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

GIOVANA MARIA BELÉM FALCÃO

SER PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID: MOVIMENTOS NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

FORTALEZA - CEARÁ
2016

GIOVANA MARIA BELÉM FALCÃO

SER PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID: MOVIMENTOS NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

Tese apresentada à Coordenação do 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: Prof.ª Dra Isabel Maria Sabino de Farias

FORTALEZA – CEARÁ

2016

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

Falcão, Giovana Maria Belém.
Ser professor supervisor do PIBID: movimentos na constituição identitária [recurso eletrônico] / Giovana Maria Belém Falcão. - 2016.
1 CD-ROM: 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 312 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, 2016.
Área de concentração: Doutorado em Educação.
Orientação: Prof.ª Ph.D. Isabel Maria Sabino de Farias.

1. Identidade. 2. Formação Docente. 3. PIBID. 4.Significados e Sentidos. 5. Núcleos de Significação. I. Título.

GIOVANA MARIA BELÉM FALCÃO

SER PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID: MOVIMENTOS NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

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

Aprovada em: 16 de dezembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Antônio da Costa Ciampa
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC

Profa. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Prof. Dr. Aluísio Ferreira de Lima
Universidade Federal do Ceará - UFC

Profa. Dra. Ana Ignez Belém Lima
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Dedico este trabalho aos meus amores: José Aragão (marido); Larissa e Lucas (filhos) e a minha mãe. Com vocês vou me constituindo cada dia uma pessoa melhor!

AGRADECIMENTOS

A tese que ora apresento resulta de uma longa caminhada formativa. Em sua feitura diversas pessoas foram importantes para que se concretizasse, participando de modo direto ou indireto do trabalho que, certamente, não se inicia nem finaliza com a produção deste escrito. Cada uma delas contribuiu, a seu modo, com esta jornada, que para mim representa muito mais do que uma etapa acadêmica, sendo um importante momento em meu processo constitutivo.

Agradeço o encontro especial que tive com os participantes da banca de defesa. De modo singular, encontrei a cada um de vocês, que marcaram definitivamente minha vida.

À minha orientadora, Prof.ª Dra. Isabel Sabino, exemplo de profissional dedicada à Educação, com quem tenho aprendido a ser pesquisadora, agradeço a amizade, o acompanhamento cuidadoso e atento de meu trabalho e, principalmente, a autonomia e a confiança em mim depositadas.

Ao professor Prof. Dr. Antônio Ciampa, que muito me honra com a sua presença. Mestre que adoto como referência maior, cujas ideias me fizeram entender nosso eterno devir, possibilitando significativos movimentos em meu processo identitário.

À professora Prof.ª Dra.Vilani Cosme, que me adotou em seu grupo de pesquisa e com quem pude entender o significado da pesquisa colaborativa, agradeço a sua generosidade, atenção e valorosa contribuição neste trabalho.

Ao professor Prof. Dr. Aluísio Lima, que me acolheu tão bem em seu grupo de pesquisa, com quem pude aprender e dialogar sobre identidade, além de me permitir entender que o professor pesquisador desempenha outros tantos papéis.

À professora Prof.ª Dra Ana Ignez Belém, encontro que teve início ainda na infância, com quem compartilhei significativos momentos de minha história e que tanto contribuiu em minha constituição identitária.

Ao professor Prof. Dr. Jacques Therrien, mestre muito importante em minha formação doutoral. Sua experiência, lucidez e questionamentos em muito contribuíram para o desenvolvimento desta tese.

À professora Prof.ª Dra. Dalva Carvalho pela disponibilidade em participar desta banca e pelas contribuições para o trabalho.

Meu agradecimento especial às 11 mulheres da 1ª turma de Doutorado em Educação da UECE, amigas queridas, que participaram de cada etapa deste trabalho, ouvindo, lendo, trazendo ricas contribuições ou mesmo incentivando a continuar o percurso, quando nos momentos difíceis. Esta tese, com certeza, tem um pouco de cada uma dessas mulheres. Com

vocês, pude aprender muito sobre pesquisa, vivenciar lindos e importantes momentos e, principalmente, entender que a jornada doutoral se constitui também de amizades e afetos.

Aos integrantes do Observatório Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica (UECE, UFOP, UNIFESP), espaço de ricas aprendizagens, onde pude dialogar com pesquisadores de variados níveis. À vocês minha gratidão, pelas discussões teóricas, apoio logístico e pela amizade conquistada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, agradeço o compromisso que dedicam à pós-graduação brasileira e os conhecimentos compartilhados durante as disciplinas cursadas.

Ao Núcleo de Pesquisa em Educação e Psicologia Sócio-Histórica da UFPI, o meu sincero agradecimento pelo acolhimento e atenção dispensados ao meu trabalho. De modo especial às Profas. Dras. Cristiane Teixeira e Raquel Alfredo pelas ricas contribuições.

Sou grata à atenção e ao apoio recebido de todos os funcionários do PPGE UECE, que fazem deste programa um lugar acolhedor.

