paulo Freire, quando ele diz que pesquiso para conhecer o que não conheço e aí conhecendo cabe a mim anunciar esse novo conhecimento [...] a pesquisa ela, pra mim, ela está indissociável da reflexão. Assim, como é que eu vou refletir sobre algo que eu não tenho clareza, de que carece de uma reflexão? Só por vaidade minha como pesquisador? Só pra alimentar banco de dados, em determinada instituição? [...] Então, como é que uma curiosidade, um desconforto, uma incerteza, uma situação-limite ela vai ser superada, se não pela pesquisa, pela reflexão? Então, pra mim elas caminham de forma indissociada, eu não consigo ver reflexão longe da pesquisa, eu não consigo ver uma pesquisa que não gere reflexão, né? Então, assim: elas caminham de mãos dadas, a reflexão ela é o elemento diferencial de uma pesquisa [...] (CA2).

Notadamente CA2 enfatiza a pesquisa como elemento que promove a reflexão crítica, o que contribui para a formação política e cidadã dos professores. Para esse sujeito, a pesquisa que não gera reflexão não se presta à transformação das faltas, dos silêncios e dos mandos que perduram sobre a educação:

[...] eu acho que a pesquisa ela é um elemento político-existencial, ela nos move em direção a reflexões que eu diria que são propositivas de mudanças. Porque pra garantir o instituído não faz sentido pesquisar. Então, a pesquisa é a busca do novo. E o novo, eu diria, o novo pra respostas que estão postas na escola, no caso da nossa pesquisa. Então, quais são as, as inquietações da escola? O que que carece de um mergulhar mais profundo, radical? Então, como é que uma curiosidade, um desconforto, uma incerteza, uma situação-limite ela vai ser superada, se não pela pesquisa, pela reflexão? [...] (CA2).

Por sua vez, CA3 ratifica a compreensão de CA2 sobre a vinculação entre os construtos que estamos discutindo, tratando de dirimir possíveis diferenças ao tocar em questões de ordem conceituais.

[...] li o professor reflexivo no Brasil, que eu já tinha lido, aí voltei a ler, aí tem lá aquele embate sobre a reflexividade como reflexividade do sujeito, reflexividade em torno de todos os elementos que formam o cenário da educação [...] aí eu fui ler a professora Menga, e ela diz que [...] a gente não tem o final desse horizonte ainda muito claro, e isso de alguma maneira me acalmou [...] eu acho uma redundância o professor reflexivo pesquisador, pra mim professor pesquisador em si, necessariamente, ele já é reflexivo, porque a pesquisa, ela é condição de reflexão, ela é ferramenta, instrumento, seja lá a expressão que a gente usar pra você refletir sobre tantas coisas [...] (CA3).

Em se tratando de CA4, esse sujeito dá realce ao papel do questionamento para o fomento à pesquisa. Com base em sua experiência como formador, ele acredita que seus alunos mais questionadores são aqueles igualmente mais reflexivos. Conclui também que professores mais reflexivos tendem a ser mais pesquisadores.

[...] quando você é muito questionador, você formula muitos problemas. [...] você pode pegar uma perguntinha sua e torná-la pontapé inicial pra uma pesquisa [...] o aluno ele é mais reflexivo, há uma tendência de ele ser mais questionador [...]. Então assim, acaba que anda muito junto, professor pesquisador e reflexivo [...] o professor, pra ele pesquisar sobre sua prática, ele tem que estar vivenciando, ele tem que estar percebendo, lançando olhares sobre sua prática, questionando [...]. eu acho, que normalmente os professores que são muito reflexivos, há uma tendência de eles serem pesquisadores [...]. (CA4).

Lembramos que os fundamentos teóricos da proposta institucional do PIBID–UECE são erguidos no parâmetro da epistemologia da prática e da reflexividade, que prevê a integração *ensino e pesquisa* no processo de aprender a ser professor. Como os subprojetos orientam-se pelos pressupostos do projeto institucional, todos devem contemplar os elementos norteadores dessa proposta. Portanto, nos pronunciamentos dos sujeitos (principalmente dos coordenadores de área) foi possível encontrarmos objetivos e estratégias formativas que apontam para esse referencial, tanto voltados aos bolsistas de iniciação à docência, quanto do professor na escola básica.

Porém, apesar de que os quatro CA aludiram à interdependência entre pesquisa e reflexão, dando ênfase à importância desse referencial na formação e

atuação profissional dos professores, encontramos apenas nos pronunciamentos de dois desses formadores (CA2 e CA3) bases teóricas que dão amplo destaque a esses construtos, por exemplo, Paulo Freire, Bernard Charlot, Ana Maria Saul e Menga Lüdke.<sup>28</sup>

Em relação aos professores supervisores, dos quatro entrevistados, três deles demonstram perceber uma relação análoga entre os conceitos *professor pesquisador* e *professor reflexivo*, conforme podemos observar nas seguintes enunciações:

[...] essa relação que existe entre professor pesquisador e professor reflexivo ela é muito forte, e aquele professor que [...] muito provavelmente, ele vai rever a prática, sua prática como docente, e vai procurar melhorar, acredito muito nisso. [...] A gente sabe que a sala de aula é um laboratório, cheio de imprevistos, cheios de alunos heterogêneos, cada qual com um olhar diferente, cada qual com uma reação diferente, mediante o que o professor se propõe em sala. Pra mim, tudo isso já pode gerar, já pode antecipar uma pesquisa, uma pesquisa que vai refletir na prática porque você vai rever a sua prática e vai tentar melhorar. Pra mim, professor pesquisador é, necessariamente, um professor reflexivo, pelo menos tende a ser (PS4).

Como podemos ver, PS4 lembra a vinculação entre reflexão e pesquisa, chamando atenção para a imprevisibilidade das situações próprias à sala de aula que requerem do professor a necessidade de constante investigação de seu fazer docente.

Constatação similar faz PS2, que trata do papel do PIBID no aperfeiçoamento de sua prática, apesar de ter restringido a reflexão ao ensino. Da interação com os bolsistas de iniciação à docência esse sujeito mostra ganhos quanto ao entendimento da relação teoria-prática na construção de saberes que precisa mobilizar em sala de aula e, nisso, acredita que a pesquisa incide em capacidade reflexiva sobre o trabalho desenvolvido:

[...] a pesquisa, ela não pode sair da vida da gente, o conhecimento ele não é estático, ele é dinâmico, a cada dia que passa a gente tem que se

---

<sup>28</sup> Paulo Freire foi o teórico mais discutido por CA2, que também aludiu a Bernard Charlot e Ana Maria Saul ao tratar da relação com o saber numa perspectiva crítico-emancipadora. Esse primeiro autor também aparece na fala de CA4 como importante referencial que utiliza nas atividades formativas com os licenciandos. Por sua vez, CA3 discutiu o trabalho de Menga Ludke quanto à falta da dimensão da pesquisa no processo de formação do futuro professor, fazendo também menção à crítica de Selma Garrido Pimenta quanto à nebulosidade conceitual que tem cercado o termo *professor reflexivo*.

aperfeiçoar mais e mais, e a questão do PIBID na minha vida tem feito isso, a gente não pode parar [...] A questão do novo, essa troca de experiências, de nós que já estamos no chão da escola e o aluno que vem da universidade com as teorias que recebe de lá, com as novas práticas também, que a gente pode incorporar e acrescentar na aula da gente [...] (PS2).

Quanto a PS3, muito embora reconhecendo a inegável interdependência entre pesquisa e reflexão crítica no desenvolvimento de seu trabalho docente, esse professor se coloca como ‘incapaz’ de integrar pesquisa e reflexão:

[...] acho que você não consegue refletir corretamente, se você não pesquisar, não buscar compreender a fundo a tua própria prática [...] . Pra mim é basilar a pesquisa com a prática, agora, é uma coisa, que, eu te confesso, é difícil demais, assim, por mais que você compreenda isso, por mais que você [...] inclusive, a gente fala aqui fora e tudo, mas parece que tem uma coisa, um enigma na sala de aula que é um negócio assim, estarecedor [...] às vezes a gente tem discursos maravilhosos, mas a gente vai pra sala de aula [...] Eu te confesso que considero isso fundamental, mas também te confesso a minha incapacidade, sei lá, ou a minha ignorância de não conseguir juntar essas duas coisas (PS3).

Contudo, o referido professor evidencia o seu pendor crítico-reflexivo ao denunciar alguns condicionantes do trabalho docente na escola básica, que acabam impedindo os professores de se fazerem pesquisadores de sua própria prática e nela desvelarem as condições que ‘brecam’ seu poder reflexivo:

[...] eu entrei na, no ensino público, e eu já falei muito isso, já escrevi sobre isso, não se discute a escola pública, quem chega à escola, chega e, das mais diversas formas, o que é dito pra você: “Vá pra sala de aula e dê seus conteúdos”, nas mais diversas formas isso é dito pra você. A escola tem um projeto político-pedagógico [...] Me aponte a escola que, diante de um problema, de uma demanda grave que surja, que a escola pare e “Vamos discutir qual é a atitude ou a saída pedagógica mais coerente”. Não se discute a escola [...] (PS3).

A análise crítica desse professor nos leva a ratificar o poder reflexivo que emana da pesquisa, visto que esse sujeito nos revelou, em vários momentos da entrevista, um processo de formação que evidencia uma inquietude política, por assim dizer, uma repulsa incisiva às desigualdades sociais e as bases positivistas enraizadas na escola, que acabam concorrendo para perpetuar as injustiças. Nesse sentido, outra ponderação sua evidencia a intencionalidade das escolas e das instâncias normativas superiores de regularem a profissão docente, da forma como se deseja que ela ‘funcione’:

[...] as escolas, elas existem muito mais, na minha visão [...], em função das demandas da própria secretaria, do que o inverso, porque uma secretaria de educação deveria existir para as demandas da escola, mas não é isso que ocorre no dia a dia. Na prática, as escolas têm que atender a uma demanda e uma pauta da SEDUC, então se a escola, na verdade, existe pra isso, refletir pra quê? Pra quê? Porque quando você reflete, você começa um processo de independência, você começa um processo de apropriação, de emancipação, mas aí esbarra com uma postura extremamente autoritária [...] (PS3).

Do grupo de professores supervisores entrevistado, PS1 foi o único que tratou acerca das temáticas *professor pesquisador* e *professor reflexivo* de forma independente, o que, em absoluto, diminui a importância que ele confere a esses construtos para a formação e prática docente:

[...] professor pesquisador, no meu modo de ver, é o professor que procura conhecer a sua realidade de trabalho, a sua escola, conhecer, estar por dentro não só do conhecimento em si dentro da sua área de ensino, que pesquisa, que procura se atualizar, mas conhecer também a estrutura da escola em relação aos documentos, ao PPP [...] E o reflexivo [...] eu vejo assim, o professor que o tempo todo repensa sua prática pedagógica, analisa suas metodologias de acordo com a avaliação dos seus alunos [...], sempre buscando estar dentro dos objetivos daquela instituição em que ele trabalha e dentro dos objetivos daquela aula que ele traçou [...] (PS1).

Ao tratar de *professor pesquisador*, esse sujeito parece se aproximar das ideias de Stenhouse (2007) no que concerne ao conhecimento que os professores precisam ter acerca de suas pretensões educativas para, assim, poderem acionar seu conhecimento pedagógico. Contudo, PS1 resume a pesquisa do professor à realidade profissional vivida no âmbito da instituição escolar, fenômeno que observamos também em outros depoimentos, tais como nos de PS2 e PS4. Por outro lado, ao enunciar suas compreensões acerca de *professor reflexivo*, PS1 não faz menção a um professor questionador, que se indigna com as injustiças, que assume a sua própria realidade profissional como objeto de pesquisa, de reflexão crítica. Ou seja, para ele, *professor pesquisador* e *professor reflexivo* são destrezas distintas que se circunscrevem ao campo escolar, o que nos remete às críticas que Schön sofreu em sua epistemologia da prática, crítica essa que desenvolvemos no capítulo quatro.

Em se tratando dos bolsistas de iniciação à docência, conforme já acenamos, dois deles estabelecem relação entre pesquisa e reflexão. ID1, por exemplo, destaca a capacidade que a reflexão crítica tem de mobilizar os professores a outras maneiras de atuação que incluem a pesquisa e novas

configurações para o ensino, ou seja, novas metodologias. Também para esse bolsista, a pesquisa é ponto de partida para a reflexão sobre a prática docente, porém, em sua perspectiva novamente essa competência parece ficar reduzida à sala de aula:

[...] a partir da pesquisa, como por exemplo, se for dar, seguindo um plano de aula, que ele deve ser refletido após a execução, ou deveria, então a partir dessa reflexão, acredito que tem que se buscar melhorar alguns pontos que não foram atingidos, então com isso, acho que acaba incentivando a pesquisa pra uma nova proposta de uma nova metodologia, só que muitos não se atentam a isso (ID1).

Já ID3, por seu turno, faz uma importante consideração acerca da banalização dos termos *professor pesquisador* e *professor reflexivo*, sugerindo estudos aprofundados para a compreensão de sua complexidade. A propósito, esse bolsista chama a atenção para um alerta nosso, especialmente no capítulo quatro, sobre a necessidade de que a reflexão ultrapasse práticas profissionais que visam o alcance de mudanças imediatas:

Eu acho que essas duas temáticas que a gente estuda muito dentro do PIBID e dentro de alguns espaços na própria graduação, isso são coisas que parecem ser separadas, mas não são [...] Então eu acho que essas duas temáticas [...] precisam ser sempre estudadas, até porque pra não se cair em generalizações, porque o que adianta, por exemplo, o professor ser reflexivo, ser pesquisador, e isso só prevalecer dentro da sua formação individual, não ser passado, por exemplo, pra escola? Tem uma autora, a Isabel Alarcão, se eu não me engano, que ela fala muito disso, do professor reflexivo numa escola reflexiva, e eu acho genial, porque o que que fica a reflexão só no plano individual? [...]. (ID3).

Para os demais bolsistas, a relação reflexão e pesquisa não se configura, pois ID2 afirmou jamais ter pensado em tal associação e ID4 deixa explícito seu entendimento de *professor reflexivo* e *professor pesquisador* como disposições distintas, que indicam, respectivamente, uma habilidade mais teórica, voltada para o plano acadêmico e intelectual, e uma destreza que envolve o campo prático, a ação. Vejamos tais concepções:

[...] eu nunca tinha nem pensado nisso [...] Assim, eu acho que pesquisar [...] a gente vai lá e pesquisa, mas, refletir sobre essa prática, às vezes eu acho que não acontece [...] eu acho que isso ainda é muito distante do professor, às vezes ele tem a prática dele, mas ele não reflete sobre aquilo que pratica (ID2).

O reflexivo ele pensa mais, ele fica mais ligado na questão da teoria, o reflexivo, o pesquisador, ele vai partir direto pra prática, vai a campo, que a gente faz, às vezes tem trabalho que a gente faz que é só revisão de literatura, você está refletindo com os autores que você pesquisou, você vai refletindo juntamente com eles, aí quando você vai pesquisar, você vai direto pra prática [...] (ID4).

Pelo que pudemos inferir da análise que empreendemos nas falas dos docentes da universidade, pesquisa e reflexão tratam-se de conteúdos substanciais para a formação e o trabalho docente. São elementos essenciais para trazer à tona o sentido político da profissão docente e conseqüentemente para não permitir que as questões mais instrumentais inerentes ao ensino acabem levando os professores a um 'praticismo' que consuma a sua capacidade reflexiva.

No que se refere aos professores da Educação Básica, conforme já demonstramos através de alguns excertos, a reflexão para estes ainda não se expande para além do território da sala de aula, constatação que alerta para o fato de que as instituições formadoras ainda estão muito longe de praticarem um processo formativo para a docência que explore a reflexão e a pesquisa como ferramentas indispensáveis à profissão docente em contextos laborais concretos.

Também fica clara a ausência da abordagem da pesquisa na formação docente como desencadeadora da reflexão ou mesmo da elevação dos níveis de reflexão, em alusão ao que defende Gimeno Sacristán (1999), que sai de um plano mais prático (reflexão apenas sobre o que se passa no 'território' da sala de aula) para um nível que ajuda a elucidar o papel do professor/formador na sociedade, que traga conscientização sobre a relevância de sua atitude na trama de relações e de embates que se desenvolvem não apenas dentro da escola, mas nos diversos âmbitos sociais nos quais esse formador atua no mundo.

No que versa ao grupo de bolsistas de iniciação à docência, pelo fato de se encontrarem em processo inicial de sua formação, esses sujeitos apresentaram ideias bastantes elementares no que concerne à compreensão da complexidade que envolve os construtos *professor pesquisador* e *professor reflexivo*. Da mesma forma que os PS, eles circunscrevem reflexão e pesquisa à realidade objetiva da sala de aula. Contudo, mesmo tratando-se de sujeitos inexperientes quanto à realidade da profissão docente (o que não poderia ser diferente, dada à fase de formação na qual se encontram), esses sujeitos revelaram certa maturidade ao questionarem alguns padrões da prática educativa, mostrando especial desejo de inovação quando de

sua futura vivência na condição de docente. Nesse aspecto, esses bolsistas de ID atribuem a experiência no PIBID à oportunidade de formação docente na perspectiva do aprender pela pesquisa, o que desenvolveremos melhor na próxima seção.

Assim, nessa seção retomamos as elaborações que os sujeitos construíram ou ratificaram sobre pesquisa e reflexão a partir de sua participação no PIBID. Constou de um momento do estudo no qual discutimos especialmente dois dos objetivos específicos, a saber: mapear práticas do PIBID–UECE que assinalem um processo de iniciação à docência correspondente à ideia de aprender e ensinar pela pesquisa e verificar a existência de estratégias formativas trabalhadas no PIBID–UECE que favoreçam o pensamento reflexivo sobre a prática docente. Nesse espaço do texto mostramos que todos os sujeitos da investigação reconhecem a relevância desse programa na constituição de um processo de formação docente a partir da pesquisa e da reflexão crítica sobre a prática.

Consideramos importante, contudo, afirmar que pesquisa e reflexão não aparecem deliberadamente no PIBID, ou seja, como sua prerrogativa, mesmo que surja, ainda que brevemente, em alguns trechos dos documentos oficiais da CAPES sobre o mencionado programa, conforme discutimos no terceiro capítulo.

## 6.2 O PROCESSO FORMATIVO DO PIBID–UECE

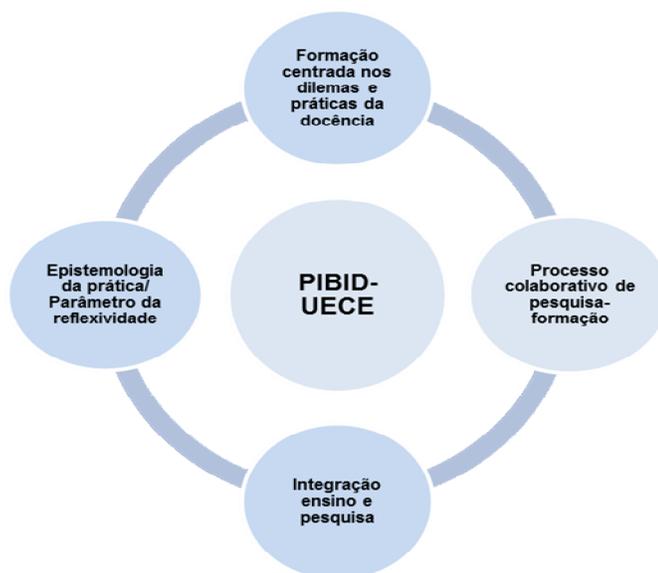
Nesta seção nos propomos a discutir as práticas que o PIBID–UECE empreende em seu processo formativo, tendo em vista localizar nestas a ideia de aprender e ensinar pela pesquisa, expressa em seu projeto institucional. Também buscamos a existência de estratégias formativas trabalhadas nesse programa, no âmbito da mencionada instituição, que favoreçam o pensamento reflexivo sobre a prática docente. Tais esforços nos remetem a dois dos objetivos específicos, os quais há pouco aludimos.

Antes, porém, de adentrarmos a essa discussão, fazemos uma breve revisão do escopo da proposta do PIBID–UECE, denominada ‘A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa’, com o intuito de confrontarmos a citada proposta com o problema para o qual lançamos nosso olhar nesta investigação.

Conforme o que discutimos no capítulo três, a proposta formativa do PIBID–UECE toma a escola como um campo de pesquisa sobre a prática docente.

O paradigma da epistemologia da prática e da reflexividade, adotado como principais aportes teóricos dessa proposta institucional compreende a pesquisa como ferramenta capaz de mobilizar os professores a compor e recompor seus saberes docentes. Nesse sentido, é importante ratificarmos que o PIBID–UECE, ao referir como base teórica à epistemologia da prática, não resume a reflexão na e sobre a ação ao espaço particular da sala de aula. Assim, pelo que captamos do projeto institucional e do conteúdo das entrevistas, a concepção de professor que o PIBID–UECE assume faz com que sua proposta de formação docente ultrapasse os aspectos mais técnicos e práticos da docência, com pretensões de trabalhar para o desenvolvimento de professores que guiam seu fazer pela reflexão crítica. Trazemos a Figura 16, abaixo, com o objetivo de retomar a forma como a UECE organiza o plano de ação formativa por meio do PIBID.

**Figura 16 – O Processo Formativo do PIBID–UECE**



Fonte: Elaboração da autora a partir da proposta institucional do PIBID–UECE (BRASIL. UECE, 2009).

Por meio dessa Figura 16 tentamos traduzir o processo interativo pensado pelo PIBID–UECE que agrega professores da universidade, professores da Educação Básica e alunos de iniciação à docência empenhados em analisar e

pesquisar a prática docente vivida na escola, especialmente através de suas situações dilemáticas.

Portanto, diante dessa proposta que se reconhece como um processo colaborativo de pesquisa-formação, nossa análise focou na ideia de aprender e ensinar pela pesquisa que se pode extrair da experiência do PIBID–UECE, assim como na existência de estratégias formativas que beneficiem a instauração de um processo de reflexão crítica sobre a docência, visando à *práxis* transformadora.

Os professores supervisores, docentes da Educação Básica, de maneira especial denotaram grandes ganhos para seu processo de formação continuada devido à experiência no PIBID. Nisso, destacaram sobremaneira a chance de retorno à universidade, ocorrência que assinalaram como novo fôlego para se reaproximarem do ‘mundo’ da pesquisa.

Por exemplo, PS1 destaca como contribuições do PIBID, além do desejo de investir em uma pós-graduação *strictu sensu*, as atividades formativas que o programa desenvolve que, como ele próprio ressalta, fomentam a pesquisa:

A gente se desliga da universidade, o PIBID, em si, quando veio, eu voltei a ter essa ligação com a universidade, e isso proporciona o desejo da gente querer voltar, querer estudar mais, querer fazer um curso de mestrado. E o próprio PIBID-UECE, ele já ofereceu muitas formações pra gente, além dessa relação do dia a dia com os universitários, dos eventos na universidade, em palestras. E no segundo ano já ofereceu cursos de extensão à pesquisa, orientando as supervisoras, estimulando a gente a participar [...] (PS1).