À CAPES, sou reconhecida pelo apoio financeiro prestado, que permitiu a realização da pesquisa empírica e pela oportunidade de participar de eventos nos planos nacional e internacional, o que permitiu ampliar conhecimentos e experiências.

Ao professor Prof. Nilson Cardoso, coordenador institucional do PIBID UECE e à profa. Tânia Lopes, coordenadora de área de processos educacionais do PIBID, pela disponibilidade e atenção concedidas nas orientações e informações prestadas sobre o Programa.

Aos professores pesquisados, de modo especial a Sara, Rosinha, Raquel e Ana, que compartilharam comigo suas histórias de vida, permitindo desvelar sobre seus processos identitários. Vocês terão sempre um lugar especial em meu coração!

Agradeço, também, a minha família (marido, filhos, mãe, irmãos e cunhadas), que embarcou comigo neste rico percurso. O apoio e incentivo incondicional de vocês me fortaleceram para seguir adiante.

RESUMO

Esta investigação tem por objeto de estudo a identidade de professores da Educação Básica. O interesse pelo tema nasce de indagações sobre a identidade da própria pesquisadora e de estudos e discussões que consideram a formação docente importante elemento identitário. Tomando o PIBID como referência, indaga-se se a participação no Programa possibilita movimentos no processo identitário dos docentes, considerando que ele se caracteriza como experiência formativa, que exige a mobilização de saberes acumulados, mas também a renovação e ampliação de saberes e práticas. Partindo dessas reflexões, foi definido como objetivo geral do estudo compreender o processo de constituição identitária do professor da Educação Básica participante do PIBID a partir dos significados e sentidos produzidos sobre ser professor supervisor. De modo mais específico buscou-se: discutir os significados que ser professor supervisor assume na proposta do PIBID, considerando seu marco legal; identificar os sentidos que os professores supervisores produzem sobre as possibilidades formativas vivenciadas no PIBID; **c**onhecer como cada professor tem contribuído como coformador a partir de sua experiência pessoal e profissional; compreender os sentidos que o professor da Educação Básica atribui a sua participação como professor supervisor e como esta repercute no modo de exercer a docência; conhecer como o professor da Educação Básica se define em sua trajetória profissional antes e depois do PIBID. Com suporte teórico metodológico no Materialismo Histórico Dialético e na Psicologia Sócio-Histórica, o estudo concebe o homem se constituindo na dialética das transformações históricas, sociais e culturais e a identidade a partir do sintagma identidade-metamorfose-emancipação, conforme Ciampa (2000). A pesquisa, de natureza qualitativa buscou conhecer os movimentos identitários de quatro professoras supervisores do PIBID Pedagogia UECE, com apoio nas narrativas de história de vida, por meio de entrevistas de história de vida e do círculo narrativo de história de vida. Os núcleos de significação (AGUIAR, 2006; AGUIAR e OZELLA, 2013) apoiaram a análise das informações produzidas, resultando na construção de cinco núcleos de significação. O primeiro revela elementos dos contextos socioeconômicos e das relações familiares que mediaram a constituição subjetiva das professoras; o segundo evidencia como as participantes foram se constituindo docentes com base nas suas experiências formativas. No núcleo seguinte, desvela-se de que modo o exercício na função e os desafios vivenciados na profissão foram constituindo as professores que são hoje. O quarto núcleo explicita como as participantes vêm significando docência e se reconhecendo a partir de suas participações no PIBID. O último núcleo evidencia os planos e perspectivas das professoras. A análise

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

Palavras-chave: Identidade. Formação Docente. PIBID. Significados e Sentidos. Núcleos de Significação.

ABSTRACT

This investigation has as object of study the identity of Basic Education teachers. The interest for the theme arises from questions about the identity of the researcher herself and about studies and discussions that consider teacher training an important element of identity. Taking the PIBID as a reference, it is questioned whether the participation in the Program allows movements in teachers' identity process, considering that it is characterized as a formative experience, which requires the mobilization of accumulated knowledge, but also the renewal and expansion of knowledge and practices. Stating from these reflections, it was defined as general objective of the study to understand the identity constitution of the PIBID participating Basic Education teacher from the definitions and meanings produced of being a supervising teacher. More specifically, we sought to: discuss the meanings that being a supervisor teacher assumes in the PIBID proposal, considering its legal framework; To identify the meanings that supervisor teachers produce about the experienced training possibilities in PIBID; To know how each teacher has contributed as a co-former from his or her personal and professional experience; Understand the meanings that the teacher of Basic Education attributes to his participation as a supervising teacher and how this affects the way of teaching; To know how the Basic Education teacher defines himself in his or her professional career before and after PIBID. With theoretical and methodological support in Dialectical Historical Materialism and Socio-Historical Psychology, the study conceives man constituting in the cultural, social and historical dialectic of transformations and the identity from the syntagm identity-metamorphosis-emancipation, according to Ciampa (2000). The qualitative nature research sought to know the identity movements of four PIBID supervisor teachers of UECE's Pedagogy, with support in the life history narratives, through interviews of life history and the narrative circle of life history. The nuclei of signification (AGUIAR, 2006; AGUIAR and OZELLA, 2013) supported the analysis of the information produced, resulting in the construction of five nuclei of significance. The first one reveals elements of the socioeconomic contexts and the family relations that mediated the subjective constitution of the teachers. The second shows how the participants were becoming teachers based on their formative experiences. In the next nucleus, it is revealed how the exercise of the function and the challenges experienced in the profession were constituting the teachers that they are today. The fourth nucleus explains how the participants have been signifying teaching and recognizing themselves from their participation in PIBID. The last nucleus shows the plans and perspectives of the teachers. The analysis made explicit that the teachers identify the

PIBID as an important formative program, allowing changes in the way they recognized themselves and new meanings about the profession, indicating that the doing, the feeling and the action of the teachers have been transformed into autonomy of perspective, otherness and emancipation. The research brings indications of what needed to be thought in terms of investments and possibilities of teaching professional development fostering, being able to support other studies in the area, as well to support the development of public policies that consider the subjective dimension of teaching work.

Keywords: Identity. Teacher Training. PIBID. Meanings and Senses. Nuclei of Signification.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Referências legais sobre o PIBID contendo data e natureza do assunto ---- 46
Quadro 2 - Editais do PIBID e público a quem se destina ---------- 47
Quadro 3 - Pré-indicadores da entrevista de história de vida de Rosinha ---------- 137
Quadro 4 - Pré-indicadores da entrevista com Sara ---------- 138
Quadro 5 - Pré-indicadores da entrevista de história de vida de com Raquel ---------- 139
Quadro 6 - Pré-indicadores da entrevista de história de vida de com Ana ---------- 140
Quadro 7 - Pré-indicadores do Círculo Narrativo de História de Vida ---------- 141
Quadro 8 - Pré-indicadores e conteúdos temáticos da narrativa de história de vida de Rosinha ---------- 142
Quadro 9 - Pré-indicadores e conteúdos temáticos da narrativa de história de vida de Sara ---------- 143
Quadro 10 - Pré-indicadores e conteúdos temáticos da narrativa de história de vida de Raquel ----------143
Quadro 11- Pré-indicadores e conteúdos temáticos da narrativa de história de vida de Ana ----------143
Quadro 12 - Da aglutinação dos conteúdos temáticos à articulação e nomeação dos indicadores ----------145
Quadro 13 - Dos indicadores à articulação e nomeação dos Núcleos de Significação - 148
Quadro 14 - Dissertações e teses encontradas na BDTD sobre identidade docente na perspectiva psicossocial ---------- 290
Quadro 15 - Categorias temáticas (papel do professor supervisor; atividade de coformação; professor supervisor, licenciando e professor do Ensino Superior) a partir das referências legais e editais do PIBID ---------- 292
Quadro 16 - Apresentação dos pré-indicadores, conteúdo temático e indicadores do núcleo de significação "Elementos dos contextos socioeconômicos e das relações familiares mediando a constituição subjetiva" ---------- 300
Figura 1 - PIBID UECE: Subprojetos de Pedagogia no período de 2010 a 2013 ------- 110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

APEOC – Associação dos Professores do Estado do Ceará

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CED – Centro de Educação

CIPA – Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica

CN – Círculo Narrativo de História de Vida

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CRB – Círculo Reflexivo Biográfico

CREDE – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

DEB – Diretoria de Educação Básica Presencial

DED – Diretoria de Educação a Distância

DERE – Delegacias Regionais de Educação

EDUCAS – Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FACEDI – Faculdade de Educação de Itapipoca (UECE)

FAEC – Faculdade de Educação de Crateús (UECE)

FAFIDAM – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (UECE)

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ID – Bolsista de Iniciação à Docência

IES – Instituições de Ensino Superior

IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

IPES – Instituições Públicas de Educação Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAGISTER – Programa de Formação de Professores em Nível Superior

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NBR – Norma Brasileira

OBEDUC – Programa Observatório da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PLANFOR – Plano Nacional de Educação Profissional

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

ProUni – Programa Universidade para Todos

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Educação (Ceará)

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SINE/CE – Sistema Nacional de Emprego - Ceará

SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC'S – Tecnologias de informação e comunicação

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UMESP – Universidade Metodista de São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

URCA – Universidade Regional do Cariri

UVA – Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO ---------- 17

1.1 DE COMO SURGIU O OBJETO DE ESTUDO: PERCURSOS DE FORMAÇÃO E VIVÊNCIAS ---------- 18

1.2 DA PROBLEMATICIDADE DO OBJETO DE ESTUDO: ELEMENTOS TEÓRICOS E PROPÓSITOS DA PESQUISA ---------- 25

2 O PIBID E OS PROFESSORES SUPERVISORES: TEXTO E CONTEXTO DO MOVIMENTO IDENTITÁRIO ---------- 43

2.1 O PIBID NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE: PROPÓSITOS E DELINEAMENTOS GERAIS ---------- 45

2.2 O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOB A LENTE DO PIBID: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS ---------- 58