Pelo que pudemos apreender desse docente, o PIBID trouxe oportunidade de ele se perceber como alguém capaz de produzir pesquisa. Conforme esse professor, seu envolvimento em estudos, debates, congressos e outras atividades promovidas pelo programa, além de lhe provocar o desejo de ‘fazer pesquisa’, contribui para que esse desejo chegue aos bolsistas de ID que ele acompanha:

Atualmente, com a minha, com o ingresso em relação ao PIBID [...] não tem como a gente não só fazer pesquisa, mas também incentivar eles, tanto que [...] de uma aula surgiu um trabalho, vai surgindo, e não tem como me excluir dessa pesquisa [...] E aí nós fomos a campo, e junto desse trabalho, estavam dois bolsistas, especialmente, dos dois um se ligou mais na pesquisa [...] Aí o licenciando disse: “Vamos, a gente pode pesquisar, elaborar questionário, como é que eles lidam, qual a origem da água”. [...] A pesquisa começou pela turma, e aí depois foi um grupo de alunos apresentar num momento que a escola tem, que é incentivo à pesquisa

científica, isso pra os alunos do Ensino Médio. [...] E com isso, dentro desse evento na escola, o bolsista foi um orientador de um dos trabalhos, juntamente comigo (PS1).

Fica claro nesse depoimento a responsabilidade do professor da Educação Básica na tarefa de coformador, uma vez que, ao estar implicado na formação de novos docentes, esse profissional se vê diante da inevitável necessidade de se aprimorar, exigência que prevê esforços seus em direção à pesquisa. Diante disso, lembramos Geraldi (1999) em sua defesa de pesquisa como componente da formação de professores por acreditar que essa atividade é parte constitutiva do trabalho docente.

Por isso, ao afirmar que não pode se excluir da pesquisa, PS1 demonstra compreensão sobre o quanto a escola se constitui em campo fértil para o desenvolvimento dessa atividade junto aos colegas de profissão, assim como aos alunos. Além disso, parece ressignificar um lugar que lhe foi imposto pela sociedade, ou seja, de transmissor de conhecimento, fato que nos leva a acreditar que o PIBID pode estar contribuindo para mudar a posição dos professores do lugar de ‘consumidores’ de pesquisas para atores sociais capazes de produzir conhecimento relevante sobre a educação, seu genuíno campo de atuação. Possivelmente a seguinte fala de PS1 ratifica essa nossa hipótese:

[...] o PIBID ele estimula a gente sempre estar fazendo essa relação: pesquisar- refletir [...] ele estimula, sim, o professor a estar lendo mais, pesquisando mais, a estar mais cuidadoso, é um programa que está bem ligado à formação do licenciando, mas de uma forma bem, eu creio assim, bem direta, ele contribui muito pra formação do professor, do professor da escola, da Escola Básica (PS1).

Ora, se um dos princípios orientadores do PIBID é a instauração de uma “[...] formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação [...]” (BRASIL. Relatório, 2009-2014, p. 65), esse alvo do programa, pelo que entendemos, contribui para atenuar o abismo existente entre ensino e pesquisa, em tantas licenciaturas existentes Brasil afora, principalmente em instituições privadas, que abertamente privilegiam o ensino em detrimento da pesquisa, como se fosse plausível separá-los.

Nesse sentido, discutindo o lugar da pesquisa em sua formação inicial, os bolsistas ID1 e ID2 destacam a carência da prática da pesquisa na universidade,

ressaltando, porém, os investimentos do PIBID nessa direção, conforme podemos notar nesses depoimentos:

[...] não tem muito incentivo pra gente desenvolver pesquisas, assim, na formação, na licenciatura como um todo, mas no projeto, foi dado esse incentivo, e por isso eu consegui e saí da minha zona de conforto, pra buscar evoluir. Então, acho que é isso. [...] foi isso que eu senti no projeto, de conhecer a realidade, aprender e desenvolver o diferencial, no caso, com a pesquisa, coisa que sem o projeto eu acho que ainda estaria acanhada em relação a isso, ter essa visão (ID1).

[...] eu acho que ainda há uma distância muito grande da graduação com a pesquisa. Até porque se a gente for olhar os currículos dos cursos de pedagogia, a gente começa a estudar pesquisa no quarto semestre, quando a gente tem que elaborar um projeto, então é aí que começa a pesquisa. Então, a gente, como sujeito, na graduação, a gente ainda não se entende como pesquisador, [...] Então, eu acho que ainda há esse distanciamento do sujeito se entender como pesquisador, [...] e agora eu tô podendo vivenciar mais de perto a pesquisa mesmo, de perto, de poder sentir a pesquisa, mas, assim, eu acho que há um distanciamento entre a pesquisa e a graduação (ID2).

Sobre a evidente falta de articulação entre ensino e pesquisa na universidade, principalmente na formação docente, alguns autores (GERALDI, 1999; DEMO, 1997, 2011, 2015; SCHÖN, 2000; THERRIEN, 2009; NÓBREGA-THERRIEN *et al.*, 2015) afiançam que é preciso que as instituições formadoras estejam preocupadas em construir essa articulação.

Por exemplo, Demo (2011) compreende a pesquisa e o ensino como um todo dialético, o que o leva a criticar as limitações do apenas ensinar:

No “ensinar” cabe menos o desafio da emancipação com base em pesquisa do que a imposição domesticadora que leva a reproduzir discípulos. Os “professores” se dizem “ensinadores”, porque na universidade foram obrigados a apenas aprender. De modo geral, um “professor” de educação básica não sabe elaborar com mão própria, muito menos “dar conta de um tema” com desenvoltura (DEMO, 2011, p. 85. Grifos do autor).

Nessa direção, os mesmos bolsistas que há pouco referimos (ID1 e ID2), mesmo estando ainda na condição de aprendizes da profissão docente, trazem uma reflexão crítica sobre alguns ‘modelos’ de práticas pedagógicas os quais puderam observar nas escolas, que resultam em um ambiente de ensino meramente transmissivo, experiência que parece levá-los a entender os danos que a ausência da pesquisa ocasiona na prática docente:

[...] quando a gente passa a conviver com isso, não como aluno, mas como observador, a gente tem outra visão de, com eu falei, de fazer diferente, querer inovar pra tirar aquela mesmice que a gente vê em muitos professores, né? Que eles acabam... a aula tradicional é bem marcante, não pesquisam pra trazer inovações pra sala de aula [...] (ID1).

[...] sempre o que os alunos perguntavam, as professoras tentavam responder e pronto! [...] Então, dentro desses dois anos que eu vivi no PIBID, eu nunca vi essa parte delas, de querer que aqueles meninos se tornassem sujeitos pesquisadores na sua vida, não vi essa prática delas [...] A gente não deixa que a criança construa o pensamento, mas a gente quer impor pra ela algo que já tá construído [...] Então, eu acho assim, que dentro da prática, poucas, poucas professoras, poucas instituições trabalham com isso, pra que a criança construa, pra que a criança se torne pesquisador, não vejo muito (ID2).

Notadamente ID1 destaca a relevância que a experiência no PIBID trouxe para fomentar em si o desejo de protagonizar em seu futuro exercício docente outras perspectivas de atuação profissional para além da aula tradicional. É interessante perceber a noção que esse sujeito traz sobre a necessidade de redimensionar a aula marcada pela instrução e reprodução, o que o leva ao desejo de realizar uma prática docente inovadora em seu futuro exercício profissional:

[...] no PIBID a gente é incentivado a isso, a inovar, a mudar o que vem sendo desenvolvido, como nesse projeto, fui colocada pra dar uma regência sobre reações, e eu fiquei pesquisando algo que pudesse levar e inovar. [...] nós percebemos o quanto os alunos, eles estão cansados de ter só aula expositiva normal, quando leva qualquer coisa diferente, eles já... até quem não participa de aulas normais, expositiva, eles começam a participar só por ter algo novo na sala (ID 1).

As considerações do bolsista ID1 nos remetem à crítica de Schön (2000) sobre o currículo normativo das instituições formadoras, que, como já discutimos no capítulo quatro, acaba fortalecendo a cisão entre pesquisa e prática docente. Ora, se a pesquisa não orienta tal prática, arrazoamos que não se cria condições favoráveis a um processo reflexivo sobre essa mesma prática e suas implicações, pois, conforme estamos defendendo ao longo deste estudo, atribuímos à pesquisa papel indispensável para o estabelecimento de um processo reflexivo que emancipe os professores de tantas amarras que os impedem de exercer seu papel político/transformador na educação, por exemplo, o libertar-se da imagem saturada de meros transmissores de conhecimento.

Desse modo, fortalecendo a opinião do bolsista ID1 sobre o não incentivo à pesquisa na universidade, bem como indo ao encontro da crítica de Schön (2000)

há pouco aludida, temos a constatação do professor CA1, coordenador de um subprojeto no PIBID:

Bom, eu acho assim, realmente, é, eu não vejo assim, uma formação, é, pode ser que eu esteja enganado, mas eu não, não visualizo uma formação consciente para o aluno ser um pesquisador. Infelizmente, o aluno vê a pesquisa, se a vê, ele na verdade vê, por exemplo, iniciação científica, PIBID, é, e outras, outras áreas de... que fazem pesquisa, mas como oportunidade de obter uma bolsa, é o que eu observo lá na faculdade.[...]. Mas, não há uma formação, não há [...], um desenvolvimento nesse sentido, não observo isso, é, infelizmente, não vejo assim que na faculdade exista uma cultura à pesquisa (CA1).

Soma-se à voz desse professor o depoimento de CA2, que questiona a insuficiência ou mesmo ausência de ações gestadas pela universidade que fortaleçam o seu papel de formar professores pesquisadores:

[...] eu acho que a universidade peca. Um programa de formação pedagógica voltada pra pesquisa também, né? Nós não temos aqui na UECE hoje um programa de formação. Se não é o PIBID fazendo como fez esse ano com os professores, coordenadores de área... Nós não tivemos outra possibilidade. Então, falta. Como é que você quer formar o professor pesquisador e em que lugar ele é formado se não nos cursos de pós-graduação? [...] (CA2).

No tocante a essa grave falha das intuições formadoras, o estudo de Nóbrega-Therrien *et al.* (2015), localiza uma das fragilidades que incidem sobre a problemática levantada pelo bolsista ID1 e ratificada pelo professor CA1, ou seja, a ausência de um processo formativo no seio da universidade que seja condizente com a perspectiva de educar pela pesquisa:

Os dados analisados indicam uma tendência a não se considerar sequer a titulação, o vínculo, a experiência ou a participação em grupos de pesquisa, para a lotação de professores em disciplinas que requerem domínio do campo de investigação, embora pesquisar seja um dos objetivos precípuos da Universidade e um componente curricular de formação inseparável do ensino, considerando a integração da produção de saberes e a aprendizagem destes (NÓBREGA-THERRIEN *et al.*, 2015, p. 29).

Em contrapartida, o mesmo estudo revelou que professores que se envolvem com pesquisa evidenciam maior poder de reflexão crítica sobre suas práticas de ensino, de forma que os fundamentos sobre a natureza do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que tange ao papel dos alunos nessa

construção, passam a ser questionados e revistos (NÓBREGA-TERRIEN *et al.*, 2015, p. 29).

[...] professores com experiência consolidada de pesquisa exprimem um modo diferenciado de lecionar e de desenvolver a atitude investigativa em seus alunos. De modo geral, se percebe nestes docentes, uma valorização da participação ativa dos alunos e uma prática que promove, nos aprendizes, certas habilidades que os acompanharão durante o processo de construção do conhecimento.

Essa constatação dos autores é revelada nitidamente na experiência do docente CA3, que além de coordenar um subprojeto do PIBID, também esteve envolvido na coordenação do curso no qual leciona, ou seja, Ciências Sociais. Para esse sujeito, professores envolvidos com pesquisa favorecem as situações de ensino por intermédio de outras estratégias além das aulas expositivas. Nessa manifestação o PIBID é destacado como espaço fértil para formar pesquisadores, como se pode ver no excerto:

[...] E o PIBID ele tem, quando ele chega na licenciatura, chega com essa coisa de 'Vamos formar professores pesquisadores', então de alguma maneira vamos democratizar mais essa formação em pesquisa, então eu acho que esse é um potencial muito grande. Acho que outro potencial muito grande é que hoje os professores de pesquisa, eles têm procurado trazer, trabalhar mais com as próprias estratégias deles em sala de aula, a favorecer e a compartilhar mais, isso que eu enxergo (CA3).

Portanto, para instituir um processo que dote os licenciandos de capacidade autoral, que os liberte do treinamento e da repetição, é preciso que o formador seja necessariamente alguém que elabora texto próprio, que saiba dar conta de um tema (DEMO, 2011), para, assim, poder intermediar (*no sentido dado por Vygotsky*. Grifo nosso) a aprendizagem dos formandos. Nesse caso, para aprender a pesquisar e elaborar, é preciso suporte do professor, como nos lembra Demo (2015a, p. 42. Grifo do autor):

[...] o estudante carece de apoios em inúmeros sentidos (cognitivo, intelectual, emocional, pessoal etc), mas os apoios precisam ser apresentados no formato emancipatório, ou seja, trata-se de ajuda que leva à condição de não depender de ajuda. Assim, uma coisa é *precisar* de ajuda, outra é *depende* de ajuda. [...] Em educação, nunca apoio pode reverter-se em dependência porque seria ato profundamente antipedagógico.

Nesse sentido, Demo (2015a) faz eco à teoria de Vygotsky e seus colaboradores acerca da zona de desenvolvimento proximal, por meio da qual elucida a relevância da mediação de sujeitos mais experientes para potencializar o desenvolvimento humano, como podemos conferir nos termos deste autor:

A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial [...] o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas ainda os processos que ainda estão ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só (VYGOTSKY, 1988, p. 112, 113).

Então, principalmente no ensino escolar, mesmo na Educação Infantil, a atividade da pesquisa precisa ser fomentada como prática social pelos docentes para que chegue aos estudantes como uma possibilidade instigadora da curiosidade e como propulsora de novas aprendizagens. E nisso chamamos atenção para a relevância da mediação do professor na tarefa de construir ‘andaimes’, metáfora que Vygotsky usou para exemplificar o valor das intervenções dos sujeitos mais experientes no processo de desenvolvimento das potencialidades do ser humano.

Conforme esse autor (VYGOTSKY, 1991), as aprendizagens ocorrem em forma de processos compreendendo o indivíduo que aprende e o que ensina, tendo a relação entre essas pessoas papel preponderante em tal processo.

Dessa forma, para haver desenvolvimento é essencial que os sujeitos mais experientes (no caso que discutimos, os professores) promovam situações que propiciem aprendizagens cada vez mais complexas, respeitando, obviamente, a fase de desenvolvimento na qual se encontra o estudante.

A ideia de mediação parte da teoria sócio-histórico-cultural, perspectiva da qual Vigotsky (1981) ‘fala’, que entende o conhecimento como uma produção social, emergente da atividade humana. Por isso, segundo o mencionado autor, o ensino escolar eficaz resulta no desenvolvimento intelectual do aluno, ou seja, o bom ensino é aquele que adianta os processos de desenvolvimento dos discentes. Nessa direção, CA1 traz importantes considerações que nos direcionam ao papel do professor como mediador das aprendizagens dos estudantes:

Eu acredito que nós temos potencialidades enormes, em diferentes campos, cada um melhor que o outro em diferentes campos, claro, mas acredito que nós temos potencialidades que podem ser desenvolvidas sempre quando você se encontrar com uma pessoa que lhe conduza a isso [...] (CA1).

Aprender pela pesquisa é, pois, um processo lento, que exige um movimento dialógico envolvendo a problematização do conhecimento, a construção de argumentos e sua relativa validação, dentre outras estratégias pedagógicas. Ademais, o professor é o maior responsável por despertar nos estudantes o gosto pela busca do conhecimento via pesquisa, já que este sujeito deve assumir o papel de mediador das aprendizagens dos alunos.

Disso decorre a necessidade de que a pesquisa não seja tratada pelo professor como algo generalista, por exemplo, que ele entenda que nem toda busca aos livros ou à internet, quem nem toda produção escrita traduz o processo de pesquisa. Infelizmente, é isso que muito tem acontecido na realidade das escolas brasileiras, principalmente porque a instrução é o mote principal do ensino de base tradicional, do qual somos herdeiros e, pelo que temos visto, também, mantenedores.

Assim, como esperar a capacidade de educar pela pesquisa de alguém que não vivenciou um processo formativo consoante com essa proposição? Essa é, geralmente, a marca do nosso professorado, pois ele é fruto de uma formação precária, que 'prepara' para o mero ensinar. Portanto, 'formados' sob essa lógica, os alunos de licenciatura saem das universidades cientes de que seu papel na educação é unicamente 'dar aulas e aplicar provas para os alunos.

Diante dessa realidade, acreditamos que a experiência do PIBID–UECE aparece como um anúncio de possível mudança no cenário da formação docente nacional por defender a ideia de professor como pesquisador no contexto do seu exercício profissional. Nesse processo, a reflexão aparece, ao lado da pesquisa, como fomento à formação de um profissional comprometido, reflexivo e pesquisador de sua profissão e de seu campo de atuação. E afirmamos isso com base nas diversas pistas que surgiram do campo as quais estamos confirmando nesta seção do capítulo. A propósito de tais indícios, voltemos às considerações dos outros aprendizes da docência:

[...] Eu pensava que as teorias e as coisas que eu aprendia na graduação eram algo despregado do que eu vivenciava no PIBID, na escola, só que o

PIBID, ele fez justamente essa contribuição de que isso não é algo separado, tá totalmente interligado, e que a gente precisa, e que isso não é um exercício fácil, é difícil, mas que a gente precisa fazer isso, porque se não vai ser apenas um programa de formação técnica, assim, do que você precisa saber pra ser um professor, de dar aula, de não sei o que, disso e daquilo. E o PIBID, ele traz essa contribuição de ver que a escola ela também é uma possibilidade de pesquisa [...] (ID3).

[...] O PIBID ele já, já te coloca, numa sala de aula, e te, primeiro tem a preparação, né? Antes da gente ir pra sala, aquela preparação todinha das reuniões, daqueles textos que eles mandam a gente ler, pra quando a gente for dar aula, já saber como é. O PIBID também ele proporciona o poder de reflexão porque a gente do PIBID, a gente, é... além das atividades na escola, de observação de aula [...] depois que você realiza aquela atividade [...] tem uma escrita que você faz, daquelas atividades que você, você descreve e reflete sobre aquilo [...] (ID4).

Essas declarações fortalecem nosso entendimento acerca de que, ao tomar a pesquisa da prática docente como principal fonte de conhecimento para a aprendizagem da profissão *professor*, o PIBID–UECE se mostra uma ambiência formativa alicerçada em princípios que incluem a reflexão sobre o trabalho docente, sem se esquivar dos saberes e conhecimentos teóricos que serão sustentáculo à *práxis* do professor. Dessa forma, ao propiciar aos bolsistas uma visão concreta da docência, o PIBID mobiliza esses futuros professores a agirem de forma transformadora, superando as condições alienadas do exercício da docência, como a manutenção da aula estritamente instrutiva.

Sobre a possibilidade de a pesquisa mobilizar reflexão crítica transformadora da prática profissional docente, vejamos o parecer de Therrien e Nóbrega-Therrien (2013, p. 629):

Justifica-se a necessária postura do profissional de ensino como intelectual/pesquisador mediador de aprendizagem. Uma posição reflexiva que move sua prática e a formação dos seus aprendizes em contextos cotidianos de vivências que produzem sentidos, significados e saberes novos, porquanto expressam contornos de transformações que a reflexividade crítica proporciona.

O que os autores recomendam mostra a preponderância do papel da pesquisa na formação de professores para que a tão debatida reflexão ou reflexividade crítica possa ‘iluminar’ a produção de sentidos e significados sobre a docência. Contudo, para que os sentidos e significados produzidos se concretizem em ação, em ganhos concretos na aprendizagem de professores e alunos, como tão bem nos diz Gimeno Sacristán (1999), não basta ter o desejo, é preciso querer

realizar a ação. O que estamos dizendo é que a reflexão não pode se limitar ao campo abstrato, do ensejo especulativo. Ela deve implicar ação.

Nessa direção, PS2, um professor que está no magistério há mais de 10 anos, discorre sobre as inquietações que o PIBID lhe tem provocado no que se refere à melhoria de sua formação e de seu exercício profissional:

[...] o PIBID realmente, ele tem me feito crescer, crescer profissionalmente, a questão da busca pela pesquisa, às vezes a gente, muito afogado nas nossas atribuições, no nosso corre-corre diário, às vezes a gente não tem tempo pra parar, pra ler, pra se informar, pra buscar estar sempre se especializando, estar sempre se informando, antenado. Então o PIBID, ele nos exige isso, e realmente tá certo em nos exigir, a gente precisa estar sempre estudando, o professor não pode parar no tempo e no espaço. Então, é essa questão da formação continuada, que a gente realmente tem que continuar sempre, a gente não pode parar (PS2).

Nesse caso, muito embora o alvo da iniciação à docência no PIBID seja o licenciando, descortina-se também por meio desse programa a possibilidade de o professor da Escola Básica retornar à universidade e de participar da produção do conhecimento gerado na academia, o que implica a desmistificação da pesquisa como atividade exclusiva do professor da universidade.

Portanto, no que alude a essa expectativa, PS3, dá realce à formação centrada nos dilemas e práticas da docência que é explícita na proposta institucional do PIBID ambientada na UECE, o que mostra, de fato, que essa IES tem trabalhado para a implantação de um processo colaborativo de pesquisa-formação, valendo-se dos recursos permitidos pelo PIBID, não apenas dos custeios financeiros, mas também dos próprios princípios que orientam o programa. Nesse espaço-tempo de formação, parece-nos evidente a valorização dos saberes dos professores da Educação Básica que participam do programa, assim como o seu reconhecimento como sujeitos capazes de produzir conhecimento que resulta em pesquisa. Se não, observemos o que expõe PS3:

[...] a gente tem grupos de estudos dentro do próprio PIBID, estudos teóricos que buscam lançar luz sobre essas demandas que surgem, até pra, se a gente quer de fato realizar uma pesquisa, é importante que a gente se aproprie desses autores que estão estudando, investigando, já tem algo a dizer sobre determinados aspectos. E o PIBID, desde o início, ele tem tido essa prática de sempre estar nos instigando ao estudo [...] Na maioria das vezes, inclusive, as demandas são diferentes, então, tem um, digamos, uma bibliografia que ela é universal, pra todo mundo, quando você pensa a escola pública [...], mas, além dessa bibliografia universal, que eu estou dizendo, de acordo com essa demanda, cada escola, cada grupo vai

também construindo e colocando novos autores, de acordo com as demandas, e isso tem ajudado muito, tanto no sentido de compreender a própria escola, como nesse processo de enveredar por esse saber a partir da pesquisa [...] (PS3).

Pela declaração desse professor nos parece que ao se definir sua proposta formativa como pesquisa-formação, o PIBID não abre mão da necessária teorização da prática docente, o que concorre para que o saber produzido pelos professores das escolas seja considerado como relevante e legítimo, saber esse que, por costume, tem sido tratado como trivial e atóxico, crítica apontada por Zeichner (1998). É possível, portanto, pelo que captamos da fala de PS3 e de outros entrevistados, avistarmos no PIBID–UECE uma cultura de formação docente fundamentada em pressupostos teórico-metodológicos que conectam teoria-prática por meio da interação de diferentes saberes sobre a docência, tendo como eixo norteador dessa formação a pesquisa da prática.

É possível, inclusive, constataremos que a percepção de PS3 sobre a presença da pesquisa na proposta formativa do PIBID–UECE se concilia com a consideração de CA3, que, aliás, enfatiza o afastamento do professor da Educação Básica do espaço de produção do conhecimento. Contudo, o papel do PIBID para o ‘retorno’ desse docente à vida acadêmica é algo também sublinhado na fala de CA3:

[...] no caso dos professores, nossos amigos supervisores, cofomadores, [...] o pensar sobre como é que se desenvolveu, vem se desenvolvendo, a escolha do caso do ensino, descrever o caso de ensino a partir da própria experiência, como é que hoje você resolveria aquele problema, aquele desafio, aquele limite lá, como é que hoje você resolveria, por que que hoje você resolve de outro jeito [...] A própria troca de percepções, porque a pesquisa entre eles que estão mais familiarizados com o sistema de ensino, com a rotina do que é estar na docência [...] os professores, pela vivência que eles assumiram isso fica negado a eles de certo modo, tem que se aquecer de novo pra voltar pra um grupo, pra pensar no mestrado. Então, essa relação também eu acho que ela, essa diversidade de lugares favorece essa relação pesquisa ensino também [...] (CA3).

Nos exemplos acenados por CA3 percebemos claramente a ideia de pesquisa da prática que o PIBID–UECE comporta em sua proposta formativa, associada à reflexão sobre a cultura docente erguida no espaço das escolas. Os casos de ensino e o compartilhamento de saberes sobre as rotinas escolares são aludidos por esse professor como estratégias formativas vivenciadas no Programa e que conferem aos professores supervisores novas oportunidades de se perceberem

como capazes de reconstruírem a articulação ensino/pesquisa em seu fazer docente.

Os coordenadores de área entrevistados notadamente relataram estratégias que utilizam em seus planos de ação que apontam para práticas formativas nas quais está presente a ideia de aprender e ensinar pela pesquisa. No que concerne ao trabalho realizado com os bolsistas de iniciação científica, vejamos o que dizem os coordenadores cognominados CA3 e CA4:

[...] nas atividades formativas que você conduz para os licenciandos, no registro, que a gente chama, no registro das atividades nesse retorno que a gente oferece para os registros de atividades, é pensar sobre a escrita, pensar sobre como é que ele constituiu aquele olhar, sobre uma determinada atividade, pensar sobre a escolha dos textos que eles fizeram, pensar sobre o suporte que foi dado a eles, como é que eles enfrentaram, e aí como é que isso aparece no registro do Moodle (CA3).

[...] os meninos escrevem muito no diário reflexivo [...] Então, assim, eles trazem esses relatos e vão refletindo sobre esses relatos, vão refletindo sobre essas vivências, quando eles vão assistir a uma aula, quando eles vão ministrar um minicurso, quando eles falam como é que os alunos encararam o minicurso deles... [...] Eu diria que é uma primeira forma de pesquisa, ele lança olhar sobre as vivências, sobre as ações, sobre as atividades, sobre as atitudes deles [...] E eu vou te dizer: nós produzimos muitos resumos e muitos artigos, só no ENALIC, a gente mandou, ano passado, 17 alunos com 23 trabalhos aprovados, no ENALIC. Neste ano a gente foi pro EREBIO, que é o Encontro Regional de Ensino de Biologia, foram 32 artigos completos, trabalhos completos aprovados [...] (CA4).

Esses docentes chamam a atenção para o diário reflexivo (instrumento de registro ao qual já aludimos no capítulo três) como uma estratégia que favorece o pensamento reflexivo sobre as práticas que os bolsistas de ID desenvolvem em seu contato com a escola. Inclusive, o professor CA4 identifica essa atividade de registro como uma fase preliminar de pesquisa. É interessante perceber que os coordenadores de área, como no exemplo de CA4, mostram preocupação em introduzir os bolsistas nos processos metodológicos atinentes à atividade da pesquisa, como se vê na descrição desse sujeito acerca dos investimentos do Programa para motivar os alunos à produção e apresentação de artigos científicos em eventos, como os mencionados acima.

Outros sujeitos apontaram diferentes estratégias formativas praticadas no âmbito do PIBID que acenam para a ideia de aprender e ensinar pela pesquisa. Entre essas, dois coordenadores de área destacaram, por exemplo, seus esforços para conscientizar os bolsistas e também os professores da Educação Básica sobre

a necessidade de buscarmos referencial teórico atualizado para embasar sua atuação docente. Nisso, a leitura, o debate e a associação de artigos à realidade vivida na escola parecem ter consistido em estratégia formativa para e pela pesquisa:

[...] realmente a gente se adentra muito em leitura de artigos de pesquisas voltadas para o ensino de química, porque eu acredito que o ensino tem que ter essa atualização, abordagens diferentes. [...] um dos aspectos que nós colocamos como obrigatório é que eles façam uma contextualização daquela experiência na sua própria escola, se é um estudo de caso, então diga como você faria na sua escola e que exemplos você utilizaria para falar sobre que aspecto da química [...] mas de repente aqui nós não temos um rio próximo da escola, mas podemos ter outra realidade que tipo de realidade química ou material químico está por aí e que a partir dele você pode tratar um assunto de química? [...] (CA1).

[...] no PIBID a gente trabalhou uma formação em história oral e em pesquisa-ação colaborativa. Em história oral a gente partiu pra o trabalho nas salas, pra eles reconhecerem as crianças a cada novo semestre, a história delas, como? Com o uso de uma metodologia de foto-linguagem que eles amam fazer. [...] Na pesquisa-ação, quando a gente elabora um material a partir das situações-limite da comunidade pra pensar em intervenção. Então, assim, a gente já fazendo isso, e eu diria: os meninos do PIBID saem com um diferencial em relação aos outros. [...] E eles se percebem. E quando eles estão indo agora a público, a primeira vez apresentar trabalhos, e todos vão assistir de todos. O legal é eles irem e verem [...] (CA2).

[...] O PIBID [...] além de fortalecer a própria formação prática do licenciando, ele também vem colaborar pra esse ponto, ele também vem dar o ensino e a pesquisa durante a formação inicial. A gente constantemente faz estudos, a gente costuma desenvolver com os ID's, na verdade, um acompanhamento das atividades com a escola, e depois de realizadas essas atividades [...] a gente marca reuniões pra refletir, questionar, extrair alguns pontos que podem ser pensados [...] Então, eu acho que o PIBID provoca nos alunos esse interesse de pesquisar, até porque a gente recebe muitos estudos, a gente realiza muitos estudos [...] e a pesquisa e o ensino realmente são dois pontos de interação dentro do PIBID [...] (PS4).

Portanto, pela avaliação desses sujeitos, o PIBID parece, de fato, consistir em uma ambiência capaz de articular diferentes saberes e experiências daqueles que o integram tendo em vista a promoção de uma nova perspectiva de formação docente que combina reflexão crítica e pesquisa, alicerçadas nas situações reais da prática profissional docente.

No Quadro 15, apresentamos as principais estratégias para a promoção da pesquisa que os coordenadores de área, os professores supervisores e os bolsistas de iniciação à docência afirmaram que perpassam a proposta de formação do PIBID–UECE. Buscamos, por meio do Quadro 15, comparar o depoimento de

cada sujeito que compõe um mesmo subprojeto com o intento de responder dois objetivos que nortearam o desenvolvimento deste capítulo, isto é: localizar práticas do PIBID–UECE que favoreçam a ideia de aprender e ensinar pela pesquisa e verificar as estratégias formativas do programa que promovam o pensamento reflexivo sobre a prática docente.

**Quadro 15 – A Pesquisa nas *Atividades Formativas* do PIBID–UECE na Percepção dos Coordenadores de Área, Professores Supervisores e Bolsistas de Iniciação à Docência**

CA1	Leitura e debate de artigos científicos voltados para o ensino, confrontados com experiências vividas na escola.
PS1	Troca de saberes com os sujeitos que estão imersos na universidade. Incentivo à presença do professor da Escola Básica em eventos acadêmicos. Produção de artigos.
ID1	Estudos teóricos confrontados com a realidade da escola.
CA2	Estudos de capítulos de livros e artigos confrontando-os com os casos observados na escola. Produção de artigos.
PS2	Estudos de livros e artigos. Incentivo à produção e publicação de artigos.
ID2	Estudos de livros, artigos e documentos legais concernentes à Educação Básica.
CA3	Ensaaios de uma prática etnográfica por meio do diagnóstico que o grupo de trabalho realiza em cada escola.
PS3	Estudos teóricos associados às demandas das escolas, surgidas no diagnóstico realizado.
ID3	Confluência de experiências de formação e de prática docente advindas do debate com os professores da Educação Básica e do Ensino Superior.
CA4	Reflexão sobre as atividades desenvolvidas no PIBID por meio de registros (Diário reflexivo). Produção de artigos.
PS4	Estudo e discussão de artigos.
ID4	Estudo de artigos, debates sobre as práticas observadas na escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a análise do Quadro 15 podemos entender que os processos descritos pelos sujeitos de cada subprojeto apontam para uma percepção distinta sobre o impacto das estratégias utilizadas pelo PIBID–UECE tendo em vista a instauração de um processo formativo consoante com a ideia de aprender e ensinar pela pesquisa.

Por exemplo, CA1, PS1 e ID1 fizeram menção à leitura, ao debate e à produção de artigos sobre educação como forma de teorizar a realidade escolar observada (no caso dos bolsistas de iniciação à docência) e vivida (em se tratando dos professores).

Já CA2, PS2 e ID2 aludiram ao estudo e à discussão de capítulos de livros ou mesmo de obras completas voltadas à formação de professores como

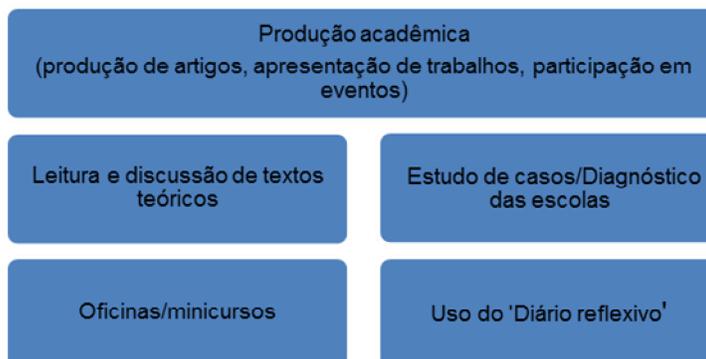
recurso mais utilizado nas *atividades formativas*, sem deixar de mencionar também o incentivo à produção, publicação e apresentação de artigos em eventos científicos diversos (congressos, simpósios, semanas universitárias, etc.).

Para CA3 e PS3 o diagnóstico realizado com base na realidade das escolas parceiras acena para a pesquisa da prática, já que as demandas das escolas orientam o plano de trabalho do subprojeto, o que implica propostas de intervenção com vistas à inovação da prática docente. O bolsista ID3, por sua vez, preferiu destacar o debate com os professores da Educação Básica e do Ensino Superior como o diferencial das *atividades formativas* no que concerne às estratégias para o trabalho com pesquisa no interior do PIBID–UECE.

Da mesma forma, PS4 e ID4 fazem menção à leitura e discussão de artigos que enfocam as problemáticas do trabalho docente como estratégias de fomento à pesquisa nas *atividades formativas* desse programa. CA4 destacou, por outro lado, o diário reflexivo como principal ferramenta para provocar o interesse dos ID e PS pela pesquisa, acreditando que ele favorece à capacidade reflexiva devido ao exercício de autoria que pode partir deste. Esse tipo de registro, inspirado em Zabalza (2004), objetiva acarretar a reflexão e a problematização do seu autor (quer licenciando, quer professor) sobre os eventos observados, desenvolvidos e acompanhados no cotidiano da escola e, ainda, em outros momentos que os ID e os PS vivenciam no subprojeto, como os diversos que já foram citados.

Não obstante tenhamos focado em nosso objetivo geral as reuniões promovidas pelos coordenadores de área do PIBID–UECE para nestas localizar estratégias formativas que assinalassem um processo de formação docente no qual a pesquisa estivesse presente, não pudemos desconsiderar outras ambiências mencionadas por todos os sujeitos da investigação como espaços/tempos planejados e efetivados tendo como alvo o desenvolvimento da pesquisa da prática e o exercício da reflexão crítica sobre esta. Assim, outros esforços do PIBID–UECE nessa direção foram mencionados e, mesmo, enfatizados, pelos 12 colaboradores da pesquisa, conforme sintetizamos na Figura 17.

**Figura 17 – Outras Estratégias do PIBID–UECE no Fomento à Pesquisa Segundo os Sujeitos da Pesquisa (CA, PS e ID)**



Fonte: Elaboração da autora por meio da análise temática, com apoio do N-VIVO.

Procuramos organizar na Figura 17 o que os diferentes sujeitos integrantes do PIBID–UECE consideram como investimentos do programa quanto a perspectivas de formação docente inicial e continuada que contemple a pesquisa em seu contorno. Como foi possível localizarmos por meio da técnica da análise temática, o estímulo à produção acadêmica esteve no auge das percepções dos sujeitos sobre o lugar da pesquisa no PIBID–UECE. Por exemplo, três dos quatro coordenadores de área (CA1, CA2 e CA4), três dos quatro professores supervisores (PS1, PS2 e PS3) e dois dos quatro bolsistas de iniciação à docência (ID2 e ID3) acreditam que o incentivo à produção de artigos e sua apresentação em eventos tem contribuído para melhorar a formação do futuro docente, bem como daquele que já exerce a profissão, mas que acaba sendo colocado à margem do processo de produção e socialização do conhecimento sobre a própria profissão.

Em segundo plano foram evocadas a leitura de artigos científicos e o investimento em estudos de casos e diagnóstico como expedientes promotores de um processo de reconstrução crítica da realidade vivida na escola, que, pelo que inferimos, envolve uma crítica consciente às formas de ensino que ainda se amoldam à lógica da racionalidade técnica.

No que se relaciona à leitura e discussão de artigos CA1, PS4, ID1 e ID4 reconheceram essa estratégia como forma construtiva de debate sobre realidades escolares distintas, o que para eles contribui para o melhoramento da produção escrita do docente e do aluno de iniciação à docência e, especialmente, para a pesquisa da prática baseada em fatos e vivências do cotidiano escolar.

Em se tratando do uso do diagnóstico e dos estudos de casos, ID3, PS3, CA3 e novamente CA1 os referiram como ensejo para se trabalhar as demandas da escola levando em conta a experimentação do que é pesquisa a partir do conhecimento do cotidiano escolar. Assim, para estes sujeitos, os estudos de caso envolvem os diferentes sujeitos integrantes do PIBID em uma interação que é capaz de favorecer o processo reflexivo no percurso de se fazer pesquisa da prática docente porque oportuniza a conexão de diferentes saberes (pessoais, vivenciais, de formação, profissionais).

Portanto, na discussão que trouxemos neste capítulo, ao buscarmos mapear práticas do PIBID–UECE que apontem para um processo de iniciação à docência consoante com a ideia de aprender e ensinar pela pesquisa, e verificar a existência de estratégias formativas trabalhadas nesse programa que favoreçam o pensamento reflexivo sobre a prática docente, pudemos confirmar que o modo como o PIBID–UECE tem contemplado a pesquisa e o paradigma da reflexividade consiste, sim, em impacto positivo na instauração da reflexão sobre o futuro exercício profissional de alunos de iniciação à docência, assim como para aperfeiçoar a prática de professores da Educação Básica e do Ensino Superior que participaram ou participam do programa, conforme os dados evidenciaram.

No próximo capítulo tentaremos dar conta de conhecer as concepções de pesquisa que os coordenadores de área anunciam ao descreverem as atividades formativas que realizam/realizaram no PIBID–UECE, considerando que os alunos de licenciatura têm como referência de formação esses indivíduos. Por isso, pareceu-nos indispensável entender o que os coordenadores de área concebem como pesquisa e qual seu papel na formação de professores.

Igualmente apresentamos reflexões sucedidas dos dados que ressaltam a aprendizagem da docência motivada pela pesquisa, atividade que, defendemos, ao longo deste estudo como ferramenta geradora de reflexão crítica sobre a prática docente.

## 7 SENTIDOS SOBRE PESQUISA E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DOCENTE

As discussões que efetivamos no capítulo anterior tiveram como eixos centrais dois construtos que são alvo de nossa atenção, desde as primeiras elaborações no processo de produção desta tese: pesquisa e reflexão crítica, que igualmente se constituíram como categorias analíticas do estudo.

Este capítulo tem como finalidade dar prosseguimento às análises que iniciamos no capítulo anterior. Ele é composto de duas seções. Na primeira discutimos amiúde as concepções de pesquisa dos coordenadores de área do PIBID–UECE, buscando responder a um dos objetivos específicos da investigação. Na segunda seção, do mesmo modo procuramos dar resposta a outro objetivo específico do estudo, isto é, apresentar reflexões advindas dos dados da tese que indiquem um processo formativo fundamentado na pesquisa como geradora de reflexão crítica sobre a prática docente.

Assim, neste capítulo trazemos concepções e deliberações sobre as categorias pesquisa, reflexão crítica, formação docente e teoria e prática, face ao que para nós foi revelado por meio das entrevistas que realizamos com os 12 sujeitos que integram o PIBID–UECE, inseridos em 4 subprojetos ou áreas do conhecimento distintas<sup>29</sup>. Estes indivíduos se encontram vinculados à docência e participam desse programa na função de formadores (os professores do Ensino Superior), coformadores (os professores da Educação Básica) e formandos (os alunos das licenciaturas).

Entendemos que essas quatro categorias (pesquisa, reflexão crítica, formação docente e teoria e prática) estão inevitavelmente integradas quando se trata de pesquisa educacional. Por isso, na primeira seção deste capítulo necessariamente voltaremos a discutir *pesquisa e reflexão*, mesmo que já as tenhamos debatido exaustivamente no sexto capítulo desta tese. Essa revisita buscou entender o quanto as duas têm influenciado a formação docente que se faz no PIBID–UECE e ainda como têm contribuído para estreitar a relação teoria-prática nesse processo.

---

<sup>29</sup> A título de lembrança, as áreas ou subprojetos do PIBID para os quais lançamos nosso olhar nesta investigação foram Química, Pedagogia, Ciências Sociais e Ciências Biológicas. Os critérios dessa escolha foram elucidados no capítulo cinco, que trata dos aspectos metodológicos do estudo.

## 7.1 PESQUISAR A PRÁTICA E PRATICAR A PESQUISA: concepções de pesquisa sob o olhar dos coordenadores de área do PIBID–UECE

Nesta primeira seção procuramos dar ainda mais consistência a nossa argumentação ao buscar no conteúdo analisado respostas para o pressuposto de que os professores que se envolvem com a atividade da pesquisa apresentam maior capacidade reflexiva, e, conseqüentemente, investem esforços para ultrapassar a fragmentação entre teoria e prática.

Principiando essa análise, lançamos atenção em alguns excertos das entrevistas que nos dão pistas para responder ao primeiro objetivo deste estudo, que tem em vista conhecer as concepções de pesquisa que os coordenadores de área anunciam ao descreverem as atividades formativas que realizam/realizaram no PIBID–UECE com ‘seu’ grupo de trabalho.

Ao formularmos tal objetivo levamos em consideração o fato de que o coordenador de área é (ou deveria ser) o sujeito com melhores condições de levar adiante um processo de formação docente guiado pela pesquisa. Isso porque ele é o principal formador de professores, tanto na universidade quanto na posição de gestor de um subprojeto do PIBID.

Disso decorre que para a instauração de uma proposta formativa que ‘olhe’ a pesquisa como importante recurso para a formação de professores críticos e reflexivos, as bases epistemológicas, ontológicas e filosóficas que o professor da universidade carrega necessitam traduzir uma perspectiva que tome a pesquisa e a reflexão como elementos possibilitadores de uma *práxis* docente transformadora, que ‘desmonte’ a aula puramente expositiva, reprodutora de conteúdos vazios de sentidos para quem está na condição de estudante e, mesmo para quem está na posição do mestre.

Por isso, dispendemos atenção especial às respostas dadas pelos sujeitos a duas questões norteadoras da entrevista que os interrogavam sobre suas percepções acerca de como a pesquisa vem sendo tratada na universidade, principalmente na graduação, e se acreditam que nas atividades formativas que desenvolvem/desenvolviam no PIBID–UECE contemplam/contemplaram, de fato, o aprender e ensinar pela pesquisa, como preconizado em seu projeto institucional.

Desse modo, em seus relatos esses formadores trouxeram suas próprias práticas dentro e fora do PIBID para exemplificar como fomentam e desenvolvem a

pesquisa com os bolsistas de iniciação à docência, os professores supervisores e, ainda, com os licenciandos que não são contemplados pelo programa. Esse foi um conteúdo que desafiou nossa interpretação, pois buscamos nele os princípios epistemológicos que estão presentes em suas formulações sobre formação e prática docente, observando especialmente a grande prerrogativa que aparece no projeto institucional do PIBID–UECE, ou seja, aprender e ensinar pela pesquisa.

Em suas descrições fica, portanto, confirmado o compromisso desses docentes com o aperfeiçoamento de seu jeito próprio de ser formador e de iniciar novos sujeitos nesse encargo. Nesse sentido, várias estratégias que utilizam como promotoras de atitude investigativa sobre a prática docente foram acenadas, como é possível admitir pelo exame dos seguintes excertos:

[...] só pra dar um exemplo, do semestre passado pra agora, eu descobri uma, não sei se é tão nova assim, na verdade não é tão nova assim, uma maneira de trabalhar chamada de Peer Instruction, estudo baseado em pares, e é uma maneira bastante dinâmica com os alunos [...] traduzido seria instrução em pares. [...] É uma dinâmica bastante interessante, tanto que estou adotando agora essa maneira de trabalhar com meus alunos de Geociências (CA1).