2.2.1 Professor Supervisor ---------- 58

2.2.2 Papel do professor supervisor ---------- 60

2.2.3 Relação professor supervisor, licenciando e coordenadores ---------- 63

3 APORTES TEÓRICOS PARA COMPREENDER IDENTIDADE ---------- 67

3.1 O HOMEM SOB A ÓTICA DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA COMPREENDER IDENTIDADE ----- 67

3.1.1 O Homem em sua Historicidade ---------- 69

3.1.2 Desenvolvimento psicológico e processos de mediação ---------- 70

3.1.3 Atividade e Consciência como processos centrais do psiquismo humano ---- 74

3.1.4 A relação pensamento e linguagem: significados e sentidos na produção do humano ---------- 79

3.2 A IDENTIDADE COMO FENÔMENO PSICOSSOCIAL ---------- 83

4 A PESQUISA E SEU DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO 92

4.1 O CAMINHO DA PESQUISA: FUNDAMENTAMENTANDO-SE NO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO ---------- 94

4.2 A ABORDAGEM QUALITATIVA AJUDANDO A APREENDER ELEMENTOS IDENTITÁRIOS ---------- 101

4.3 DELINEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO: ASPECTOS METODOLÓGICOS 103

4.3.1 O contexto do estudo: O PIBID Pedagogia UECE ---------- 103

4.3.2 Os professores supervisores do PIBID Pedagogia UECE ---------- 112

4.4 CONHECENDO IDENTIDADES A PARTIR DAS NARRATIVAS DE HISTÓRIA DE VIDA ---------- 115
4.4.1 A Entrevista de história de vida ---------- 122
4.4.2 Círculo narrativo de história de vida ---------- 127
5 MOVIMENTO ANALÍTICO DOS DADOS: CONSTRUINDO OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO ---------- 133
5.1 DEFININDO OS PRÉ-INDICADORES ---------- 136
5.2 CONTEÚDOS TEMÁTICOS ---------- 141
5.3 CONSTRUÇÃO DOS INDICADORES ---------- 144
5.4 ARTICULAÇÃO DOS INDICADORES E NOMEAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: CONSTRUINDO OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO -- 147
6 EM BUSCA DOS SENTIDOS CONSTITUTIVOS DE SER PROFESSORA COFORMADORA DO PIBID: O MOVIMENTO INTERPRETATIVO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO ---------- 151
6.1 ELEMENTOS DOS CONTEXTOS SÓCIO-ECONÔMICO E DAS RELAÇÕES FAMILIARES MEDIANDO A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA - 152
6.2 LIMITES E POSSIBILIDADES DAS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS CONSTITUINDO MODOS DE SER PROFESSORA ---------- 175
6.3 AS CONDIÇÕES OBJETIVAS E SUBJETIVAS CONSTITUINDO DOCENTES ---------- 205
6.4 SER PROFESSORA SUPERVISORA: APRENDENDO E ENSINANDO EM UMA ATIVIDADE FORMATIVA ---------- 224
6.5 AS EXPECTATIVAS DAS PROFESSORAS MEDIADAS PELO COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO ----------. 247
6.6 DA ANÁLISE INTRANÚCLEOS À ANÁLISE INTERNÚCLEOS: ARTICULANDO INTERPRETAÇÕES ---------- 257
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS ---------- 262
REFERÊNCIAS ---------- 274
APÊNDICES ---------- 289
ANEXO ---------- 309

1 INTRODUÇÃO

Este escrito expressa resultado de investigação[1] que se propôs compreender o processo de constituição identitária do professor da Educação Básica participante do PIBID a partir dos significados e sentidos produzidos sobre ser professor supervisor. A tese insere-se na linha de pesquisa 'Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação' do Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE, da Universidade Estadual do Ceará/ UECE.

A definição de um objeto de estudo é algo complexo, que se constitui ao longo de uma trajetória de vida, um caminho pessoal e profissional que se mistura e se complementa. O pesquisador vai em busca daquilo que faz sentido para ele, movido por interesses que vão se descortinando em suas vivências diárias. Assim, o objeto de estudo está entrelaçado em sua vida; não nasce do acaso. As escolhas revelam quem somos, o que fizemos e o que desejamos ou, como esclarece Minayo (1994), nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Neste sentido, a demanda proposta para este estudo originou-se da trama resultante de experiências, inquietações e reflexões que foram acontecendo ao longo de minha história[2]. Considero, portanto, relevante situar o itinerário percorrido em seu delineamento. Isto significa entender que este percurso se inicia num tempo mais remoto, necessitando revisitar alguns acontecimentos e lugares onde vivenciei distintas experiências como profissional da Educação, as quais, pouco a pouco, foram me encaminhando a buscar uma compreensão mais aprofundada sobre identidade docente, ao mesmo tempo em que em fui constituindo a identidade como professora.