Apesar de não estar engajado com nenhum grupo de pesquisa, desde 2011, ao que nos parece, CA1 mostra inquietude quanto à lógica de formação docente que se baseia no instrucionismo puro, propondo, por exemplo, uma iniciativa baseada no método *peer instruction*<sup>30</sup>, estratégia que exige dos alunos leitura, reflexão e discussão do conteúdo a ser tratado na aula. Nessa perspectiva, são os alunos que dão indícios ao professor do que acreditam ter necessidades de aprender em seu processo formativo. Assim, mesmo não tendo detalhado as formas das quais se utiliza para fazer uso dessa metodologia, CA1 fez questão de acená-la como uma possibilidade de fomento à pesquisa e de inovação de ‘suas’ aulas.

CA2 é outro sujeito que denota grande consideração pelos conhecimentos prévios que os formandos trazem para a sala de aula, fato que em nosso entendimento manifesta atitudes emancipatórias de formação para a

---

<sup>30</sup> *Peer instruction* é um método de ensino interativo que defende melhor capacidade de aprendizagem dos alunos pelo seu compartilhamento de saberes prévios em torno de situações-problema sobre os conteúdos que serão explorados pelo professor. Esse método foi desenvolvido pelo professor Eric Mazur, na Universidade de Harvard, na década de 1990. Tal método tem sido adotado em distintas instituições de todo o mundo. Ele envolve diversas maneiras de potencializar formas de as pessoas aprenderem mais e melhor. O questionamento é a principal estratégia do *peer instruction*.

docência, já que nestas a problematização e o questionamento aparecem como contributos para a capacidade autoral dos futuros docentes. Assim sendo, a pesquisa se faz presente pelo 'simples' fato de que as perguntas dos alunos e as questões de seu interesse impregnam de sentido os saberes de formação que eles recebem na universidade e que possivelmente irão ao encontro de suas necessidades objetivas quando do exercício da prática docente:

[...] hoje eu não chego numa turma com o programa pronto. Eu chego com a ementa aprovada no colegiado, só aquilo que é o escopo da disciplina, o que há de essencial e eu devo cumprir, mas é com eles que eu monto o programa. Então, assim, eu começo a fazer perguntas no primeiro momento com eles: o que que eles sabem sobre o conteúdo de uma dada disciplina que eu venho ministrar com eles, mas o que que eles não sabem e gostariam de saber. Ou que sabem e gostariam de saber mais. Então, daí eu tenho essa referência do ciclo do conhecimento em Paulo Freire, eu vou sistematizando as perguntas deles e aí eu aprendo muito com Charlot, que é uma inspiração, buscar a grande pergunta. [...] E o ensino se configura como pesquisa, porque eles seguem comigo buscando responder as perguntas (CA2).

Essa sua forma de pensar a construção progressiva e colaborativa da aula, segundo esse professor, foi influenciada por uma pesquisa da qual participa, que tem sua organização realizada em seminários e a metodologia planejada e concretizada por todos os integrantes do grupo. Então, esse sujeito considera que essa sua experiência tem contribuído positivamente para alterar sua forma de lidar com a produção do conhecimento na formação docente.

Em se tratando de CA3, a superação de uma formação pedagógica deficiente o levou à necessidade de ratificar a integração entre ensino e pesquisa. Em seu pensamento, não há melhor forma de buscar essa integração se não por meio do trabalho colaborativo entre formadores e entre estes e os formandos. Esses aspectos são assim defendidos por esse professor:

[...] eu tenho insistido nisso, ler e escrever, relação entre ler, escrever e aprender, fazer pesquisa, o ser pesquisador, ser professor, essa integração, saber ensinar e saber pesquisar, e da prática colaborativa, nunca mais arredei dessa posição, e eu acho que ela é indispensável, estar sempre convidando colegas, aceitar os convites dos colegas pra apreciar alguma coisa, algum trabalho, alguma disciplina da graduação [...] (CA3).

A formação inicial desse professor (CA3) em bacharelado, conforme argumenta, transitou entre pesquisa e ensino devido a sua vivência como monitor, ao lado de três professoras que se alternaram na condução de uma disciplina. Ele

compreende que essa experiência influenciou, de maneira decisiva, seu pensamento acerca do lugar que a pesquisa necessita quanto a ocupar a prática do ensino, bem como do quanto a prática colaborativa com colegas professores pode resultar em exercício de reflexão acerca do papel da universidade na formação de novos professores.

Tal experiência contribuiu para que CA3 desenvolvesse formas de ensinar que considera inovadora. Como exemplo, esse professor mencionou uma disciplina que ministrou com um colega, em um curso de pedagogia, na UECE. Neste exercício ambos vivenciaram uma metodologia contornada ora por momentos de observação, ora pela condução da aula, seguida de discussão, em momento posterior, sobre as reações e interações dos alunos, assim como sobre as contribuições da metodologia para a construção do projeto de pesquisa.

Em se tratando de CA4, se não deixa tão claro sua posição quanto à função da pesquisa na formação docente, nem as estratégias das quais se utiliza para promover essa atividade, esse professor dá pistas para percebermos a provocação que tem feito aos seus alunos de iniciação à docência no que concerne à construção e desconstrução de um conjunto de saberes os quais precisam submeter à reflexão crítica, visto que o conhecimento que circula na universidade e na vida prática das escolas é aberto, global e, diríamos ainda, mutável:

A gente evita dar tudo construído [...] Então, eles têm que construir mesmo do zero [...] têm que participar de cada etapa, e aí assim, essa vivência de estar desconstruindo e construindo, eu acho que é muito fruto de reflexão, porque você só desconstrói algo se você está refletindo [...] (CA4).

A concepção de construção e desconstrução que contorna as ideias desse professor se faz presente também quando ele descreve alguns investimentos seus na formação contínua para a docência, por exemplo, uma pós-graduação *latu senso* que cursou, com ênfase na pesquisa científica, realizada na própria UECE. Seu intento maior com tal curso foi se aperfeiçoar nas orientações dos projetos de pesquisa aos alunos. Ele acredita também que esse curso o ajudou a rediscutir o que é a pesquisa e como ela se desenvolve na academia.

A preocupação dos sujeitos com sua formação pedagógica para a docência no Ensino Superior foi principalmente ratificada em C42, CA3 e CA4, sem deixar, contudo de ser referida por CA1, que, aliás, deu ênfase à importância das disciplinas de didática também para a formação docente na Educação Básica. Os

dois últimos, por partirem de uma formação inicial em bacharelado, evidenciaram buscas constantes para a melhoria de sua atuação como docente no Ensino Superior, fato que evidenciou constatação explícita desses sujeitos sobre o quanto o investimento em pesquisa se faz necessário para a formação docente. Essa compreensão dos sujeitos nos leva às elaborações de Santos (2011) sobre a importância da formação pedagógica para o exercício da docência na universidade. Vejamos que nesse autor a atividade investigativa também é um elemento que se faz cogente nesse processo:

A formação apresentada pelos docentes [...] não possui mais espaço e nem consegue mais se sustentar dentro das exigências da sociedade moderna. Nesse sentido, os docentes devem buscar uma fundamentação para sua atuação docente, pesquisando sobre como as pessoas aprendem, evitando, simplesmente, a reprodução dos modelos adquiridos em sua formação. A necessidade agora é de uma ação transformadora por parte dos docentes, colaborando com a formação dos alunos e com sua própria formação (SANTOS, 2011, p. 157).

Logo, foi reconfortante perceber o quanto os professores da universidade que integraram este estudo acenaram a preocupação com uma formação docente que valoriza a participação e o posicionamento crítico dos formandos, partindo de situações problematizadoras sobre a prática docente e instigando seus questionamentos acerca do conhecimento a ser produzido nos eventos que o PIBID promove e também nas disciplinas que cursam. Isso nos leva a entender que esses sujeitos percebem a pesquisa como possibilidade de diálogo com o conhecimento, visto que ele é um elemento autorrenovador e autocrítico, como diria Demo (2015b).

Contudo, não se fez tarefa simples interpretar o que esses formadores consideram como pesquisa, como a praticam no subprojeto que coordenam no PIBID, assim como em 'suas' salas de aula, enfim, se realmente suscitam nos novos mestres o desejo de aprender e ensinar pela pesquisa. Nessa tarefa a hermenêutica foi importante para confirmar a importância do contexto na compreensão de significados, ajudando-nos a colocar uma 'lente' para interpretar a linguagem emergente dos sujeitos.

Desse modo, ao buscar a compreensão de significados que os sujeitos constroem sobre pesquisa e seu papel na formação docente, encontramos em Gatti (2004) um referencial importante para nos ajudar em tal análise. Assim,

especificamente quanto ao trato da questão da pesquisa como atividade intrínseca ao trabalho do professor da universidade, essa autora faz a seguinte recomendação:

No caso, ao discutir o papel da pesquisa na formação e no desenvolvimento do professor que atua na educação superior – seja na sua especialidade, seja da própria docência –, parece que é necessário *o sentido que se atribui à palavra pesquisa* nessa discussão. Parece-nos que nesse caso não se pode tomar a palavra *pesquisa* de modo amplo e vago, mas é necessário [...] buscar, com método, uma compreensão que ultrapasse processos obscuros, subjacentes, um conhecimento que lance luz sobre fenômenos, sobre uma questão, segundo algum referencial (GATTI, 2004, p. 435).

De tais alertas da autora, que certamente corroboram na teorização das análises que realizamos, extraímos referências para buscar nos depoimentos dos coordenadores de área sentidos que anunciassem a preocupação com a rigorosidade metodológica que a pesquisa exige, voltada à ampliação de novos conhecimentos sobre determinado fenômeno educativo, e, ao mesmo tempo, a face emancipatória (FREIRE, 2011) dessa atividade, que se presta a questões de ordem política, social e econômica que interferem diretamente na realidade do trabalho docente. Nesse caso, organizamos no Quadro 16 as principais unidades de registro que se sobressaíram na análise temática, quando o *nó* ou descritor utilizado foi a categoria pesquisa.

**Quadro 16 – Sentidos sobre Pesquisa para os Coordenadores de Área do PIBID–UECE**

CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	SUJEITO
PESQUISA	[...] é importante a questão da inovação no processo de ensino-aprendizagem, a inovação só se dá pela pesquisa do que se faz nesse ambiente e aonde você poderá ir. (CA1)	CA1
	[...] a pesquisa é a busca do novo. E o novo, eu diria, o novo pra respostas que estão postas na escola [...] Então, quais são as, as inquietações da escola? O que que carece de um mergulhar mais profundo, radical? Então, como é que uma curiosidade, um desconforto, uma incerteza, uma situação-limite ela vai ser superada, se não pela pesquisa, pela reflexão? [...]	CA2
	[...] o PIBID, quando diz 'ensinar e aprender pela pesquisa', pra mim está suposto que é ensinar e aprender pelo diálogo, pela reflexão, pela troca, seja a troca das experiências, seja participar de uma leitura coletiva de determinados textos, seja a capacidade da escrita que as semanas universitárias possibilitaram muito, a escrita do supervisor com três, quatro estudantes e o olhar do coordenador de área, a troca do texto escrito, da apresentação, os registros do diário de campo [...]	CA3
	[...] uma das principais características de um pesquisador é que ele seja questionador, que ele seja crítico, os próprios livros de metodologia já trazem isso [...] quando você é muito questionador, você formula muitos problemas. [...] então você pode pegar uma perguntinha sua e torná-la pontapé inicial pra uma pesquisa [...]	CA4

Fonte: Elaborado pela autora.

Certamente não apenas nos orientamos pela análise desses excertos para interpretar a concepção de pesquisa que cada um desses professores expressa, mas, igualmente consideramos outros relatos que tratam dos investimentos que despendem em favor de sua formação docente, por exemplo, sua participação em grupos de pesquisa<sup>31</sup>, bem como o enfrentamento do desafio da articulação da docência com a pesquisa em seu exercício profissional e, ainda, os relatos nos quais eles expõem seus investimentos para consolidar a ideia de ensinar e aprender pela pesquisa no PIBID.

Centrando agora no teor dessas enunciações, é possível perceber que elas revelam um entendimento de que a pesquisa está inegavelmente associada à reflexão crítica, o que pudemos constatar principalmente nas falas de CA2, CA3 e CA4, pois cada um desses professores ressalta a importância da reflexão no processo de produção de novos conhecimentos, como elemento que corrobora para fazer surgir o questionamento acerca das necessidades e experiências vividas na prática docente.

Notadamente, a pesquisa implica novas compreensões sobre a prática docente, como vemos em CA1, que toca na necessidade de inovação do fazer dos professores supervisores, imperativo que afirma reiterar para seus alunos de iniciação à docência, objetivando que, ao seu tempo de exercício profissional, possam realizar uma ação educativa inovadora, diferente da que declara ter observado na prática de determinados professores supervisores os quais acompanha nas escolas parceiras do PIBID.

Esse sujeito (CA1) faz eco à fala de CA2 quando este se refere às demandas da escola como campo propício à superação de suas situações-limite contando com a possibilidade que a reflexão e a pesquisa trazem para o desvelamento dessas situações. Por isso, no caso desses dois sujeitos, assim como em CA3, fica bastante clara a ideia de pesquisa como oportunidade de intervir na realidade, de anunciar o compromisso social do professor como agente de mudanças nesse mundo que parece se render às condições injustas e indignas de vida, principalmente de seres humanos provenientes das classes mais pobres.

Essas pretensões de mudança no quadro instituído das desigualdades sociais, econômicas e políticas nos levam às elaborações de Zeichner e Diniz-

---

<sup>31</sup> Conforme tratamos no capítulo cinco, destinado ao percurso metodológico, apenas 1 dos 4 professores não se encontrava engajado em grupo de pesquisa quando da realização da entrevista.

Pereira (2005) em um estudo seu bastante lúcido sobre o potencial da pesquisa-ação para a transformação social. Muito embora os autores alertem para o cuidado que se deva tomar com a apropriação acrítica da pesquisa-ação, defendendo que ela, sozinha, não é capaz de efetivar mudanças impactantes nas desigualdades e contradições do mundo, os mesmos chamam a atenção para a relevância da intervenção dos educadores nesse cenário atemorizante.

Algumas pessoas criticam os apelos para que os pesquisadores de suas práticas intervenham no processo social, econômico e político em que estão inseridos. Pensamos, ao contrário, que seria um grande erro imaginar que poderíamos, de algum modo, ser participantes neutros em relação aos temas de reprodução ou de mudança social. Educadores de sociedades que se autodenominam democráticas têm a obrigação moral de intervir para que aqueles com quem trabalham possam viver mais plenamente os valores inerentes à democracia (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 75).

Foi interessante também constatar a associação que CA3 faz entre pesquisa e diálogo, fato que parece levá-lo a promover em ‘seu’ subprojeto, possibilidades de aprendizagem na perspectiva colaborativa<sup>32</sup>, por meio da troca de saberes, momentos nos quais a partilha de experiência, a expressão escrita e o diálogo sobre a prática pedagógica conferem aos professores supervisores e aos bolsistas de ID melhor autoestima no que toca à sua valorização como alguém capaz de comunicar e defender suas elaborações sobre o fazer docente.

Nesse exercício que, como já aludimos, teve influência de uma experiência sua em monitoria, quando de sua formação inicial, CA3 chama a atenção para as estratégias que desenvolve com o intuito de suscitar o debate e a produção textual sobre prática e formação docente com esses sujeitos. A elaboração de resumos para a apresentação nas semanas universitárias da UECE, assim como a escrita e apresentação de trabalhos completos em eventos de âmbito regional e nacional foram mencionados por esse sujeito para exemplificar como a pesquisa tem circulado no PIBID–UECE e o quanto essa atividade promove o diálogo nesse movimento.

---

<sup>32</sup> Esse sujeito se utilizou das acepções *prática colaborativa* e *atitude colaborativa* várias vezes durante a entrevista, o que, inferimos, indica a crença que ele deposita na força que os professores parecem ter quando se engajam em projetos que compartilham entre si e que envolvem ações de troca de saberes e experiências nas quais podem tornar mais claro seus valores e suas representações sobre formação docente e prática docente.

Portanto, na concepção de pesquisa como um processo de diálogo e reflexão, que CA3 verbaliza, parece estar presente uma ideia de Demo (2011) quando o autor define aquela atividade como “[...] diálogo inteligente com a realidade [...]” (DEMO, 2011, p. 37), ou seja, um processo que envolve atitude e que exige maturidade dos sujeitos em termos de convivência nos espaços sociais nos quais convivem. Isso abrange também, como nos adverte esse autor, o questionamento reconstrutivo das situações que nos aparecem como definidas e determinadas que, supostamente, não têm solução, porque ‘sempre foram assim’. Nesse aspecto a concepção de CA4 sobre pesquisa como questionamento nos remete também à teorização do mencionado autor acerca da criticidade que é inerente ao papel de quem pesquisa, já que:

[...] questionar inclui comunicar criticamente o próprio ponto de vista e receber criticamente o ponto de vista do outro. [...] Um ser social emancipado nunca entra no diálogo para somente escutar e seguir, mas para demarcar espaço próprio, a partir do qual compreende o do outro e com ele se compõe ou se defronta (DEMO, 2011, p. 37-38).

A análise das enunciações dos coordenadores de área nos encaminha ao entendimento de que existem dois polos distintos sobre pesquisa, em sua visão: de um lado, uma perspectiva que dá maior ênfase a possibilidades de produção acadêmica pelos professores, fato que concorreria para o melhoramento de sua postura crítica frente às condições de seu exercício profissional, sendo também motivo de elevação de sua autoestima como sujeitos capazes de elaboração própria sobre sua cultura profissional; de outro, uma tendência mais interventiva, que alude a expectativas de mudança na sociedade mediante a construção de novas formas de professores atuarem como sujeitos transformativos da realidade social da qual são atores. Tais pareceres nos remetem, respectivamente, ao princípio científico e educativo da pesquisa (DEMO, 1996, 2011, 2012, 2015a), pressupostos amplamente discutidos por esse autor, nestes e em outros estudos de sua autoria.

No que concerne ao princípio científico da pesquisa, este propõe a ruptura com o modelo imitativo que perdura na escola e na universidade. A grande premissa é gerar conhecimento, pois ele é que conduz à emancipação. Por isso, produzir conhecimento próprio exige metodologia, exige formalização. Assim, a pesquisa como princípio científico oportuniza as pessoas geração de conhecimento

via esforço, elaboração, reelaboração, estudo, investigação, autoridade do argumento, crítica e autocrítica, assim como sistematização e sínteses.

Quanto ao princípio educativo da pesquisa (que está profundamente ligado ao princípio científico) favorece a análise da realidade criticamente, desvelando o que ela oculta, mostrando a urdidura da opressão, ou seja, como ela é planejada e historicamente imposta, porém, anunciando que essa realidade pode ser alterada, a partir do momento que nos negamos a ser vistos como “[...] massa de manobra.” (DEMO, 2011, p. 40). Portanto, o princípio educativo da pesquisa é, acima de tudo, diálogo com a realidade, ou seja, a capacidade de confrontar o que está posto, de desconfiar do que parece inofensivo, de questionar o que se mostra determinado.

Ao cotejarmos as elaborações, pelo menos de CA2 e CA3, com esses princípios, formulados por Demo (2011), é possível captar a preocupação desses formadores de gerar novos mecanismos em que o conhecimento acadêmico produzido na universidade chegue à escola como prática teorizada, e não apenas como um conhecimento teórico, um discurso abstrato aparentemente desarticulado da vida real que se efetiva também nas escolas.

Tal preocupação traduz o reconhecimento desses sujeitos de que não é possível engendrar transformações que impactem na melhoria da qualidade da Educação Básica, um dos escopos do PIBID, se não forem apresentados aos novos professores outras perspectivas de trabalho docente, diferente do modelo tradicional de aula que tão bem conhecemos, quer pela experiência como estudante, quer pelos sofridos anos iniciais como docente, tempo de ‘ensaios’ e tentativas sobre o se tornar professora.

Os estudos de Schön (2000), de Demo (2011) e de Therrien e Nóbrega-Therrien (2013) examinam e criticam notadamente a ausência de boas práticas com pesquisa que deveriam ser desenvolvidas nas instituições formadoras, deficiência essa que – ressaltamos – chega às salas de aula e se materializa em índices lastimáveis no que concerne à (des) aprendizagem dos estudantes. Os dois últimos autores associam a reflexividade à prática da pesquisa e por isso chamam a atenção para o fato de que, se há pretensão de se formar professores pesquisadores e reflexivos, que se melhore a qualidade das aulas na universidade. Para isso, ratificamos, é preciso que essa instituição cumpra com seu genuíno papel de formar profissionais embasados na prática da pesquisa.

Nesse pormenor, Schön (1992; 2000) apontou ferrenha crítica ao currículo normativo das instituições formadoras, que criam um grande dilema aos profissionais em formação devido a tão controversa cisão entre pesquisa e prática. Esse foi um aspecto aludido pelos coordenadores de área e pelos bolsistas de iniciação à docência no decorrer de suas enunciações, notadamente questionando como a universidade tem tratado a pesquisa nas licenciaturas.

Assim, ao tecerem críticas sobre um modelo rígido, superado, prescritivo e reprodutor que figura no currículo das universidades, os coordenadores de área novamente revelaram concepções de pesquisa ao tratarem de certos equívocos, ausências, restrições e imperativos quanto ao trato dessa atividade nas instituições formadoras, principalmente em nível de graduação. Elaboramos o Quadro 17 para apresentar essas compreensões dos CA.

**Quadro 17– Concepções sobre Pesquisa pelos Coordenadores de Área com Base na Formação Praticada na Universidade**

CONCEPÇÃO	SUJEITO
Pesquisa não se relaciona a coisa muito sofisticada.	CA1
Não há como fazer pesquisa sem reflexão e fazer reflexão acurada sem pesquisa.	CA2
A universidade limita e elitiza a pesquisa.	CA3
Um pesquisador precisa ser necessariamente bom leitor.	CA4

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas constatações nos fazem entender que esses sujeitos têm consciência de boa parte das carências da universidade no que concerne ao acesso ao ensino mediado pela pesquisa. Por exemplo, a afirmativa de CA4 de que um pesquisador necessita ser essencialmente leitor nos leva a um velho problema da universidade, que é a deficiência de momentos dedicados ao debate de obras completas, se não, ao menos de capítulos, assim como de artigos, que por traduzirem estudos mais recentes sobre determinada temática podem originar discussões férteis ao aprendizado dos alunos, tirando-os da mera posição de ouvintes.

Portanto, a fragmentação dos textos indicados para leitura nas salas de aula universitárias limita e dificulta o entendimento e a posição de determinado autor

sobre a temática abordada. O fato é que não basta que o professor indique leituras, mas sim que, a partir das fontes recomendadas, saiba criar espaços de diálogo crítico com seus alunos acerca do que está sendo comunicado nas teorias, procurando caminhos para o confronto entre o que se debate e o que se enfrenta na vida prática, em suma, articulando teoria à prática.

Entretanto, acrescentamos à fala de CA4 algo que consideramos que excede seu entendimento sobre o papel da leitura na formação para e pela pesquisa: Trata-se do fato de que, para além da postura de leitor, é cogente a de produtor do conhecimento através da escrita, da autoria. Esse é, ainda mais, um exercício que não costuma ser incentivado na formação acadêmica. E essa ausência surge desde a Escola Básica, na qual desde cedo os alunos são *ensinados* a reproduzir um conhecimento que também é reproduzido pelo professor.

Isso nos leva novamente à discussão de Demo (2015b) sobre a preponderância que o ensino toma nos espaços ditos formativos, a partir da escola, já na Educação Infantil e desenfreadamente nos anos finais da Educação Básica. Na universidade, então, a penúria se materializa em suas aulas expositivas, marcadas pela cisão entre teoria e prática, o que inevitavelmente dá sequência ao ciclo de ensino tratado como:

[...] procedimento curricular linear, o repasse cronometrado e linearizado de conteúdos, avaliados por sua memorização intermitente, tendo professor como capataz no centro; conteúdos são tratados como não controversos, já estabilizados, válidos universalmente, a ponto de caber ao docente apenas repassar e ao estudante apenas engolir (DEMO, 2015b, p. 61).

Portanto, no que toca a essa lacuna, três dos quatro coordenadores de área afirmaram com veemência que ensinar pela pesquisa não se faz prerrogativa da universidade, salvo na pós-graduação, com ressalva para as em nível *stricto sensu*. Assim, para esses docentes, não existe no contexto universitário uma formação consciente para que aluno adquira uma postura de pesquisador, sobretudo nas licenciaturas.

Especialmente CA3 crê que o ensino da pesquisa nas instituições formadoras é ainda muito pragmático, se se tomar a aula como único espaço para esse imperativo. Muito embora esse sujeito acredite que lentamente os professores começam a compartilhar mais seus saberes com seus alunos, tendo como veículo o diálogo sobre prática e formação docente. Por isso, CA3 entende que a instauração

de um ambiente propício ao fomento da capacidade de se desenvolver pensamento crítico e autocrítico nas Instituições de Ensino Superior dependerá sobremaneira de como cada docente desse nível de ensino enxerga a docência e o potencial da pesquisa nesse exercício.

Por sua vez, ao defender que pesquisa não implica *em sofisticação de materiais, mas sim de procedimentos*, CA1 evidencia a necessidade de os formandos conseguirem relacionar os conteúdos tratados nas disciplinas com a prática social e com o 'mundo' da escola. Para esse sujeito, é preciso conscientizar os futuros professores quanto ao fato de que na escola possivelmente encontrarão condições adversas para despertar em seus alunos o gosto pela prática investigativa dada à habitual precariedade desses ambientes, especialmente quando se fala da esfera pública da educação.

Essa declaração de CA1 nos faz ratificar duas posições. A primeira reporta a algo que consideramos pertinente no que se refere ao conhecimento, pelo professor da universidade, da realidade vivida na escola, pois entendemos que tal realidade parece despercebida por diversos docentes que *formam* professores para atuar nesse lugar. E, arrazoamos, se o formador de professor não tiver o mínimo conhecimento da realidade objetiva do trabalho enfrentado na escola, como conseguirá, então, formar professores que minimamente conseguirão ser profissionais que promovem a aprendizagem de seus alunos?

A segunda posição que tomamos diz respeito a um questionamento que não é novo no debate educacional, mas que também não tem saído do plano da discussão: as crescentes demandas atribuídas aos professores da Educação Básica, recursivamente vistos como responsáveis pelo *milagre* de transformar com *seu* ensino a realidade social. Entretanto, este ensino tem acontecido em um contexto de precariedade atemorizante, combinando ausência de infraestrutura básica, violência, negligência do poder público, corrupção e, apesar de tudo isso, pressão sobre estes atores sociais quanto aos resultados de aprendizagem dos alunos.

Ora, como poderá o docente da Educação Básica, tão massacrado por condições indignas de trabalho, efetivar um trabalho docente que se preste à formação de cidadãos críticos e comprometidos com as necessárias mudanças no panorama social? Como esse sujeito estará apto a provocar em seus alunos o

interesse pela produção de conhecimento, se ele próprio é vítima de um processo de formação inicial que passa ao largo dessa concepção?

Principalmente nesse ponto de nossa discussão voltemos à afirmativa de CA2 de que não há *como se fazer pesquisa sem reflexão* e nem como fazer reflexão sem pesquisa pelo fato de que essa premissa se associa à tese que formulamos nesta investigação, ou seja, de que a pesquisa contribui para gerar reflexão crítica sobre a prática docente. De tais elaborações (nossas e de CA2) cremos ser possível, pelo menos parcialmente, responder às duas questões que há pouco formulamos, sobre as (im) possibilidades de os professores da Educação Básica serem formadores de agentes sociais mediante sua duvidosa formação e suas sofridas condições objetivas de trabalho.

Assim, entendemos que a pesquisa (especialmente em contextos laborais do exercício docente) influencia na promoção do pensamento crítico-reflexivo sobre o exercício docente, resultando no que é ainda mais importante nesta discussão: o desvelamento de condições perversas de domínio e exploração da força de trabalho dos professores.

Pensando assim, acreditamos que a maior valia da pesquisa (Que, insistimos em nossa defesa: gera reflexão crítica sobre a prática docente) é a de libertar os professores da condição de classe trabalhadora subserviente, incapaz de produzir conhecimento próprio sobre o seu fazer e sua formação docente, obediente aos mandos e desmandos das entidades oficiais que interferem diretamente no seu trabalho, reduzindo cada vez mais a parca autonomia que lhes resta em 'suas' salas de aula.

Logo, diante do que expusemos acerca das concepções de pesquisa acenadas pelos coordenadores de área, mediante as inferências que realizamos no conteúdo analisado (as entrevistas), entendemos que o que esses professores estão buscando realizar por intermédio do PIBID trata-se de um processo formativo que renove as estruturas do arcaísmo instaurado na universidade. Tanto que esses sujeitos, ao mesmo tempo em que criticaram as dificuldades de ensinar pela pesquisa na universidade, sinalizaram o desejo de mudança do cenário que discutimos, isto é, a formação docente. Por isso, tentando sintetizar o que até aqui discutimos sobre concepções de pesquisa expressas pelos coordenadores de área, apresentamos algumas considerações do que extraímos de seus relatos que apontam para um processo de formação docente (inicial e continuada) que:

- Entende as situações-limite do trabalho docente como elemento essencial para desencadear a reflexão crítica sobre a prática pedagógica;
- Compreende a pesquisa como veículo para promover a melhoria da capacidade intelectual e autoral dos professores que atuam na escola, ocasionando também melhoramento de sua autoestima;
- Compreende o ensinar pela pesquisa como capacidade de problematizar a realidade do exercício profissional docente, com suas necessidades, seus imperativos e suas possibilidades de ação;
- Tem na relação teoria-prática o alicerce para a compreensão da *práxis* docente;
- Busca romper com o paradigma reprodutivo do ensino;
- Reconhece na inovação um elemento promissor para uma *práxis* docente transformadora;
- Acredita no potencial de projetos de intervenção propostos pela universidade (teorizados nos pressupostos da pesquisa-ação) como possibilidade de se realizar a pesquisa da prática docente, desde que por meio de projetos interdisciplinares gestados a partir de diagnóstico realizado com os agentes da escola.

Logo, esses e os demais depoimentos que os coordenadores de área evocaram sobre como concebem e realizam a pesquisa em seu fazer docente nos levam a crer que a experiência do PIBID–UECE reacendeu nesses docentes a expectativa de construção de novos ‘horizontes’ no que dizer respeito à formação inicial e, mesmo, a continuada, partindo dos contextos institucionais nos quais atuam por meio desse programa, ou seja, a universidade e as escolas.

Houve, portanto, posicionamento unânime de todos esses docentes sobre o fato de que o PIBID consiste em um espaço fecundo à mudança de perspectiva tradicional da formação docente para uma abordagem alicerçada na relação *ensino-pesquisa*. Aliás, o programa foi mencionado várias vezes como ambiência que suscita à formação de professores pesquisadores, mesmo quando a pergunta não remetia a isso.

## 7.2 DA INICIAÇÃO À INCONCLUSÃO: o caráter inacabado da formação docente

Ao iniciarmos esta seção relembremos seu intento, ou seja, atender ao objetivo de apresentar reflexões advindas dos dados da tese que indiquem um processo formativo fundamentado na pesquisa como geradora de reflexão crítica sobre a prática docente, tendo o PIBID–UECE como campo empírico do estudo.

Assim, nesta seção nosso debate envolverá as condições de incompletude e inacabamento da formação docente, qualidades defendidas e reiteradas por Freire (2011), processo esse que implica em aprender a formar-se e a tornar-se formador durante toda a vida. Essa discussão estará contornada pelas categorias *formação docente* e *teoria e prática*, assim como pelos temas que decorreram de ambas, respectivamente *iniciação à docência* e *práxis docente*.

Antes, porém, de adentrarmos as análises, propriamente ditas, empreendamos uma breve discussão sobre o processo de formação docente, que tem um início, mas que perdura por toda a vida profissional.

A recorrência dos debates sobre a formação docente na literatura nacional e internacional ratifica a necessidade de inovação nesse campo, caracterizado por insuficiências e desatualização. Diversos estudos nesse âmbito (GARCIA, 1999; GIMENO SACRISTÁN, 1999; SCHÖN, 2000; NÓVOA, 2009a e 2009b, ALARCÃO, 2011; FREIRE, 2011; CONTRERAS DOMINGO, 2012) têm reclamado o redimensionamento dos processos formativos que reproduzem a perspectiva da racionalidade técnica, recomendando a presença da dimensão crítico-reflexiva em seu desenvolvimento.

Demanda-se, portanto, um padrão formativo que se firme na perspectiva favorável ao desenvolvimento do pensamento reflexivo do professor, possibilidade essa que, como sugere Freire (2011), promove a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica diante dos problemas da prática docente, desde os circunscritos ao cotidiano da sala de aula àqueles atinentes ao desenvolvimento social, econômico e cultural da sociedade, que como sabemos tem implicação direta na prática docente.

Contudo, o desafio de viabilizar processos de formação inicial e continuada que promovam a constituição de educadores reflexivos, mais capazes de lidar com as mudanças e as incertezas do tempo presente, requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos que possam garantir o desenvolvimento de

uma nova cultura docente. No bojo dessas necessidades encontramos a iniciativa do PIBID como um possível indício de mudança na lógica da formação docente que tem permanecido à margem do enfrentamento de questões políticas e ideológicas imanentes à prática docente.

Os princípios nos quais esse programa se sustenta, já detalhados no terceiro capítulo, aludem à formação de professores embasada nos dilemas vividos no seio das escolas, combinando o conhecimento prático com o teórico. Assim, tendo os casos concretos da prática docente como objeto de pesquisa, o PIBID visa à formação docente concretizada por meio de diálogo e trabalho colaborativo, enfatizando a responsabilidade social da profissão.

Em uma conjuntura de baixíssima atratividade da profissão *professor*, que apresenta realidades concretas de trabalho desfavoráveis, como salários indignos e exigências cada vez mais crescentes, as demandas que recaem sobre os docentes exigem destes uma formação e um desenvolvimento profissional que os preparem melhor para enfrentar os desafios de educar em um contexto social tão maltratado pelas desigualdades e contradições.

No entanto, entendemos que esse professor, preparado para lidar com a complexidade de uma sociedade plural e desigual; um sujeito com diversas habilidades que se materializam na fusão do conhecimento teórico e prático, não se encontra pronto para solucionar conflitos, tal como um herói de contos de fadas. Esse profissional é, sim, alguém que se forma dia após dia, em presença das lutas, das frustrações, dos temores, das incertezas e de outras tantas situações inseparáveis do exercício da docência.

Sendo assim, diante de tantos desafios da prática pedagógica, a formação docente se reafirma cada vez mais como um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores, apesar de ela não ser a única via desse desenvolvimento. Porém, não é qualquer atividade que se denomine *formativa* que efetivamente concorre para transformações na prática docente. É preciso promover iniciativas que contemplem a reflexão crítica dos professores acerca de sua própria prática pedagógica, um movimento que, como garante Freire (2011), liberte esses atores sociais de um exercício profissional alienado.

É inegável, no entanto, o fato de que quanto mais se fala da necessidade de formar professores pesquisadores e reflexivos, tanto mais se controla a sua atuação, o que acarreta redução das suas margens de autonomia. Nesse sentido,

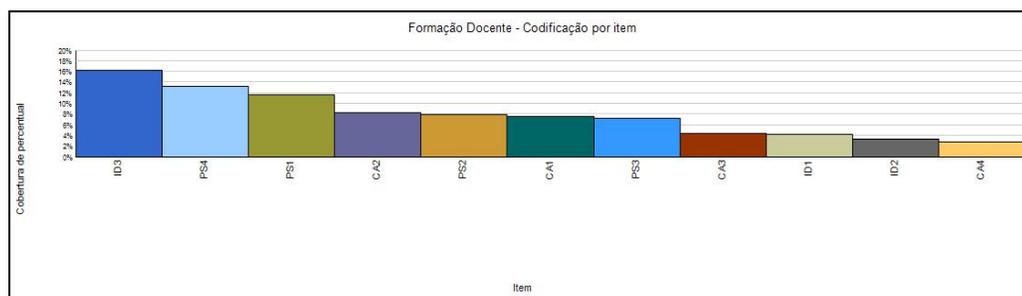
cada vez mais se faz necessária à presença desses atores sociais nas pequenas e grandes decisões relativas à sua profissão, de forma planejada e colaborativa.

Nesse sentido, Contreras Domingo (2012) nos fala de autonomia ilusória do professor, ou seja, aquela que é pensada para transmitir a ideia da importância social desses sujeitos, mas que os ‘engoda’ cada vez em um processo de controle sobre sua prática, já que esta é concebida a partir do sentido ideológico de grupos com interesses muitas vezes opostos aos valores educativos. Assim, conforme o autor, o grande ganho da reflexão crítica em contextos condicionantes da autonomia é o fato de esta emancipar o professor de visões acríticas sobre o seu fazer.

É, sobretudo, relativo ao primeiro aspecto que acabamos de discutir, ou seja, da necessidade da presença pública dos professores nas discussões sobre sua profissão (NÓVOA, 2009a) que encontramos no PIBID–UECE uma ambiência formativa diferenciada, já que o projeto institucional dessa IES tem promovido espaços diversos para a produção e socialização de conhecimento pelos distintos sujeitos envolvidos no programa.

Em se tratando da categoria *formação docente*, que aqui discutimos mais amiúde, geramos o seguinte gráfico com o suporte do N-VIVO, que representa o percentual de sua ocorrência nas enunciações de cada sujeito:

**Figura 18– Ocorrência da Categoria *Formação Docente* nas Enunciações dos Coordenadores de Área, Professores Supervisores e Bolsistas de Iniciação à Docência<sup>33</sup>**



Fonte: Gráfico gerado a partir da frequência da categoria *formação docente* nas entrevistas, por meio do N-VIVO.

<sup>33</sup> ID 4 não aludiu a essa categoria, muito embora pudemos inferir sua menção em determinados momentos da entrevista. Contudo, como a codificação que realizamos por meio do N-VIVO trata especificamente da frequência de palavras, não foi possível incluir esse sujeito no gráfico nem mesmo em sua discussão.

Não obstante nossa clareza de que a mera recorrência de palavras não seja elemento definidor da importância que os sujeitos atribuem a um determinado tema investigado, arrazoamos, porém, que para a finalidade de nossa discussão a frequência das palavras pode nos dar pistas acerca de como os sujeitos compreendem *formação docente*. Sabemos, contudo, que o contexto no qual esses indivíduos elaboram suas compreensões sobre esse tema é indiscutivelmente essencial para a compreensão do conteúdo que aqui discutimos. Por isso, para fundamentar a análise da Figura 18, nos apoiaremos em algumas declarações dos mesmos sujeitos, respeitando um critério que formulamos, que é a discussão dos três primeiros e dos três últimos índices percentuais de frequência da categoria *formação docente* nas falas desses indivíduos.

Como vimos na Figura 18, ID3 foi o sujeito que mais fez menção à categoria *formação docente*, a qual associou sucessivamente ao PIBID. Esse bolsista define como “confluência de saberes” a integração do conhecimento acadêmico que os coordenadores de área trazem, com os conhecimentos teórico-práticos dos professores supervisores e os saberes prévios sobre a docência que os bolsistas de iniciação à docência formulam. Conforme ID3, essa possibilidade de encontro se constitui em um dos maiores diferenciais do PIBID, visto que é por meio dessa partilha que essa ambiência formativa suscita a pesquisa da prática, como, por exemplo, nos que estão se iniciando na profissão docente.

Assim, muito embora ainda se encontre em fase inicial de formação, ID3 trouxe, de forma bastante madura, questões relevantes sobre esse tema, como por exemplo, a problemática da formação inadequada de um alto percentual<sup>34</sup> de docentes da Educação Básica, que acaba lecionando determinadas disciplinas escolares sem, contudo, ter formação compatível para tal exercício.

Pelo teor de seus depoimentos foi possível perceber a importância que ID3 confere ao seu processo formativo, compreensão que o leva, inclusive, a mencioná-lo quando questionado acerca de suas expectativas para o futuro exercício da profissão docente:

---

<sup>34</sup> O Censo Escolar brasileiro de 2015 revelou que do total de 518.313 professores da rede pública de ensino, 200.816 não têm formação adequada para atuar nas séries e/ou disciplinas nas quais lecionam. Isso equivale a um percentual de 38,7%. Os dados podem ser acessados no Portal do INEP, no seguinte endereço: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. (BRASIL. Censo, [2015]).

[...] a minha expectativa, na verdade, digamos assim, é me formar cada vez mais, porque a gente sabe que nunca é o suficiente, principalmente professor, porque nunca a gente tá totalmente amparado teoricamente e na prática sobre o que a gente vai enfrentar então eu acho que essa formação ela tem que ser sempre continuada, [...] que isso seja um processo de você estar sempre se renovando, sempre pensando em coisas novas, sempre tendo essa possibilidade (ID3).

Semelhantemente PS4 é outro sujeito que atribui notada relevância à formação docente, apesar de também destacar as lacunas que a universidade acaba consentindo e conservando quando do início desse processo. Da mesma forma que ID3, PS4 faz questão de dar ênfase à oportunidade de participação no PIBID como incremento à sua formação (tanto inicial, quanto continuada) e, ainda, de seu desenvolvimento profissional.

[...] a minha graduação foi uma formação muito intensa, eu pude viver muito bem a universidade, mas, ainda assim, foi uma formação deficiente, eu reconheço que em alguns momentos [...] a própria universidade, [...] a profundidade de ensino deixou a desejar. Mas assim, resumindo esse aspecto da trajetória acadêmica, eu tive experiências muito positivas, inclusive, ainda durante a formação acadêmica, por conta do PIBID, na condição de bolsista ID, eu adquiri uma familiaridade com a sala de aula e consegui ser aprovada num concurso público na minha cidade [...] (PS4).

Pelo fato de ter ingressado no PIBID ainda como bolsista de iniciação à docência, PS4 entende que sua vivência no programa em funções distintas enriquece mais ainda o seu processo formativo. Esse sujeito deu destaque às contribuições que recebeu do professor supervisor que o acompanhou no programa, quando ainda se encontrava na posição de bolsista de ID, o que para ele significou importante aporte para desenvolver as funções que lhe são requeridas pelo PIBID no papel de coformador.

Outro sujeito que, conforme vimos, referiu por mais vezes à categoria *formação docente* foi PS1. Contudo, esse professor deu mais ênfase às aprendizagens do bolsista de ID por meio da formação inicial, acenando pouco à formação continuada. Em resposta às estratégias as quais tem se utilizado para investir em sua formação docente, PS1 mencionou ‘capacitações’ que a rede pública de ensino tem propiciado, mas também não deixou de citar seu desejo de cursar um mestrado, motivação que, segundo ele, teve origem na participação no PIBID.

Assim, nas considerações de PS1 esse programa é destacado como um meio de aprimoramento da qualidade da formação do futuro professor principalmente devido à possibilidade de imersão na realidade da escola, de

pesquisar a prática docente ainda no papel de observador. É possível constatarmos o quanto o PIBID é reconhecido por PS1 como oportunidade singular de formação de professores. Sua experiência nesse contexto o leva a acreditar que uma nova mentalidade sobre formação docente e docência está sendo construída:

[...] a minha formação terminou em 2001 [...] a formação não (risos), porque a formação não termina, e eu gostaria de ter vivenciado essa época que eles estão vivendo, você pode ter certeza, eu tive que aprender na marra [...], esse grupo que está aqui vivendo esse momento com esse programa, eu tenho certeza [...] que, de alguma forma, daqui a alguns anos nós teremos professores [...] mais seguros do que é educação, do que é educar [...] é um programa muito importante pra formação inicial docente, e que com certeza [...] eles terão muito mais segurança do que aquele que não participou [...] (PS1).

ID1 e ID2, por sua vez, afirmam ser os estágios uma das escassas oportunidades que o licenciando tem na universidade para conhecer um pouco da realidade da escola, porém, acreditam que o PIBID amplia sobremaneira as possibilidades de o bolsista de ID penetrar no contexto escolar.

Especialmente ID1 credita às atividades formativas que os coordenadores desenvolvem como espaços dos quais tira bastante proveito, principalmente quando os casos observados na escola são associados a estudos teóricos que circulam nessas reuniões.

Também ID2 ao tratar de formação docente sobrepõe o PIBID nesse processo, denotando que a participação nesse programa o permitiu penetrar na escola para entender um cotidiano ao qual só teve acesso, antes, através da teoria vista na formação acadêmica, se não se levar em conta os tempos de escolar.

CA4, por fim, conduz sua discussão acerca de formação docente tocando principalmente em suas necessidades formativas pelo fato de ter cursado inicialmente um bacharelado. Assim, a ausência da formação pedagógica o levou à busca do aperfeiçoamento das formas de lecionar as disciplinas próprias da sua área específica de formação. No exercício de aprender a ser professor esse sujeito chamou atenção para a importância do compartilhamento com colegas que detinham sólidos saberes pedagógicos em virtude de sua formação e experiência na área da educação, fato que corroborou para seu processo de formação contínua.

Se nas percepções dos demais sujeitos o PIBID surge como âncora de sua formação, para CA4 ele se tornou, além de uma “complementação dessa formação”, um desafio, já que o coordenador de área é o principal agente de

formação dos bolsistas de iniciação à docência, tarefa que para CA4 exigiu um conhecimento acerca de formação pedagógica e do exercício profissional docente, principalmente na Educação Básica, que ainda não detinha antes de sua inclusão no programa.