Entendo ser preciso olhar para nossas trajetórias de vida e de desenvolvimento profissional para encontrar mais elementos indicativos do processo de constituição da identidade docente. Afinal, ser professor é processo que se elabora ao longo de uma vida, estruturado em vivências singulares e variadas experiências desse percurso.

1.1 DE COMO SURGIU O OBJETO DE ESTUDO: PERCURSOS DE FORMAÇÃO E VIVÊNCIAS

[1] A tese foi organizada observando as normas para elaboração de trabalhos científicos desta instituição (UECE, 2016), que se baseia nas Normas Brasileiras (NBRs) vigentes da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

[2] Nesta seção, o trabalho será apresentado em primeira pessoa do singular por entender que se trata de relatos pessoais, de uma história que precisa ser contada de modo singular.

Embora com formação inicial em Psicologia, sempre atuei no âmbito da Educação e da formação profissional, inicialmente do trabalhador da indústria. Em minha primeira experiência de trabalho, atuei no setor de "treinamento de pessoal", encaminhando, organizando e ministrando cursos para os profissionais da área. Os cursos oferecidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), de modo geral, se mostravam numa perspectiva instrucional, ensinando "como fazer", metodologia que me fazia refletir sobre este tipo de aprendizagem, a qual restringe as possibilidades de aprender. Em contrapartida, procurava favorecer aos funcionários da indústria formações nas quais pudessem ampliar seus conhecimentos e pensar sobre os seus trabalhos. Para tanto, possibilitava momentos de escuta e de reflexão, estratégias que contrastavam com o contexto fabril. Adorava estar com aqueles trabalhadores, conhecendo-os, aprendendo com eles, favorecendo o seu crescimentos como pessoas. Até aí, não tinha consciência de como gostava de estar numa sala de aula e não me reconhecia docente.

Estávamos nos anos 1990. Os novos processos produtivos exigiam "inovação" e a fábrica se lançava numa corrida contra o tempo em busca de mudanças. *Just in time, Kanbam, qualidade total* e *ISSO 9000* eram algumas das palavras que de uma hora para outra passaram a fazer parte do vocábulo daqueles trabalhadores. Muitos se mostravam atônitos, sem entender muito bem o que estava acontecendo e temendo por seus empregos, pois características como liderança, iniciativa, escolaridade em nível de Ensino Médio, maior qualificação, que até então nunca tinham sido exigida, tornaram-se condição para continuarem empregados. Desse modo, os trabalhadores buscavam nos cursos de qualificação a solução para os problemas e a garantia da empregabilidade. Como esses cursos aconteciam, se promoviam o desenvolvimento do trabalhador, não eram aspectos investigados pelos funcionários e muito menos pelos empregadores.

Tudo isso me inquietava muito e me fazia querer entender o que estava acontecendo com aquelas pessoas. Foi neste momento que surgiu o desejo de ingressar no mestrado. Neste período, fui aprovada em um concurso para o Sistema Nacional de Emprego (SINE/Ce), contexto em que pude ver o outro lado da história, pois era para o SINE que os trabalhadores demitidos da fábrica onde trabalhava anteriormente e de outras que viviam situação semelhante iam buscar soluções. A instituição encaminhava os desempregados para processos seletivos e também para participarem de cursos de qualificação. As formações apareciam como a salvação para os desempregados que a viam como possibilidade para garantirem uma colocação profissional. Ingressei no curso de Mestrado em Educação na

Universidade Federal do Ceará (UFC) e me propus[3]estudar esta problemática (FALCÃO, 1999). Interessava-me entender se de fato os cursos constituíam elementos que garantiriam o desenvolvimento do trabalhador, ou seja, já buscava investigar processos formativos, embora ainda não vinculados ao universo da escola.

No mestrado, tive um contato mais direto com os teóricos da Educação. As discussões me aproximavam cada vez mais da área e me mobilizavam muito. A busca por qualificação, a necessidade da formação em nível superior, eram agora a realidade dos professores. Tal realidade me possibilitou constatar que o universo da formação docente também foi atravessado por discussão semelhante à que circulava na formação do trabalhador da indústria, em especial com as políticas educacionais dos anos 1990. As exigências sobre os professores se intensificaram e o discurso das competências chamava a atenção para um professor com qualidades e habilidades de liderança, trabalho em grupo, flexibilidade e muitos outros adjetivos. Também foi vista a explosão dos cursos de formação de professores em nível superior, de curta duração ou em caráter emergencial[4]. Essas iniciativas, em boa parte, aconteceram envoltas do discurso da inovação que permeava as políticas educacionais à época, mas eram de questionável qualidade. Este movimento, por certo, mantém relação direta com processos sociais e econômicos mais amplos do período, conforme adverte Kuenzer (1999):

> As demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças. (P.166).

Com a crescente oferta de cursos de graduação destinada aos docentes que ainda não tinham nível superior, os alunos do mestrado eram convidados frequentemente a ministrarem disciplinas nestes espaços. Foram vários os convites que recebi até decidir ministrar uma disciplina num desses cursos, pois, mesmo estando num mestrado acadêmico não tinha clareza de que queria ser professora.