Ao tentarmos interpretar as considerações desses sujeitos, captamos algumas constatações sobre formação docente, várias que distinguem o PIBID como referência nesse campo:

- As licenciaturas têm deixado em aberto diversas necessidades da formação dos futuros docentes, principalmente quanto à necessidade de relação entre teoria-prática;
- Casos concretos sobre a vida docente na escola são importantes ferramentas para que os licenciandos compreendam essa realidade;
- O processo de formação inicial promovido pelo PIBID se sobressai ao que é ofertado nos estágios, especialmente por possibilitar a pesquisa da prática através da imersão do licenciando no cotidiano das escolas;
- O PIBID enriquece a formação de futuros docentes, assim como de professores experientes, devido à possibilidade de confluência de saberes entre esses sujeitos, detentores de experiências de formação distintas;
- A formação é um processo que se dá por toda vida;
- A formação pedagógica é essencial em qualquer licenciatura, contudo, essa tem sido mais uma lacuna da universidade nesses cursos. O PIBID, no entanto, tem contribuído fartamente para articular os conhecimentos disciplinares com os pedagógicos.

Algumas dessas constatações reportam às ideias de Tardif (2002) sobre a relação que é preciso ser constituída entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários no que concerne à formação docente e profissionalização do ensino. Nisso, a articulação entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos se estabelece como uma das bases da formação de professores.

No entanto, os sujeitos aos quais estamos nos referindo (ID1, ID2, ID3, PS1, PS4 e CA4), principalmente os bolsistas de iniciação à docência e os professores supervisores, trazem à tona a insuficiência de sua formação,

manifestando compreensão de que os conhecimentos específicos sobre sua área não dão conta dos desafios e imperativos da prática docente. Disso decorre a necessidade de uma sólida formação pedagógica que, acreditam, as licenciaturas não têm contemplado, mas que o PIBID–UECE proporciona, principalmente quando suscita, via pesquisa da prática, a reflexão sobre os múltiplos e distintos saberes que são explícitos e implícitos nos quefazeres da profissão docente. Essa última constatação, ao que entendemos, evidencia claramente um processo formativo fundamentado na pesquisa como geradora de reflexão crítica sobre a prática docente, preconizado pelo mencionado programa.

### **7.2.1 Formando Novos Mestres: o papel dos coformadores**

Assim como em outras profissões, na docência é preciso assegurar o domínio de um corpo de conhecimento por quem a exerce, o que inevitavelmente inclui questões científicas, técnicas e práticas, dentre outras. Questões estas que vão fortalecendo-se por meio da formação e da experiência adquirida no percurso profissional.

Quando o PIBID define como seus objetivos principais fomentar a iniciação à docência e melhorar a qualidade da Educação Básica pública brasileira, ele lança como uma das estratégias a inserção de licenciandos no cotidiano da escola, sob a coordenação do professor universitário (coordenador de área) e do professor da Educação Básica (professor supervisor).

Como já discutimos no terceiro capítulo, que trata acerca do PIBID, os requisitos para a concessão de bolsas para que o professor da Educação Básica possa atuar como coformador de licenciandos no programa, são os seguintes: I – possuir licenciatura, preferencialmente, na área do subprojeto; II – possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na Educação Básica; III – ser professor na escola participante do projeto PIBID e ministrar disciplina ou atuar na área do subprojeto; IV – ser selecionado pelo PIBID da IES.

Dentre as tarefas prioritárias do professor supervisor no papel de coformador de licenciandos (que também já aludimos no capítulo 3) estão algumas que queremos destacar nesta discussão como: participar de seminários de iniciação à docência promovidos pelo projeto no qual se insere, compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID que anunciam melhoria na formação

de professores e organizar e desenvolver projetos interdisciplinares que estimulem a conexão dos conhecimentos presentes na Educação Básica.

Como é possível constatar, as tarefas pertinentes ao professor da Educação Básica exigem deste sujeito diversos saberes teórico-práticos que precisam ser acionados tendo em vista a melhoria da formação de novos professores. Por exemplo, trabalhar com a interdisciplinaridade, apresentando ao bolsista de ID a relação que existe entre os conhecimentos que transitam no currículo da Educação Básica requerem do professor o entendimento de que, mesmo considerando as especificidades de cada área, é preciso estabelecer um *diálogo* entre as disciplinas. (MORAES, 2005).

Dessa atribuição do professor supervisor já extraímos um primeiro questionamento quanto ao seu preparo para contribuir na formação de professores que compreendam o conhecimento como um processo contextualizado, complexo e significativo. Essa questão que estamos levantando refere-se ao fato de que a própria formação desse coformador muito possivelmente foi contornada por uma organização curricular fragmentada e prescritiva.

Ora, se o sujeito que tem o encargo de colaborar nas aprendizagens de futuros professores padece com as sequelas de uma formação que exagera na instrução e reduz os espaços de questionamento, como é possível, então, que esse sujeito contribua com o surgimento de uma nova mentalidade de formação e de prática docente, como sugeri anteriormente PS1?

Logo, buscando entender as possíveis contribuições dos professores supervisores na formação dos bolsistas de ID, analisamos seus depoimentos quando os indagamos acerca dos princípios teórico-práticos que consideram essenciais para a formação dos futuros mestres que acompanham. Nesse momento tivemos como alvo entender a relação que esses docentes estabelecem entre teoria e prática e como levam suas compreensões para o trabalho formativo que constroem em cooperação com os coordenadores de área. O Quadro 18 expõe algumas enunciações dos PS sobre esses princípios.

**Quadro 18– Princípios Essenciais à Formação Inicial na Percepção dos Professores Supervisores**

Categoria	Tema decorrente	Unidade de registro	Unidade de contexto	Sujeito
Formação docente	Iniciação à docência	Princípios teórico-práticos essenciais à formação inicial	[...] um dos princípios é esse: conhecer a realidade [...] E ter o conhecimento teórico da disciplina, ter o conhecimento da realidade, daquela geração com o que ele vai lidar, isso é bom demais, isso é fundamental.	PS1
			[...] nós estamos numa formação de seres, o professor ele é responsável pela formação de cidadãos, e a gente marca, a gente causa marca na vida dessas pessoas, e a ética é primordial [...]	PS2
			Nenhum indivíduo que se proponha ao magistério, e aí, nenhum curso de licenciatura também, deveria negligenciar um aspecto importante, que é você compreender, buscar compreender a realidade social, cultural, econômica dos indivíduos [...]	PS3
			O professor nunca vai estar inteiramente formado, [...] ele sempre tem que estar buscando, pesquisando, refletindo, estudando. Então, resumindo: eu colocaria como princípio, a vivência prática da profissão, a bagagem teórica, que tem associação com a pesquisa e a reflexão [...]	PS4

Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível ver, três dos professores aludem ao *conhecimento da realidade* como princípio essencial à formação docente, indicando que os futuros

professores tenham contato com vivências práticas que são inerentes ao trabalho pedagógico.

Por outro lado, o *conhecimento teórico* é mencionado por PS1 e PS4, ao mesmo tempo em que esses docentes se referem à vivência prática, o que pode indicar seu entendimento de que teoria e prática precisam ser conexas na realização do trabalho docente.

Assim, entendemos que a composição teoria-prática leva ao aprimoramento da *práxis* pedagógica porque essa relação não deixa dúvidas sobre o fato de que o conhecimento teórico só tem sentido se encontrar ressonância na vida prática, na vida dos homens, nos significados que eles constroem sobre suas relações no mundo.

Dos quatro professores supervisores entrevistados, PS4 é o sujeito que parece apresentar concepção mais nítida sobre a relação imbricada entre teoria e prática que necessita ser construída pelo sujeito em formação. Assim, a compreensão de que o conhecimento teórico deve guiar a prática pedagógica é uma ideia que pudemos extrair claramente das enunciações desse sujeito.

Contudo, não obstante a preocupação com o conhecimento da prática a ser vivida pelos que se iniciam na profissão docente, os professores supervisores não deixaram claro a qual realidade se reportam, por exemplo, não fizeram menção a situações-limite que obstaculizam sua prática, como condições precárias de trabalho e perda do seu *status* social, muito embora PS3 tenham mencionado questões sociais, culturais e econômica que são essenciais à reflexão de todo professor.

A realidade da qual esses sujeitos falam deixa claro as dificuldades de seu trabalho, ou seja, os desafios, as perdas, as pressões, as cobranças, os encargos, as peripécias que necessitam fazer para sobreviver com um salário que minimamente lhe concede a sobrevivência, as aulas, as provas, a precariedade das escolas, enfim.

Apesar disso, é justamente nesse contexto que esses coformadores não podem perder o fio condutor entre teoria e prática, haja vista que essa relação diz da *práxis* pedagógica, que envolve reflexão e ação. Isso faz com que esses sujeitos lutem pelo propósito de modificar a realidade e a situação opressora em que atuam.

Essas considerações nos remetem à sobriedade e complexidade com que Freire (2015) discute teoria e prática, que se entendidas como elementos

indissociáveis do fazer docente se convertem em *práxis* pedagógica. Nessa relação inseparável está presente necessariamente a reflexão crítica, elemento também indissociável da ação, como podemos ver nos termos desse autor:

[...] se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é reflexão e ação. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se [...] nem ao verbalismo, nem ao ativismo. (FREIRE, 2015, p. 167-168).

Desse modo, o conhecimento da realidade que é acenado por PS3 como princípio inegável da formação para a docência, imediatamente nos reporta a uma das disposições<sup>35</sup> defendidas por Nóvoa (2009a) que deve caracterizar o trabalho docente, ou seja, o compromisso social. Para esse autor o papel dos valores, da inclusão social e da diversidade cultural no ser e se fazer professor integram o compromisso social que deve contornar a prática de todo docente. Para nós isso diz da capacidade reflexiva e da ontologia do ser professor.

Dessa forma, aprendendo e ensinando em um contexto situado, os professores precisam estar se formando com vistas ao domínio de competências que extrapolem a transposição da matéria, que os motivem a se comprometer com um projeto educativo que abarque atitudes de respeito às questões de etnia, de gênero, de ordem religiosa, social, econômica etc, questões essas de caráter eminentemente político.

Entendemos sob a influência de Freire (2015) que, para além de produzir conhecimento, a *práxis* pedagógica concorre para formar professores e alunos pesquisadores. Por isso não podemos falar da relação teoria e prática se nesta não se estabelece a pesquisa como geradora de curiosidade, de questionamento, de desejo de produzir conhecimento, de comunicar esse conhecimento e de celebrar o desenvolvimento real (VYGOTSKY, 1981) dos alunos e dos próprios professores.

Assim, das discussões empreendidas neste capítulo, sintetizamos três ideias principais: A primeira sugere que a forma como os coordenadores de área concebem e realizam a pesquisa no PIBID–UECE os incentiva a dar prosseguimento

---

<sup>35</sup> No terceiro capítulo, ao tratarmos da influência das ideias de Antonio Nóvoa na conformação do PIBID, debatemos as cinco disposições (ou competências) que o autor defende como indispensáveis à formação e prática docente: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

a um processo de formação que aponte para novas formas de se ensinar a docência.

A segunda indica que os professores supervisores avistam os coordenadores de área como grandes incentivadores de sua formação pela pesquisa.

A terceira mostra que, os bolsistas de iniciação à docência, ao mesmo tempo em que reconhecem no PIBID–UECE um excelente veículo para conhecer a prática docente desenvolvida pelos professores supervisores, criticam a racionalidade que ainda contorna as aulas de alguns desses docentes, o que implica, conseqüentemente, que essa proposta institucional está, de fato, contribuindo para desencadear um processo reflexivo, amparado na ideia de pesquisa da prática.

## 8 CONCLUSÃO

Neste estudo, ao questionarmos o formalismo e a instrução que caracterizam o ensino das instituições formadoras, buscamos entender o potencial da pesquisa para gerar práticas pedagógicas de caráter reflexivo, que contribuam para estabelecer outra lógica de formação docente que ultrapasse a racionalidade técnica dominante no cenário da educação.

Dessa maneira, 'olhando' para a realidade particular de formação docente desenvolvida no PIBID–UECE, que tem como pressuposto a aprendizagem da docência via pesquisa da prática, tivemos como objetivo geral deste estudo entender se nas atividades formativas desenvolvidas nesse programa a pesquisa se concretiza como geradora de reflexão crítica sobre a prática docente.

De modo específico buscamos responder os objetivos de: conhecer as concepções de pesquisa que os coordenadores de área anunciam ao descreverem as atividades formativas que realizam/realizaram no PIBID–UECE; mapear práticas dessa proposta institucional que indiquem um processo de iniciação à docência consoante com a ideia de aprender e ensinar pela pesquisa; verificar a existência de estratégias formativas que favoreçam o pensamento reflexivo sobre a prática docente e apresentar reflexões sobrevindas dos dados que indiquem um processo formativo fundamentado na pesquisa como geradora de reflexão crítica sobre a prática docente.

Ao buscarmos entender as concepções de pesquisa dos coordenadores de área, tivemos em foco que esses indivíduos são os principais agentes de formação do PIBID, os pares mais experientes, como diria (VYGOTSKY, 1991). Por isso, pensando que no PIBID os coordenadores de área são mediadores das aprendizagens do licenciando e do professor da escola, conhecer como esses formadores entendem o papel da pesquisa na formação docente nos pareceu fundamental diante do objetivo geral que focalizamos.

O que se revelou quanto a essa questão evidencia sentidos construídos sobre pesquisa que mostram preocupação especial desses formadores quanto à necessária articulação entre teoria e prática, que precisa ser garantida na universidade. Nesse pormenor, a crítica que esses formadores fazem ao pouco trabalho desenvolvido com pesquisa nas licenciaturas mostrou também que eles querem 'fazer diferente' na universidade, ou melhor, inovar as aulas, abrindo espaço

para o debate, suscitar o posicionamento crítico dos alunos e favorecer a promoção do encontro das teorias com os casos concretos da vida docente, principalmente os que surgem na escola.

Nas enunciações desses professores ficou claro como eles relacionam pesquisa à possibilidade de intervenção na realidade que investigam, ou seja, a prática docente vivida na escola. Assim, nesse contexto de observação, os sentidos que eles elaboram sobre pesquisa incluem também o desafio da superação da fragmentação entre o campo teórico e a vida prática, assim como a construção e reconstrução do conhecimento via processo reflexivo.

Comungando da ideia de que a universidade tem menosprezado seu papel de incentivar a prática da pesquisa e de formar os professores por seu intermédio, os coordenadores de área evidenciaram, portanto, aspectos limitadores da prática da pesquisa no exercício docente, por exemplo, quando se deparam com a exigência do produtivismo acadêmico e, mais ainda quando se percebem, na maioria das vezes, desenvolvendo um trabalho solitário no interior da universidade.

Notadamente os formadores revelaram uma perspectiva de pesquisa que envolve diálogo sobre as necessidades de formação dos alunos, o que exhibe uma forma mais democrática nas relações que esses sujeitos estabelecem com os formandos, já que afirmaram que partem da problematização e das necessidades de formação dos licenciandos para construir os programas das disciplinas nas quais lecionam.

Assim, depreendemos nas falas dos coordenadores de área que certos investimentos são essenciais quando o formador se propõe a romper com a perspectiva instrumental e técnica que envolve a formação inicial, por exemplo, o seu compromisso com as possibilidades de mudança que podem advir de suas próprias posturas como educador transformativo. Um aspecto impreterível desse compromisso diz respeito ao estímulo e apoio que o formador deve dar ao licenciando, explorando sistematicamente uma prática mediada pela pesquisa. Nessa direção, os quatro coordenadores aparecem como sujeitos que têm dado atenção especial à formação inicial dos licenciandos e ao desenvolvimento profissional dos professores supervisores que acompanham. Logo, iniciativas como orientação na elaboração de artigos e suporte na apresentação de comunicações ou relatos de experiência em eventos foram os mais mencionados, tanto pelos professores supervisores, como por alguns bolsistas de iniciação à docência.

Portanto, a análise dos dados nos levou a constatar que os sentidos que os coordenadores de área constroem sobre pesquisa acarretam, sobretudo, uma crítica à necessária inovação e renovação da instituição universitária, já que esta é a maior responsável pela formação dos professores, sujeitos que têm sido alvo constante de crítica sobre seus modos de ensino, desprovidos de pesquisa; uma verdadeira ironia, se entendermos que tais modos são ‘herdados’ dos padrões com os quais esses docentes se deparam em sua passagem por essa instituição.

A crítica desses sujeitos, por sua vez, remete-os a outra concepção de pesquisa que envolve a busca por resposta para tantos problemas que foram instaurados nas instituições formadoras, ou seja, o sentido de pesquisa como intervenção na realidade objetiva. Nesse caso, pesquisa ganha sentido de libertação, de emancipação das situações-limite que nos oprimem.

No que concerne ao objetivo de mapear práticas do PIBID–UECE que sinalizassem um processo de iniciação à docência compatível com a ideia de aprender e ensinar pela pesquisa, captamos (principalmente dos coordenadores de área) iniciativas que estes sujeitos desenvolvem com ‘seu’ grupo de trabalho que marcam essa ideia, já que estes formadores citaram estratégias que envolvem a análise de casos concretos da vida escolar, o debate que realizam/realizaram nos encontros reservados a estudos teóricos, a produção coletiva de relatos de experiências vividas na escola e o incentivo à apresentação de estudos em eventos diversos, como semanas universitárias e congressos.

Quanto à produção de relatos de experiência e sua apresentação em tais eventos, os coordenadores de área avaliaram que essa iniciativa é como que um germe para a iniciação dos licenciandos e dos professores supervisores em atividades de pesquisa. Todos esses formadores acenaram para estratégias que investem na produção do conhecimento alicerçada no trabalho coletivo, como, por exemplo, momentos específicos das atividades formativas em que há a produção de artigos por ‘várias cabeças’, ou seja, decorrentes da integração do formador com o coformador e o licenciando.

A atividade de orientação de artigos e relatos de experiência foi amplamente aludida pelos professores supervisores como uma excelente estratégia que os coordenadores de área utilizam para promover a ideia de ensinar pela pesquisa no PIBID–UECE. Esse percurso é iniciado pela orientação do coordenador ao licenciando, tendo o professor supervisor como contribuinte do exercício de

elaboração da escrita científica. Gradativamente a tarefa passa à responsabilidade desse coformador, o que configura, em nosso entendimento, uma construção coletiva de saberes e conhecimentos do processo de formação inicial e contínua, resultando também em desenvolvimento profissional do professor da escola. Portanto, a responsabilidade de coformador atribuída a este sujeito traz exigências imediatas no que concerne ao investimento em leitura de referenciais teóricos diversos sobre educação, tarefa que, reconhecem, também traz retornos inegáveis ao seu próprio processo de formação contínua.

Sendo assim, a forma como os coordenadores de área estão conduzindo as atividades formativas (Que lembramos: neste estudo se referem aos encontros para estudo e debates que os coordenadores de área promovem com o seu grupo), assim como o incentivo que têm dado à produção e apresentação de artigos, tem levado os coformadores a ultrapassar o território da sala de aula, encorajando-os ao retorno à vida acadêmica, sendo o mestrado um alvo que os mencionados professores afirmam que irão perseguir.

Igualmente na ótica dos bolsistas de iniciação à docência a proposição de aprender e ensinar pela pesquisa se processa na proposta do PIBID–UECE, principalmente no que implica à pesquisa da prática docente. Foi interessante perceber como esses indivíduos confrontaram seu processo de formação, antes e depois de sua participação no PIBID, e revelaram várias atividades as quais vivenciam/vivenciaram no programa que têm implicado em seu entendimento sobre a importância da pesquisa não apenas para a academia, mas também para contribuir com seu desenvolvimento profissional e pessoal. Por exemplo, a leitura e discussão de artigos, de capítulos de livros e, principalmente, a análise de casos concretos observados no cotidiano escolar foi bastante recorrente na fala desses sujeitos como importante contribuição do programa para a vivência da pesquisa na sua formação. Isso ratifica nossa constatação de que o processo formativo desenvolvido no PIBID–UECE contempla a possibilidade de iniciar professores em sua profissão de modo que entendam a pesquisa como possibilidade de inovação de práticas de ensino enraizadas na racionalidade instrumental e técnica.

Ao buscar na proposta da UECE estratégias formativas que favoreçam o pensamento reflexivo sobre a prática docente encontramos nos dados alusão a diversas atividades geradoras de reflexão, desde a entrevista que o coordenador de área realiza com os candidatos à bolsa, passando pelas discussões nos grupos

nucleares (os integrantes de cada subprojeto) sobre os casos observados na escola, até o registro no diário de campo, que na proposta dessa IES ganha o nome de 'diário reflexivo' e tem sua proposição sustentada nas elaborações de Zabalza (2004). Assim sendo, os coordenadores de área deram destaque especial a esse instrumento no processo de aprendizagem da docência, já que ele comporta o objetivo de acarretar a reflexão do bolsista de iniciação à docência frente aos eventos que acompanha no percurso investigativo sobre o trabalho docente.

Desse modo, os coordenadores de área mencionaram diversos momentos em que solicitam que os licenciandos façam uso desse instrumento, por exemplo, para registrar o que captaram de uma reunião de professores ou mesmo de pais, assim como de uma vivência que praticaram com os alunos, no recreio, ou para perceber/questionar a forma como os professores lidam com algum conflito surgido durante a aula e, ainda, escrever sobre seus questionamentos e suas percepções durante outros momentos formativos, como a participação em palestras e oficinas promovidas pelo programa. Logo, para aqueles sujeitos, essas oportunidades têm resultado em momentos férteis ao exercício do pensamento reflexivo dos licenciandos.

Recorremos, conseqüentemente, ao que os bolsistas de iniciação à docência elaboram sobre o potencial do PIBID para gerar reflexão sobre o futuro exercício da docência e nos deparamos com relatos que ratificaram as percepções do coordenador de área, uma vez que o diário reflexivo foi referido por três dos quatro bolsistas como um contributo ao processo reflexivo.

A observação da realidade escolar é para esses sujeitos um dos melhores canais para promover sua reflexão. Os momentos posteriores a essa observação, geralmente destinados à leitura de estudos teóricos e à associação destes aos casos observados na escola, bem como à discussão coletiva da realidade que observam na escola, produzem para esses sujeitos uma espécie de encontro entre essa instituição e a universidade que, conforme os mesmos, contribui sobremaneira para que possam conectar as teorias discutidas na universidade aos embates que são próprios da escola.

Ainda outra percepção sobre estratégias desencadeadoras do pensamento reflexivo no PIBID–UECE foi a vantagem de 'reflexões coletivas' produzidas nos encontros realizados na escola e fora dela. Essa partilha, portanto, instiga a argúcia do grupo para fatos, necessidades e certas constatações que,

muitas vezes, um olhar único não captaria, mas que olhares múltiplos, representados pelas experiências distintas dos participantes do programa, possibilitam uma discussão teorizada e contextualizada sobre a prática docente.

Para entendermos a abrangência da perspectiva de formação docente reflexiva no interior do programa, ouvimos igualmente as percepções dos professores supervisores. Estes expuseram também distintas possibilidades por meio das quais acreditam que estão sendo provocados a se tornarem mais reflexivos sobre os modos de ensino que praticam, principalmente. Cada um desses sujeitos mostra uma forma singular, um sentido próprio para explicar no que, especificamente, o PIBID tem colaborado para a instauração de seu processo reflexivo e, mais ainda, no que essa reflexão tem resultado.

De tal modo, por exemplo, as rodas de conversa nas quais a discussão teórica é orientadora da partilha de experiências de cada subprojeto, sobrevém para PS1 como oportunidade de diálogo que não teve em sua formação inicial, o que o leva a considerar a vivência no PIBID como 'privilégio', principalmente para os bolsistas de iniciação à docência. Para esse professor, assim como para PS2 e PS4, a participação no PIBID–UECE implica em reflexão sobre seu processo de formação contínua. Necessariamente para esses três coformadores um mestrado acadêmico consiste no próximo passo a ser dado rumo ao aprimoramento de sua formação e prática docente. Assim, nesses sujeitos a reflexão que é desencadeada em momentos diversos do programa (como as já mencionadas rodas de conversa e a produção científica compartilhada) os leva à apropriação do conceito de formação como um processo inacabado, inconcluso (FREIRE, 2011).

Assim, das experiências narradas pelos sujeitos, chegamos à discussão do último objetivo específico ao qual nos propusemos a responder nesta investigação, isto é, apresentar reflexões oriundas dos dados que evidenciem um processo formativo fundamentado na pesquisa como geradora da reflexão crítica sobre a prática.

De tal intento queremos destacar que por meio do confronto de opiniões dos doze sujeitos que colaboraram com esta investigação foi possível compreender que na experiência formativa do PIBID–UECE a pesquisa ocupa um lugar de destaque, confirmando a tese de que esta atividade cumpre um papel relevante na construção do processo reflexivo dos futuros docentes, bem como dos professores

que já atuam na profissão, levando-os à compreensão da evidente função social que a prática docente comporta.

Contudo, apesar de não termos verificado incongruências ao confrontarmos as formas como cada sujeito elabora suas percepções sobre as possibilidades de geração de reflexão via pesquisa no processo formativo do PIBID, consideramos que ao delimitarmos nosso olhar sobre as reuniões de formação que os coordenadores de área realizam, perdemos de vista outras estratégias formativas que poderiam ter enriquecido mais ainda nosso estudo, como as tantas que foram acenadas pelos sujeitos e amplamente discutidas nos capítulos das análises. Assim, entendemos que nossa maior aproximação ao contexto das práticas desenvolvidas nos quatro subprojetos que observamos, além de observação de eventos diversos que o programa promove tendo em vista a formação pela pesquisa, teria consistido em mais rigor na recolha dos dados, o que, pelos motivos que já elucidamos no capítulo destinado ao percurso metodológico, se tornou tarefa inviável neste estudo.

Assim, entendemos que do cruzamento de dados que realizamos por meio de diferentes grupos de sujeitos que entrevistamos, bem como pela técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) que utilizamos, obtivemos maior rigor nas análises e na discussão dos resultados. Igualmente, acreditamos que nossos esforços no desenvolvimento desta investigação resultam em proveitos para anúncios, além de denúncias, como nos diz Freire (2015), já que, como defendemos, a experiência particular do PIBID que investigamos se revelou um importante contributo para inspirar novas iniciativas de formação docente (ligadas ou não a esse programa) que lutem pelo estabelecimento de novas adequações para a formação inicial e contínua.

Logo, diante da realidade que discutimos, acreditamos que a experiência do PIBID–UECE aparece como um anúncio de possível mudança no cenário da formação docente nacional por defender a ideia de professor pesquisador no contexto do seu exercício profissional. Nesse processo, a reflexão aparece, ao lado da pesquisa, como fomento à formação de um profissional comprometido, reflexivo e pesquisador de sua profissão e de seu campo de atuação.

Portanto, como indicação para estudos futuros que se voltem à temática em foco, sugerimos que se investiguem os motivos da permanência de práticas pedagógicas nas licenciaturas, que continuam sendo obstáculo para uma mudança efetiva na formação docente, uma vez que esta se manifestou como variável de

maior recorrência nos três grupos de sujeitos investigados, merecendo, em nosso entendimento, atenção particular em futuras investigações.

Sugerimos também estudos de maior abrangência sobre o quanto o PIBID pode estar contribuindo para aproximar a universidade da escola, tirando essa agência formadora de uma posição de alheamento sobre a instituição escolar e fazendo-a compreender que quem forma professores necessita com urgência conhecer a realidade concreta vivida no interior da escola pública, como afirmou um dos coordenadores de área.

Além disso, recomendamos futuras investigações que podem se dedicar a analisar a provável reconquista do lugar dos professores como intelectuais e como indispensáveis agentes sociais se, como diz Nóvoa (2009a), a formação de professores for devolvida a estes sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. Porto: Editora Porto, 2010.

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Editora Porto, 1996.

ANDRADE FILHO, Antonio Costa. **O uso do portfólio na formação contínua do professor reflexivo pesquisador**. 2011. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06122011-092544/pt-br.ph> p.> Acesso em: 31 jan. 2017.

ANDRÉ, M.E.D.A. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. **Plurais**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300> >. Acesso em 04 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2012. P. 55-70.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, julho/2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: CLAVES, S.M. e TIBALLI, E.F. (Orgs.) **Anais do IV ENDIPE**. Goiânia, 1994. V. 2.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Usos e abusos do estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cp/v36/n129/a0736129.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v36/n129/a0736129.pdf)> Acesso em: 25 set. 2015.

AZEVEDO, Maria Raquel de Carvalho. **Ensinar a pesquisar**: o que aprendem docentes universitários que orientam monografia. 2011. 271f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

BAPTISTA, Myrian Veras. **A investigação em Serviço Social**. Lisboa. São Paulo: CPIHTS – Veras, 2001.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. São Paulo: Artmed, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise, In: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012. P. 71-90.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Rita de Cássia Monteiro Barbugiani. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escritura. In: PIMENTA, S.G ; GHEDIN, E (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**. gênese e crítica de um conceito. São Paulo : Cortez, 2012. P. 233-253.

BRANDÃO, Alda Maria. **Professor/a pesquisador/a: as (im)possibilidades da pesquisa-ação no cotidiano escolar de docentes de Educação Física**. 2011. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/professor-a-pesquisador-a-a.s-impossibilidades-pesquisa-acao-cotidiano-escolar-docentes-educacao-fisica/>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Pesquisas. **CNPq-RN-005/1993: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC**. Disponível em: <[http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_0oED/10157/81223](http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/81223)>. Acesso em: 27 mar. 2016

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília: Planalto Central, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 30 nov. 2015.

BRASIL. Câmara Legislativa. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de jun. 2010. Seção 1, p. 4.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a campanha nacional de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1951. Seção 1, p. 10425. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-norma-pe.html>> Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. **Dispõe sobre a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm)>. Acesso em: 07 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Decreto Presidencial nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 06 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007.** Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_PIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf)>. Acesso em 06 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias.** Brasília, 2010. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18\\_PIBID2010.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.316, de 20 de dezembro de 2007. **Aprova o estatuto e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes -, e dá outras providências.** 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6316.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6316.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Educação Básica. **Relatório de Gestão 2009-2012.** Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818\\_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf)>. Acesso em: 02 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Educação Básica Presencial. **Edital Conjunto nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC.** Dispõe sobre o PIBID- Diversidade. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital002\\_2010\\_CapesSecad\\_PIBIDiversidade\\_1711\\_02.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital002_2010_CapesSecad_PIBIDiversidade_1711_02.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Educação Básica Presencial. **Edital nº 02/2009.** Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02\\_PIBID2009.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf)>. Acesso em 06 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES nº 01 /2011**. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital\\_001\\_PIBID\\_2011.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Edital CAPES nº 011 /2012**. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital\\_011\\_Pibid-2012.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 061/2013**. MEC/CAPES/FNDE. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2013a. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_061\\_2013\\_PIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 066/2013**. CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Pibid Diversidade. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_066\\_2013\\_Pibid-Diversidade-692013.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Edital MEC/CAPES/FNDE nº 02/2009**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2009. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02\\_PIBID2009.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de julho de 2007.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 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: 02 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 072, de 9 de abril de 2010. **Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, no âmbito da CAPES**. Brasília, 2010. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72\\_Pibid.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf)>. Acesso em: 10 mar.. 2015.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. **Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, no âmbito da CAPES**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 120, de 22 de Julho de 2016. Disponível em: <[http://www.lex.com.br/legis\\_27174520\\_POR\\_TARIA\\_N\\_120\\_DE\\_22\\_DE\\_JULHO\\_DE\\_2016.aspx](http://www.lex.com.br/legis_27174520_POR_TARIA_N_120_DE_22_DE_JULHO_DE_2016.aspx)>. Acesso em: 15 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2009-2011**: produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES e publicado em janeiro de 2012. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2009-2013c**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2009-2014**. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818\\_DEB-relatorio-de-gestao-vo-l-1-com-anexos.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vo-l-1-com-anexos.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria De Educação Básica. **Manual de Concessão de Bolsas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**: Pibid. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/422014-Manual-CBP.pdf>>. Acesso em: 20 mar.2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Observatório da Educação**. Edital CAPES Nº 049/2012 . Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_049\\_ObservatorioEducao\\_2012.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_049_ObservatorioEducao_2012.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar [2015]**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. UECE. **A vida docente na escola**: aprender e ensinar pela pesquisa. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Detalhamento do PROJETO INSTITUCIONAL. 2009.

\_\_\_\_\_. **A vida docente na escola II**: aprender e ensinar pela pesquisa. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Detalhamento do projeto institucional (ampliação). 2011.

CHARLOT, B. Formação de professores: pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. P. 103-126.

CAVALCANTE, Ana Paula de Araújo Ribeiro. **Concepção de pesquisa e ser pesquisador de professores universitários não envolvidos com atividades investigativas**. 2014. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, M.F. **Teachers' Professional Knowledge Landscapes**. New York: Teachers' College Press, 1995.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, L. Susan. Relationships of knowledge and practice: Teacher Learning in Communities. **Review of Research in Education**, jan. 1999. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0091732X024001249>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

CONTRERAS DOMINGO, José. **Autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COMERLATTO, D. **Um olhar sobre o ensino da pesquisa**: a experiência dos cursos de graduação em serviço social da região sul. 2011. 201f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2008.

COSTA, M.C. **Trabalho docente e profissionalismo**: uma análise sobre classe, gênero e profissionalismo no trabalho de professores e professoras de classes populares. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, Marcus Vinícius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, maio/ago., 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ensino e pesquisa como mediação da formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, Marília. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: 2000. P. 45-53.

\_\_\_\_\_. **O professor universitário na transição de paradigma**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 1999.

DEMO, Pedro. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Professor, eterno aprendiz**. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Ciência rebelde**: para continuar aprendendo cumpre desestruturar-se. São Paulo: Atlas, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro **Avaliação qualitativa**. 9. ed. Campinas : São Paulo : Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Conhecimento e vantagem comparativa. **O Público e o Privado**, Fortaleza, n 5, p. 191-207, jan/jun. 2005. Disponível em <<http://seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=255&path%5B%5D>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abril 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v6n2/13912.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

\_\_\_\_\_. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ELLIOT, John. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-298, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0281.pdf>>. Acesso em: 08 ago.2016.

FALCÃO, Gabriela Lins. **O professor pesquisador em Pernambuco**: concepções e experiências de professores de português nas escolas de referência em Ensino Médio. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman, 1989.

FARIAS, I.M.S; THERRIEN, J.; Nóbrega-Therrien, Silvia Maria. A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária. In: ENCUESTRO NACIONAL, 6., 2009; LATINOAMERICANO LA UNIVERSIDAD COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN, 3., 2009, Córdoba. **Anais...** Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009. v. 1. p. 1-10. Disponível em: <<http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Cultura-Docente-face-%C3%A0-Forma%C3%A7%C3%A3o-para-a-Pesquisa-na-Universid.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2016.

FARIAS, I.M.S. *et al.* **A docência universitária sob o prisma da integração ensino e pesquisa.** Teresina, EdUFPI, 2014.

FARIAS, I.M.S. *et al.* Formação de professores: a responsabilidade social da Universidade Estadual do Ceará. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 33, p. 42-69, 2011.

FRANCO, MARIA Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formação de Diretrizes Curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.. 37, n. 130, p. 63-97, jan.-abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 59. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2014

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P; SHOR, I: **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Ana Augusta Ferreira de *et al.* **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI (2012 – 2016)/** Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: EdUECE, 2014. Disponível em: <[http://www.uece.br/uece/dmdocuments/PDI\\_final.10\\_10\\_2014.pdf](http://www.uece.br/uece/dmdocuments/PDI_final.10_10_2014.pdf)>. Acesso em: 26 maio 2016.

GADAMER, H-G. **Verdade e Método I.** São Paulo: Vozes, 2007.

GAMBOA, S.S. A pesquisa na construção da universidade: compromisso com a aldeia num mundo globalizado. In: LOMBARDI. J.C. (Org.) **Pesquisa em Educação:** história, filosofia e temas transversais. 2. ed. Campinas; Caçador: Autores Associados; HISTEDBR; UnC, 2000. P. 72-93.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto,1999.

GATTI, B. A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, p. 25-36, 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=235&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

GATTI, B. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: Raquel Lazzari Leite Barbosa. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. V. 1, p. 433-442.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. **Nas Redes da Educação**: revista eletrônica do LITE/FE/Unicamp, Campinas, out. 2003. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/gatti.html>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo Cortez, 2012. P. 148-173.

GERALDI, Corinta. A integração do ensino e da pesquisa no trabalho docente universitário. **Quaestio** : Revista de Estudos de Educação, Sorocaba, n. 1, p. 16-28, maio, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: INEP, 2008.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1988.

KINCHELOE, Joe. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

KRAHE, Elizabeth D. **As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90**: um estudo de caso comparativo. UFRS (Brasil)-UMCE (Chile). 2000, 156f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAMPERT, Ernâni. O ensino com pesquisa: desafios e perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília: Universidade de Brasília, v. 14, n. 26, p. 131-150, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1556/1184>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

LEAL, Alzira Elaine Melo. **(Des) (re) construir o conhecimento pela pesquisa**: um comprometimento do ensino superior na formação de professores da educação, básica. 2008. 129 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LIMA, João Paulo Mendonça. **Formação do professor reflexivo/pesquisador em um curso de licenciatura em química do Nordeste brasileiro**: limites e possibilidades. 2011. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2011.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2012a.

LÜDKE, M. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 629-646, set./dez. 2012b.

\_\_\_\_\_. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V.M. (Org.) **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, R.S. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livros, 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-444, maio/ago. 2011. Disponível em <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade.pdf](http://www.ufrgs.br/edu_realidade.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2012.

MARCONI, Maria D.A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. P. 19-36.

MARKERT, W. Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. **Educação & Sociedade**, Fortaleza, n. 79, p. 189-212, 2002.

MARTINELLI, Maria Lúcia (Org.). **Pesquisa qualitativa**: um Instigante desafio. o uso de abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social. São Paulo: Veras, 1999.

MASETTO, M. **Docência na universidade**. São Paulo: Papyrus, 1998.

MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira. **Processos de formação em prática pedagógica com foco na reflexividade de professores: a busca pela reflexão crítica**. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

MILLER, C. R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Universitária da UFPE, 2009.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. P. 285-314.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 111-140.

MORAES, S.E.M. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez. 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/834-892-1-PB%20(2).pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social sobre a psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NEVES, Carmen M. de C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **RBPG: revista brasileira de pós-graduação**. Brasília, DF, supl. 2, v. 8, p. 353-373, mar. 2012. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/229/221>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; CRUZ, H. P.; ANDRADE, L. S. O ensino da pesquisa: percepções de alunos de graduação dos cursos da área de saúde. In: NÓBREGA-TERRIEN, S.M.; ALMEIDA, M. I.; ANDRADE, J. T. **Formação diferenciada: a produção de um grupo de pesquisa**. Fortaleza: UECE, 2009. p. 95-118.

NÓBREGA-TERRIEN, S.M; TERRIEN, Jacques. A integração da prática da pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. **Educação: revista do Centro de Educação, Santa Maria**, v. 38, n. 3, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117128364013> > acesso em: 15 jan. 2013.

NÓBREGA-THERRIEN, S.; NÓBREGA-THERRIEN, S.M; THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS Isabel Maria Sabino de; NUNES, J.B.C.; NÓBREGA-THERRIEN, S.M. (Org.). **Pesquisa Científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fundamentos da pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2010. v. 1, p. 33-51.

NÓBREGA-THERRIEN, S.M; THERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

NÓBREGA-THERRIEN, S.M. *et al.* Pesquisa como princípio educativo na docência universitária: território de ensino e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3391/1440>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

NOVIKOFF, C. **As representações sociais sobre ensino superior de professores de graduação da área da saúde**. 2006. 204f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

NÓVOA, A. **Matrizes curriculares**. Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, TV Escola, set. 2011. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/saltoacervo/interview;jsessionid=7978DD37031F680FD1993DA88CB989A0?idInterview=8283>>. Acesso em: 31 dez. 2016

\_\_\_\_\_. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Madrid, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009a. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em: 02 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009b.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Portugal: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <[repositorio.ul.pt/handle/10451/4758](http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758)>. Acesso em: 02 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto, 1992.

PAGNI, Pedro Angelo. Leituras sobre a contribuição de Jonh Dewey para a educação. In: FÁVERO, Atair Alberto; TONIETO Carina (Orgs.). **Leituras sobre Jonh Dewey e a educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. P. 43-60.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v20n42/15.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2015.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PESCE, Marly Krüger de. **A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura**: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos. 2012. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 17-52.

PRIJMA, Marielda Ferreira. **A pesquisa e o desenvolvimento profissional do professor de educação superior**. 2009. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

RAUSH, Rita Buzzi. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores**. 2008. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ROZA, Jacira Pinto. **A pesquisa no processo de formação de professores**: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício: um olhar sob duas realidades educacionais. 2005. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

SÁ-CHAVES, I. **Formação e desenvolvimento pessoal e profissional**: o uso de portfólio reflexivo. Conferência proferida no Curso Desenvolvimento profissional e competência reflexiva: estratégias metacognitivas de co-construção de conhecimento. Promoção GEPEC: UNICAMP, 11 a 15 de julho de 2005.

SANTOS, B.S. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. **O trabalho e a mobilização de saberes docentes**: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior. 2011, 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. Pinto de; VILELA, R.A.T. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina. p. 137-179.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua Formação**. Lisboa. Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

SILVA, Elsiene Coelho da. **A pesquisa como prática docente universitária**. 2013. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SILVA, Luelí Nogueira Duarte e. **Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática**. 2011. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA TRIVIÑOS, A.N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

SEVERINO, A.J. **Ensino de Metodologia na pesquisa científica: justificativa, fundamentação e estratégias**. Palestra ministrada na Universidade de Fortaleza. Fortaleza-UNIFOR, 1999 (mimeo).

SILVEIRA, Clarice Santiago; ARAÚJO, Sandra Regina Pires de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. A etnometodologia e a busca da compreensão e interpretação dos fenômenos sociais. In: NUNES, J.B.C.; NÓBREGA-THERRIEN, S.M.; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (Orgs.). **Pesquisa Científica para iniciantes: caminhando no labirinto. Métodos de pesquisa**. Fortaleza: EdUECE, 2011. v. 2, p. 109-121.

SIQUEIRA, Regina Aparecida Ribeiro. **Formação de professores reflexivos: uma experiência compartilhada**. 2009. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102253>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

STAKE, R.E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 435-454. Disponível em: <[https://elearning.uky.edu/bbcswebdav/pid-3033959-dt-content-rid-19157540\\_2/courses/AAD750-DEV-201499/PDF%20Documents/Case%20studies\\_R.E.Stake.pdf](https://elearning.uky.edu/bbcswebdav/pid-3033959-dt-content-rid-19157540_2/courses/AAD750-DEV-201499/PDF%20Documents/Case%20studies_R.E.Stake.pdf)>. Acesso em: 28 set 2015.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. 6. ed. Madrid: Morata, 2007.

SZYMANSKY, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, Liber Livro, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis : Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

THERRIEN, J. A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 619-630, set./dez. 2013. Disponível em: < <http://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao/article/view/9266>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

THERRIEN, J. **Pesquisa como princípio educativo**: o ensino pela pesquisa e a gestão pedagógica dos saberes na docência universitária. Projeto de Pesquisa, UECE/CNPq, Fortaleza, 2009.

\_\_\_\_\_. **Docência universitária e formação para o trabalho pedagógico**: a gestão dos saberes na docência, Projeto de Pesquisa, UFC/CNPq, Fortaleza, 2007.

THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, S.M. Ensino e Pesquisa nos cursos de graduação em educação e saúde: apontamentos sobre a prática e análise dessa relação. **Revista da FACED**, Salvador, n. 10, p. 279-293, 2006.

THERRIEN, J.; MAMEDE, M.; LOIOLA, F. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula. In: **Formação e práticas docentes**. Fortaleza: UECE. 2007. p. 43-56.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: edição de Ridendo Castigat Mores, versão para e-Book: ebooksBrasil.com, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 4. ed. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygottsky-a-formac3a7c3a30-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 21 mar.2014.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Tradução Maria da Penha Villalobos. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEVE, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

YIN, Robert K. **Estudo de caso, planejamento e métodos**. 4. ed. São Paulo: Bookman, 2006

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e de desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 out. 2013.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa ; ZACCUR, Edwiges (Orgs.) **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-54.

\_\_\_\_\_. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998. p. 207-236.

\_\_\_\_\_. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, no. 220, p. 44-49, 1992. Disponível em: <<http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M-Zeichner.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

ZEICHNER, K.; DINIZ-PEREIRA, J.E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Carta-Convite para Participação na Pesquisa

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

### **CARTA-CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Prezado (a) bolsista de iniciação à docência/ Prezado professor

Sou aluna do curso de Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE e estou desenvolvendo, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Silvia Maria Nóbrega-Therrien, uma investigação que consiste em compreender de que modo a pesquisa e o ensino estão presentes nas atividades formativas para a docência, no PIBID-UECE, tendo como foco a relação formadores, coformadores e bolsistas de iniciação à docência. Para atingir tal objetivo, pretendo desenvolver este estudo com alguns coordenadores de área, professores supervisores e alunos de iniciação à docência do referido programa.

Dentre as técnicas para a obtenção de dados a serem utilizados nesta investigação, estão previstas o questionário e a entrevista. Caso você aceite colaborar com a pesquisa, lhe entregaremos em nosso primeiro contato presencial o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, que trará mais informações sobre os objetivos da pesquisa assim como mais detalhes sobre sua participação na mesma.

Agradeço, desde já, sua atenção e possível colaboração.

Eunice Andrade de Oliveira Menezes

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará-  
UECE

E-mail: euniceagosto@yahoo.com.br

## APÊNDICE B – Questionário Aplicado ao Sujeito Coordenador de Área

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**DOCTORADO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO PARA A CARACTERIZAÇÃO GERAL DO COORDENADOR DE ÁREA DO PIBID**

Prezado(a) professor(a),

Conforme expliquei em contato anterior, a pesquisa de doutorado que estou desenvolvendo consiste em compreender de que modo a pesquisa e o ensino estão presentes nas atividades formativas para a docência, no PIBID-UECE, tendo como foco a relação formadores, coformadores e bolsistas de iniciação à docência. Diante de sua confirmação de colaborar com este estudo, solicito que responda o presente instrumento, que tem como intento reunir dados básicos a serem utilizados para a caracterização geral dos sujeitos participantes do referido estudo.