---

[3] Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e desenvolvi o trabalho: *Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR): análise da empregabilidade na perspectiva dos egressos*. A dissertação foi concluída em 1999 e teve como sujeitos desempregados que participavam de cursos de qualificação profissional encaminhados pelo SINE/CE.

[4] Em função das determinações da LDB nº 9.394/96, que estabelece que a formação de docentes para atuar na Educação Básica deveria acontecer em nível superior, muitas foram as iniciativas para atender a este requisito, uma vez que não eram poucos os professores que não possuíam esse nível de formação. No Ceará, as experiências de licenciaturas em regime especial, programas de licenciaturas breve, programa MAGISTER, são algumas experiências que surgiram em função dessas exigências. Para maior esclarecimento sobre este assunto, ver o estudo desenvolvido pelo Banco Mundial em 1999: *Ceará – Experiências na formação de professores*, coordenado pela profa. Dra Sofia Lerche Vieira.

Na primeira disciplina que ministrei, aconteceu algo não planejado. Senti um imenso prazer de estar ali. A interação com o grupo, o envolvimento dos alunos com as propostas, as discussões que se desenvolviam com base nas temáticas trabalhadas, como os alunos iam formulando seus conhecimentos e o meu aprendizado, tornavam clara a minha identificação com a docência. Foi neste momento que nasceu em mim a consciência de que eu era professora. Costumo dizer que não desejei ser professora, mas fui assim me constituindo. Ao mesmo tempo, indagava como aquelas pessoas entendiam todas as mudanças que estavam acontecendo em suas vidas e se o fato de cursar uma graduação provocava mudanças no modo de se reconhecerem professores, uma vez que a maioria dos alunos já era de professores.

Depois dessa disciplina, passei a buscar outras oportunidades, pois cada turma era para mim um grande acontecimento. Foram muitas viagens, muitos alunos professores, muito aprendizado, muito crescimento. A cada experiência, procurava refletir sobre minha atuação e sempre encontrava novos elementos que poderia trabalhar para favorecer meu desempenho como docente.

Enquanto cursava o mestrado, fui aprovada em concurso público e convocada a trabalhar como psicóloga no Município de Maracanaú, no Estado do Ceará, em uma instituição que atendia a crianças e adolescentes com deficiência. A atuação deveria ser em Psicologia Clínica, mas, como na instituição também funcionava escolaridade, passei a realizar um trabalho na formação dos professores. Esta atuação permitiu participar diretamente do desenvolvimento de professores da Educação Especial, que vivenciavam momento de transição em função das determinações sugeridas na LDB 9394/96 para essa modalidade de Ensino[5].

A instituição iniciou a inclusão educacional dos alunos e os professores foram remanejados para salas de recursos multifuncionais[6]. Precisando se adaptar a essas mudanças, os professores se lançavam numa busca frenética por cursos que preparassem para a nova atuação e ajudassem a desenhar um novo jeito de atuação profissional, uma vez que o fazer profissional daqueles docentes havia sido alterado de maneira intensa e abrupta e estes já não

[5] O Capítulo V da LDB 9394/96 prevê a oferta de Educação para os alunos com deficiência, de serviço de apoio especializado "preferencialmente" na escola regular para atender às peculiaridades da clientela, o início da oferta de educação na Educação Infantil e restringe o atendimento em classes e/ou escolas especializadas aos alunos cuja deficiência não permitir sua integração na rede regular.

[6] A organização do sistema educacional orientada nos princípios da educação inclusiva prevê a existência nas instituições de ensino, de salas de recursos multifuncionais que são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. (OLIVEIRA, 2006).

se reconheciam mais como docentes que tinham sido até então. Alguns dos cursos eram específicos para a atividade que iriam desempenhar e apresentavam uma proposta essencialmente teórica, com restritas oportunidades para expressarem o que estavam vivendo. Sobre as oportunidades de formação que enfatizam somente o conhecimento técnico, Giroux (1997) adverte que tais processos formativos não levam os professores a refletirem sobre a vida e a prática em sala de aula, além de negarem a própria necessidade do pensamento crítico. Era em nossos momentos de formação que os docentes expressavam angústia, incerteza e dúvidas que as novas demandas profissionais suscitavam.

Inevitáveis eram os questionamentos que surgiam junto à realidade dos professores dessa instituição. Como conseguiriam desempenhar os novos papeis, que tinham a complexidade como marca, com uma formação superficial? As alterações propostas provocam mudanças no modo de se reconhecerem professores?

É inegável o fato de que mudanças fazem parte de todo o percurso de crescimento humano, agudizando-se na contemporaneidade, quando vivemos alterações econômicas, políticas e sociais geradoras de rápidas transformações nas quais a informação e o conhecimento se destacam como diferenciais. O trabalho com as diferenças, as novas tecnologias, a velocidade da informação, os múltiplos conhecimentos e a diversidade de estratégias pedagógicas estão concretamente no cotidiano do educador, exigindo nova cultura da aprendizagem e da escola concatenada às atuais demandas de formação e educação (POZO, 2002). O que chamamos atenção é para a maneira como essas transformações aportam na vida dos educadores, requerendo alterações substanciais repentinas em seu fazer profissional, sem respeitar a trajetória estabelecida, repercutindo sobremaneira no modo de se reconhecerem docentes, levando, muitas vezes, a não mais se reconhecerem naquilo que estão fazendo.