Enfatizo que os dados coletados são de interesse exclusivo desta pesquisa, portanto, sigilosos. Desse modo, durante todo o estudo, o seu anonimato será preservado.

Agradeço a sua gentileza e disponibilidade de responder a este questionário e de colaborar com meu estudo. Ratifico que a sua contribuição é de suma importância para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Eunice Andrade de Oliveira Menezes,  
Doutoranda - PPGE-UECE  
Bolsista do OBEDUC-UECE

Contatos:  
euniceagosto@yahoo.com.br  
(88)36115983; (85)996864094

Orientadora: Silvia Maria Nóbrega-Therrien  
silnth@terra.com.br

Fortaleza, novembro de 2015.

**1. DADOS PESSOAIS:**

Nome completo:  
Endereço residencial:  
Telefone residencial:  
Celular:  
E-mail:

**2. SUA FAIXA ETÁRIA ESTÁ ENTRE:**

- ( ) 21 e 30 anos  
 ( ) 31 e 40 anos  
 ( ) 41 e 50 anos  
 ( ) 51 e 60 anos  
 ( ) Mais de 60 anos

**3. DADOS PROFISSIONAIS:**

Regime de trabalho:  
Campus:  
Centro:  
Curso (s) de graduação em que leciona na UECE:  
Disciplinas que ministra atualmente na UECE:

**4. FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR (GRADUAÇÃO):**

- Bacharelado
- Licenciatura
- Bacharelado e Licenciatura

**4.1 Curso (s) no (s) qual/quais se graduou:**

Curso 1:

Instituição:

Ano de conclusão:

Curso 2:

Instituição:

Anos de conclusão:

**4.2 Maior titulação:**

- Graduação
- Pós-Graduação *lato sensu* - Área:
- Mestrado- Área:
- Doutorado - Área:
- Pós-Doutorado - Área:

**4.3 Situação da maior titulação:**

- Cursando
- Concluída

**5. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

5.1 Possui experiência docente na Educação Básica?

- SIM
- NÃO

5.2 Se a resposta acima for positiva, informe por quanto tempo lecionou na Educação Básica.

- Menos de 2 anos
- De 2 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos

5.3 Informe há quanto tempo leciona na Educação Superior.

- Menos de 2 anos
- De 2 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos

**6. ENVOLVIMENTO EM ATIVIDADES DE PESQUISA**

6.1 Atualmente o (a) senhor (a) participa de grupo(s) de pesquisa?

- SIM
- NÃO

6.2 Se a resposta acima for positiva, informe o(s) nome(s) do(s) grupo(s) de pesquisa do(s) qual/quais o (a) senhor (a) participa.

6.3 Há quanto tempo o(a) senhor(a) participa desse (s) grupo (s)?

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 2 anos
- Entre 3 e 4 anos
- Mais de 4 anos

6.4 Sua participação nesse (s) grupo (S) de pesquisa se dá como:

- Coordenador
- Colaborador

**7. ATUAÇÃO NO PIBID:**

7.1 Desde quando você atua como coordenador de um subprojeto do PIBID?

- 2010
- 2011
- 2012
- 2013
- 2014
- 2015

7.2 Em qual subprojeto do PIBID você atua?

7.3 Explícite:

7.3.1.A quantidade de bolsistas de iniciação à docência que você acompanha no PIBID:

7.3.2.A quantidade de professores supervisores do subprojeto que você acompanha no PIBID:

7.3.3.A quantidade de escolas que você acompanha nesse programa:

7.4 Descreva as principais ações que são desenvolvidas pelo (a) senhor(a) na função de coordenador de um subprojeto do PIBID.

APÊNDICE C – Questionário Aplicado ao Sujeito Bolsista de Iniciação à Docência

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**  
**QUESTIONÁRIO APLICADO AO SUJEITO ‘BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA’**

Prezado(a) bolsista de iniciação à docência

Conforme expliquei em contato anterior, a pesquisa de doutorado que estou desenvolvendo consiste em compreender de que modo a pesquisa e o ensino estão presentes nas atividades formativas para a docência, no PIBID-UECE, tendo como foco a relação formadores, coformadores e bolsistas de iniciação à docência. Diante de sua confirmação de colaborar com este estudo, solicito que responda o presente instrumento, que tem como intento reunir dados básicos a serem utilizados para a caracterização geral dos sujeitos participantes do referido estudo, bem como levantar elementos que corroborem para o debate crítico sobre a atividade da pesquisa na docência.

Enfatizo que os dados coletados são de interesse exclusivo desta pesquisa, portanto, sigilosos. Desse modo, durante todo o estudo, o seu anonimato será preservado.

Agradeço a sua gentileza e disponibilidade de responder a este questionário e de colaborar com meu estudo. Ratifico que a sua contribuição é de suma importância para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Eunice Andrade de Oliveira Menezes,  
Doutoranda - PPGE-UECE  
Bolsista do OBEDUC-UECE

Contatos:  
euniceagosto@yahoo.com.br  
(88)36115983; (85)996864094

Orientadora: Silvia Maria Nóbrega-Therrien  
silnth@terra.com.br

Fortaleza, fevereiro de 2016.

**1. DADOS PESSOAIS:**

Nome completo:

Endereço residencial:

Telefone residencial:

Celular:

E-mail:

**2. SUA FAIXA ETÁRIA ESTÁ ENTRE:**

( ) 17 e 20 anos

( ) 21 e 30 anos

( ) Outra: \_\_\_\_\_

**3. FORMAÇÃO**

3.1 Curso de licenciatura em andamento: \_\_\_\_\_

3.2 Semestre que está cursando:

( ) Primeiro

( ) Segundo

( ) Terceiro

- Quarto
- Quinto
- Sexto
- Sétimo
- Oitavo
- Nono

3.3 Por que você escolheu cursar uma licenciatura?

**4. PARTICIPAÇÃO NO PIBID:**

4.1 O que o (a) motivou a participar do PIBID?

4.2 Desde quando você atua como bolsista de iniciação à docência de um subprojeto do PIBID?

- 2011
- 2012
- 2013
- 2014
- 2015
- 2016

4.3 Em qual subprojeto do PIBID você atua?

4.4 Descreva as principais ações que são desenvolvidas por você na função de bolsista de iniciação à docência de um subprojeto do PIBID.

## APÊNDICE D – Questionário Aplicado ao Sujeito Professor Supervisor

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**  
**QUESTIONÁRIO APLICADO AO SUJEITO ‘PROFESSOR SUPERVISOR’**

Prezado(a) professor(a),

Conforme expliquei em contato anterior, a pesquisa de doutorado que estou desenvolvendo consiste em compreender de que modo a pesquisa e o ensino estão presentes nas atividades formativas para a docência, no PIBID-UECE, tendo como foco a relação formadores, coformadores e bolsistas de iniciação à docência. Diante de sua confirmação de colaborar com este estudo, solicito que responda o presente instrumento, que tem como intento reunir dados básicos a serem utilizados para a caracterização geral dos sujeitos participantes do referido estudo, bem como levantar elementos que corroborem para o debate crítico sobre a atividade da pesquisa na docência.

Enfatizo que os dados coletados são de interesse exclusivo desta pesquisa, portanto, sigilosos. Desse modo, durante todo o estudo o seu anonimato será preservado.

Agradeço a sua gentileza e disponibilidade de responder a este questionário e de colaborar com meu estudo. Ratifico que a sua contribuição é de suma importância para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Eunice Andrade de Oliveira Menezes,  
Doutoranda - PPGE-UECE  
Bolsista do OBEDUC-UECE

Contatos:  
euniceagosto@yahoo.com.br  
(88)36115983; (85)996864094

Orientadora: Sílvia Maria Nóbrega-Therrien  
silnth@terra.com.br

Fortaleza, fevereiro de 2016

### 1. DADOS PESSOAIS:

Nome completo:

Endereço residencial:

Telefone residencial:

Celular:

E-mail:

### 2. SUA FAIXA ETÁRIA ESTÁ ENTRE:

( ) 21 e 30 anos

( ) 31 e 40 anos

( ) 41 e 50 anos

( ) 51 e 60 anos

( ) Mais de 60 anos

### 3. DADOS PROFISSIONAIS:

Regime de trabalho:

Escola (s) em que atua:

Endereço da escola:

Série (s) em que atua:

Disciplina (s) que ministra atualmente:

### 4. FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR:

( ) Bacharelado

( ) Licenciatura

( ) Bacharelado e Licenciatura

4.1 Curso (s) no (s) qual/quais se graduou:

Curso 1:  
Instituição:  
Ano de conclusão:

Curso 2:  
Instituição:  
Anos de conclusão:

4.2 Maior titulação:  
 Graduação  
 Pós-Graduação *lato sensu* - Área:  
 Mestrado- Área:  
 Doutorado - Área:

4.3 Situação da maior titulação:  
 Cursando  
 Concluída

4.4 Nos últimos dois anos participou de algum programa de formação, exceto o PIBID, com vistas ao aperfeiçoamento de sua prática docente?

SIM  
 NÃO

4.5 Caso a resposta acima seja afirmativa, cite o nome do programa/curso/grupo de pesquisa e a instituição que o promove/promoveu.

## 5. EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

5.1 Há quanto tempo leciona na Educação Básica?

Menos de 2 anos  
 De 2 a 5 anos  
 De 5 a 10 anos  
 Mais de 10 anos

5.2 Quais os motivos que o (a) levaram a optar pela docência na Educação Básica? Comente.

## 6. PARTICIPAÇÃO NO PIBID:

6.1 O que o (a) motivou a participar do PIBID?

6.2 Desde quando o (a) senhor (a) atua como professor-supervisor de um subprojeto do PIBID?

2010  
 2011  
 2012  
 2013  
 2014  
 2015  
 2016

6.3 Em qual subprojeto do PIBID o (a) senhor (a) atua?

6.4 Qual a quantidade de bolsistas de iniciação à docência que o (a) senhor (a) acompanha no PIBID?

6.5 Descreva as principais ações que são desenvolvidas pelo (a) senhor(a) na função de professor-supervisor de um subprojeto do PIBID.

APÊNDICE E – Questões Norteadoras da Entrevista com o (a) Coordenador (a) de Área do PIBID–UECE

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**  
**QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA**  
**COM O (A) COORDENADOR (A) DE ÁREA DO PIBID–UECE**

1º eixo: DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

1. Fale da sua trajetória profissional como docente do Ensino Superior destacando os desafios enfrentados em seu exercício profissional, suas motivações e as influências que sofreu em sua decisão de atuar nesse nível de ensino.
2. Como o (a) senhor (a) tem aperfeiçoado sua formação para a docência no Ensino Superior?

2º eixo: DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Para o (a) senhor (a), quais os princípios teórico-práticos que não podem estar ausentes da formação para a docência na Educação Básica?
2. 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 é um dos objetivos da proposta institucional do PIBID-UECE. Em seu entendimento, qual o papel da reflexividade na formação para a iniciação à docência?

3º eixo: DA FORMAÇÃO PARA A PESQUISA

1. Como o (a) senhor (a) considera que o ensino da pesquisa tem acontecido na universidade, especificamente na graduação?
2. O conceito “professor pesquisador” geralmente tem aparecido na literatura científica junto a outro conceito: “professor reflexivo”. Que associação o (a) senhor (a) faz entre ambos?

4ª eixo: DO ENSINO E DA PESQUISA NO PIBID-UECE

1. O (a) senhor (a) considera que a relação pesquisa e ensino está presente nas atividades formativas que conduz para os licenciandos e os professores supervisores do PIBID-UECE que o (a) senhor (a) acompanha? De que modo?
2. Quais os principais desafios que o (a) senhor (a) acredita que devem ser superados no PIBID-UECE para o total êxito do objetivo de ensinar pela pesquisa?

Espaço para considerações do (a) professor (a) entrevistado (a) quanto a questões não focalizadas neste roteiro.

APÊNDICE F – Questões Norteadoras da Entrevista com o (a) Professor (a) Supervisor (a) do PIBID–UECE

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA  
COM O (A) PROFESSOR (A) SUPERVISOR (A) DO PIBID-UECE**

1º eixo: DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

3. Fale da sua trajetória profissional como docente da Educação Básica destacando os desafios enfrentados em seu exercício profissional e as motivações que o (a) influenciaram a atuar nesse nível de ensino.
4. Comente sobre como o (a) senhor (a) tem aperfeiçoado sua formação para a docência na Educação Básica. .

2º eixo: DA FORMAÇÃO PARA A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

3. Para o (a) senhor (a), que princípios teórico-práticos não podem ficar de fora da formação para a iniciação à docência?
4. O projeto Institucional do PIBID-UECE, intitulado, “A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa”, tem como foco a aprendizagem da profissão professor mediante o contato direto dos licenciandos com os fazeres do trabalho docente no cotidiano escolar. Em sua concepção, quais as principais contribuições do contato prévio do licenciando com o cotidiano escolar?

3º eixo: DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE

3. O (a) senhor (a) considera que a pesquisa seja uma atividade presente na formação contínua?
4. Que relação o (a) senhor (a) estabelece entre os conceitos “professor pesquisador” e “professor reflexivo”, considerando sua participação no PIBID? Comente.

4ª eixo: DO ENSINO E DA PESQUISA NO PIBID-UECE

3. O (a) senhor (a) considera que o PIBID-UECE tem lhe suscitado o desejo de aprender e ensinar pela pesquisa? Se afirmativo, de que forma?
4. Em seu entendimento, as atividades formativas que são realizadas no âmbito do PIBID, como os estudos teóricos conduzidos pelo (a) coordenador (a) do subprojeto, têm contribuído para a sua formação para a pesquisa? Explique.

Espaço para considerações do (a) professor (a) entrevistado (a) quanto a questões não focalizadas neste roteiro.

APÊNDICE G – Questões Norteadoras da Entrevista com o Bolsista de Iniciação à Docência (a) do PIBID–UECE

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**  
**QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA**  
**BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (A) DO PIBID–UECE**

1º eixo: DA FORMAÇÃO PARA A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

5. Fale do seu percurso de iniciação à docência, destacando os desafios enfrentados e as motivações que o (a) encaminharam a uma licenciatura.

6. O projeto Institucional do PIBID-UECE, intitulado “A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa”, tem como foco a aprendizagem da profissão professor mediante o contato direto dos licenciandos com os fazeres do trabalho docente no cotidiano escolar. Em sua concepção, quais as principais contribuições do contato prévio com o cotidiano escolar para seu futuro exercício da profissão docente?

2º eixo: DA CARREIRA DOCÊNCIA

5. Quais seus possíveis temores em relação à profissão docente?

6. E quais suas principais expectativas em relação a essa profissão?

3º eixo: DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE

5. Você considera que a pesquisa seja uma atividade presente em sua formação docente?

6. Que relação você estabelece entre os conceitos “professor pesquisador” e “professor reflexivo”, considerando sua participação no PIBID? Comente.

4ª eixo: DO ENSINO E DA PESQUISA NO PIBID-UECE

5. Você considera que o PIBID-UECE tem lhe suscitado o desejo de aprender e ensinar pela pesquisa? Se afirmativo, de que forma?

6. Em seu entendimento, as atividades formativas que são realizadas no âmbito do PIBID, como os estudos teóricos conduzidos pelo (a) coordenador (a) do subprojeto, têm contemplado a pesquisa? Se afirmativo, de que forma?

Espaço para considerações do (a) licenciando (a) quanto a questões não focalizadas neste roteiro.

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (sujeito: bolsista de iniciação à docência)

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (SUJEITO: BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA)**

Prezado(a) bolsista de iniciação à docência:

Você está sendo convidado (a) a participar da investigação que estou desenvolvendo por ocasião do meu processo de doutoramento, intitulada A PESQUISA COMO POTENCIALIZADORA DA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO PIBID-UECE, sob orientação da Profa. Dra. Silvia Maria Nóbrega-Therrien, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE. O objetivo deste estudo é compreender de que modo a pesquisa e o ensino estão presentes nas atividades formativas para a docência, no PIBID-UECE, tendo como foco a relação formadores, coformadores e bolsistas de iniciação à docência.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário e uma entrevista e não lhe ocasionará gastos financeiros ou riscos de caráter psicológico, físico, moral ou de outra ordem. Ao contrário, sua participação poderá lhe trazer benefícios, haja vista que se trata de uma investigação que intenta compreender o papel da pesquisa no contexto do PIBID, política de formação docente da qual você participa como futuro docente.

É importante destacar que você pode desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento e sua recusa não acarretará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e/ou instituição, contudo, gostaria de poder contar com a sua colaboração. Enfatizo que os dados coletados são de interesse exclusivo desta pesquisa, portanto, sigilosos. Desse modo, durante todo o estudo, o seu anonimato será preservado.

Dessa forma, coloco-me à disposição para esclarecer suas dúvidas sobre a pesquisa.

Eunice Andrade de Oliveira Menezes,  
 Doutoranda - PPGE-UECE  
 Bolsista do OBEDUC-UECE  
 Contatos:  
 euniceagosto@yahoo.com.br  
 (88) 36115983; (85) 996864094

Comitê de Ética e Pesquisa da UECE  
 (85) 3101-9890  
[cep@uece.br](mailto:cep@uece.br)  
 Av. Paranjana, 1700, Fortaleza/CE

Declaro que fui informado (a) de maneira satisfatória sobre os objetivos da investigação intitulada A PESQUISA COMO POTENCIALIZADORA DA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO PIBID-UECE. Ressalto que estou a par dos procedimentos a serem realizados na referida investigação, bem como as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos necessários no percurso desse estudo.

Concordo voluntariamente em participar dessa pesquisa, tendo clareza de que poderei a qualquer momento retirar o meu consentimento, sem sofrer quaisquer danos.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do (a) bolsista de iniciação à docência

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_\_\_.

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (sujeito: coordenador de área)

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (SUJEITO: COORDENADOR DE ÁREA)**

Prezado(a) professor (a):

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da investigação que estou desenvolvendo por ocasião do meu processo de doutoramento, intitulada A PESQUISA COMO POTENCIALIZADORA DA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO PIBID-UECE, sob orientação da Profa. Dra. Sílvia Maria Nóbrega-Therrien, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE. O objetivo deste estudo é compreender de que modo a pesquisa e o ensino estão presentes nas atividades formativas para a docência, no PIBID-UECE, tendo como foco a relação formadores, coformadores e bolsistas de iniciação à docência.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário e uma entrevista e não lhe ocasionará gastos financeiros ou riscos de caráter psicológico, físico, moral ou de outra ordem. Ao contrário, sua participação poderá lhe trazer benefícios, haja vista que se trata de uma investigação que intenta compreender o papel da pesquisa no contexto do PIBID, política de formação docente da qual você participa como futuro docente.

Seu consentimento em participar desta pesquisa não lhe ocasionará gastos financeiros ou riscos de caráter psicológico, físico, moral ou de outra ordem. Ao contrário, sua participação poderá lhe trazer benefícios, haja vista que se trata de uma investigação que intenta compreender o papel da pesquisa no contexto do PIBID, política de formação docente da qual o (a) senhor (a) participa como formador de coformadores e de futuros docentes.

É importante destacar que o (a) senhor (a) pode desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento e sua recusa não acarretará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e/ou instituição, contudo, gostaria de poder contar com a sua colaboração. Enfatizo que os dados coletados são de interesse exclusivo desta pesquisa, portanto, sigilosos. Desse modo, durante todo o estudo, o seu anonimato será preservado.

Eunice Andrade de Oliveira Menezes,  
Doutoranda - PPGE-UECE  
Bolsista do OBEDUC-UECE  
Contatos:  
euniceagosto@yahoo.com.br  
(88) 36115983; (85) 996864094  
Comitê de Ética e Pesquisa da UECE  
(85) 3101-9890  
Av. Paranjana, 1700, Fortaleza/CE

Declaro que fui informado (a) de maneira satisfatória sobre os objetivos da investigação intitulada A PESQUISA COMO POTENCIALIZADORA DA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO PIBID-UECE. Ressalto que estou a par dos procedimentos a serem realizados na referida investigação, bem como as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos necessários no percurso desse estudo.

Concordo voluntariamente em participar dessa pesquisa, tendo clareza de que poderei a qualquer momento retirar o meu consentimento, sem sofrer quaisquer danos.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) professor(a) entrevistado(a)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_\_\_.

APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (sujeito: professor-supervisor)

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (SUJEITO: PROFESSOR-SUPERVISOR)**

Prezado(a) professor (a):

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da investigação que estou desenvolvendo por ocasião do meu processo de doutoramento, intitulada A PESQUISA COMO POTENCIALIZADORA DA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO PIBID-UECE, sob orientação da Profa. Dra. Sílvia Maria Nóbrega-Therrien, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE. O objetivo deste estudo é compreender de que modo a pesquisa e o ensino estão presentes nas atividades formativas para a docência, no PIBID-UECE, tendo como foco a relação formadores, coformadores e bolsistas de iniciação à docência.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário e uma entrevista e não lhe ocasionará gastos financeiros ou riscos de caráter psicológico, físico, moral ou de outra ordem. Ao contrário, sua participação poderá lhe trazer benefícios, haja vista que se trata de uma investigação que intenta compreender o papel da pesquisa no contexto do PIBID, política de formação docente da qual participa como co-formador de futuros docentes.

É importante destacar que o (a) senhor (a) pode desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento e sua recusa não acarretará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e/ou instituição, contudo, gostaria de poder contar com a sua colaboração. Enfatizo que os dados coletados são de interesse exclusivo desta pesquisa, portanto, sigilosos. Desse modo, durante todo o estudo, o seu anonimato será preservado.

Dessa forma, coloco-me à disposição para esclarecer suas dúvidas sobre a pesquisa.

Eunice Andrade de Oliveira Menezes,  
Doutoranda - PPGE-UECE  
Bolsista do OBEDUC-UECE

Contatos:  
euniceagosto@yahoo.com.br  
(88) 36115983; (85) 996864094

Comitê de Ética e Pesquisa da UECE  
(85) 3101-9890

[cep@uece.br](mailto:cep@uece.br)  
Av. Paranjana, 1700, Fortaleza/CE

Declaro que fui informado (a) de maneira satisfatória sobre os objetivos da investigação intitulada A PESQUISA COMO POTENCIALIZADORA DA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO PIBID-UECE. Ressalto que estou a par dos procedimentos a serem realizados na referida investigação, bem como as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos necessários no percurso desse estudo.

Concordo voluntariamente em participar dessa pesquisa, tendo clareza de que poderei a qualquer momento retirar o meu consentimento, sem sofrer quaisquer danos.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) professor(a)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_\_\_\_.