A formação docente ocupa papel importante nos processos identitários. Neste sentido, esta deve favorecer espaço para a reflexão, permitindo que os educadores expressem sentimentos, reflitam sobre o vivido, elaborem conhecimentos e assim se desenvolvam integralmente. Com efeito, os desafios postos para os educadores na contemporaneidade exigem destes uma postura ativa, crítica e reflexiva. Assim, os processos formativos precisam ser coerentes com essa nova demanda. É preciso favorecer uma formação que vá além do conteúdo teórico e promova o diálogo, a expressão, as interpretações articuladas, conforme sugere Alarcão (2007).

Paralela a essa vivência na Educação pública, trabalhei em uma escola de Educação Infantil no ensino privado em Fortaleza. Nessa instituição, atuava como psicóloga na área do desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes. O trabalho acontecia utilizando distintas estratégias de formação, favorecendo a reflexão junto aos docentes acerca da cultura da instituição e de suas atuações. As relações dos profissionais se baseavam em colaboração, o currículo era visto intra e transdisciplinarmente e a afetividade era a tônica do processo educativo. A escola caracterizava-se como uma de pequeno porte, tendo em torno de 300 alunos matriculados. Ante a concorrência sofrida pelos grandes grupos educacionais, esta não conseguiu resistir, sendo comprada por uma das maiores empresas de ensino do Ceará. Os professores foram convidados a ingressar nas distintas sedes da escola adquirente e, diante dessa realidade se mostravam receosos com a mudança organizacional. O maior número de alunos, a alta tecnologia e a busca de resultados como meta perseguida pelo grupo educacional, eram alguns dos aspectos que faziam com que os docentes temessem a adaptação neste novo espaço que se exprimia muito diferente da escola anterior.

Em função de minha trajetória profissional ter rumado para o Ensino Superior, perdi o contato profissional com estes professores e não pude acompanhar suas novas experiências. Segui indagando: como essas mudanças foram sentidas por eles? Será que neste novo espaço continuaram refletindo sobre suas vivências e prática docente? A escola teria uma formação preocupada com o desenvolvimento profissional destes professores? Como as novas experiências estavam repercutindo na identidade daqueles docentes?

Na instituição privada de Ensino Superior a que me integrei, nessa época tive, pela primeira vez, minha carteira de trabalho assinada como professora e este fato me causou muito orgulho. No novo percurso, pude vivenciar um pouco mais de perto outros aspectos da docência. Além das disciplinas que ministrava, participava dos seminários como palestrante e parecerista. Participei da elaboração da revista eletrônica da instituição, fazia parte do núcleo docente estruturante, iniciei uma pesquisa em uma escola com dois alunos bolsistas. As dificuldades, no entanto, eram enormes e os projetos não avançavam. Neste ponto de minha trajetória, a consciência de uma identidade docente estava muito clara.

Como professora dos cursos de pós-graduação *lato sensu* passei a escutar com frequência o relato de alunos-professores que apontavam problemas diversos: afirmavam que na escola não havia espaço para falarem das dificuldades vivenciadas no fazer pedagógico; sentiam-se sobrecarregados diante de tantas cobranças; tinham que encontrar opções próprias para lidar com os problemas enfrentados; também relatavam que percebiam uma enorme

distância entre a formação que recebiam e o exercício de suas atividades e que, em função das novas demandas, muitas vezes, ficavam confusos quanto ao papel do professor.

Refletindo sobre essas questões nesse período, algumas indagações me inquietavam: de que modo as diversas transformações vivenciadas na contemporaneidade vêm interferindo na identidade do professor? O que significa ser docente hoje? Como a formação docente pode favorecer uma atuação profissional mais crítica e autônoma? As mudanças gestadas na escola provocam transformações na pessoa do professor?

As vivências em instituições de ensino e as indagações daí decorrentes me inquietavam cada vez mais e a pouco e pouco, entendia que era preciso avançar e compreender de forma aprofundada alguns aspectos desses problemas; ir além do trabalho técnico e buscar um conhecimento mais elaborado, mais sistematizado, acerca da identidade docente. Afinal, compreender elementos da identidade possibilita desvelar o movimento dialético de se tornar humano, expressando o caráter social, histórico, dinâmico e transformador do homem, do seu psiquismo e da sua subjetividade (CARVALHO, 2011).

Refletindo sobre minha trajetória, percebo que o fato de ser professora não foi planejado por mim, foi uma elaboração que se deu desde minhas vivências, da formação profissional, das características como pessoa, visão de mundo e de homem, forma de pensar a Educação e espírito investigativo. Neste sentido, encontro apoio nas palavras de Garcia (2009), quando acentua que a identidade docente não é algo que se possua, mas sim aquilo desenvolvido durante a vida. Não é um atributo fixo, mas um fenômeno relacional.

Ao mesmo tempo em que fazia um caminho como profissional da Educação, interessada sobre o desenvolvimento profissional dos professores, fui constituindo uma identidade como docente. Perceber-me como sujeito que se constitui desde experiências formativas diversas me levaram ao doutorado, com a certeza de que queria investigar a constituição da identidade docente. De acordo com Carvalho (2011), como categoria teórica de análise, a identidade orienta nosso pensamento na busca de compreender quem somos, isto é, como nos tornamos quem somos ou queremos ser.

Ao ingressar no Doutorado em Educação, entrei em contato com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) por meio da participação em uma investigação em rede apoiada pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES). Refiro-me ao projeto[7] "Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo

[7] Esta iniciativa, coordenada pelo Núcleo UECE, sob a responsabilidade da prof. Dra. Isabel Sabino, objetiva identificar junto a professores da Educação Básica participantes do PIBID aspectos da experiência vivida nesse

exploratório sobre contribuições do PIBID", iniciativa que envolve três programas de pós-graduação em Educação situados nas regiões Nordeste (UECE/PPGE) e Sudeste (UFOP-MG/PPGE e UNIFESP-SP/PPGE), aprovado pelo Edital CAPES/OBEDUC nº 28/2012.

O PIBID traz em sua proposta a expectativa de enfrentamento de desafios históricos vivenciados na formação de professores com origem nas "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-aprendizado" (Art. 3º, item IV do Decreto nº 7.219). Seu desenho assenta em ações formativas destinadas aos alunos de cursos de licenciaturas, envolvendo ainda o professor do Ensino Superior, nas funções de coordenador institucional, coordenador de área ou coordenador de gestão de processos educacionais; e o da Educação Básica, na função de professor supervisor, também identificado na documentação governamental referente ao Programa como "coformadores dos futuros docentes." (BRASIL. CAPES, 2010).

Até o ingresso no Observatório, confesso que o conhecimento que possuía sobre o PIBID era superficial. Sendo assim, procurei ler a documentação sobre o Programa e participava ativamente das discussões e estudos que aconteciam em nosso grupo de pesquisa[8]. O núcleo UECE do Observatório é composto por uma coordenadora, alunos do PPGE UECE de mestrado e doutorado, da graduação e professores da Educação Básica, constituindo-se num espaço heterogêneo de ricas reflexões sobre a docência. À medida que fui conhecendo o PIBID, chamou a atenção o fato desta iniciativa privilegiar, ao mesmo tempo, alunos de licenciaturas, professores da Educação Básica e do Ensino Superior, propondo-se a valorizar os saberes de todos os envolvidos e possibilitando olhar a docência por distintas perspectivas. Ao mesmo tempo, o Programa permite pensar a formação docente acontecendo na escola, com a intervenção de agentes diversos.

Dentre os envolvidos no PIBID, minha visão se volta para o docente da Educação Básica, que é denominado professor supervisor, o qual é responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência (BRASIL.CAPES, 2010), sendo, portanto, coformador dos futuros docentes, como é preconizado no texto do Programa.

A pesquisa do Observatório ainda estava em seu primeiro ano, de modo que estávamos fazendo estudos teóricos e da documentação, não sendo possível ainda um contato

contexto que colaboram com o seu desenvolvimento profissional e, por conseguinte, se essas vivências mobilizam ou não práticas inovadoras (FARIAS, JARDILINO e SILVESTRE, 2015).

[8] Refiro-me ao grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS), equipe cadastrada no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ desde 2006 e ao qual o Observatório sobre desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica está vinculado.

direto com os sujeitos da pesquisa que são os professores da Educação Básica. Provocou, no entanto, meu interesse o papel desenhado no PIBID para este profissional. A troca de experiências e saberes com pessoas em níveis diferentes de desenvolvimento (professor do Ensino Superior, alunos da graduação), as diversas atividades formativas vivenciadas e a possibilidade de ser formador de seus pares me instigaram a querer conhecer mais sobre este sujeito do Programa, levando-me a indagar sobre a possibilidade da participação no PIBID provocar movimentos na identidade desses professores.

Nos espaços de trabalho em que transitei, a figura do professor da Educação Básica sempre esteve muito próxima a mim, seja nas diversas formações que ministrei ou como meu aluno no Ensino Superior, o que me mobilizou a concentrar atenção no professor que participa do PIBID como coformador de futuros docentes. Entender de que modo essa experiência formativa pode movimentar a identidade do professor passou a ser uma questão importante para mim. A experiência como coformador de licenciandos se exprimiu como instigante, levando-me a querer adentrar a realidade desses docentes. Assim, começo a refletir sobre o lugar de supervisor que o professor da Educação Básica ocupa no Programa e a relação desta participação em seu processo de constituição identitária.

Olhando para os professores supervisores, volto a pensar em minha identidade. A princípio não intentava ser professora; ao longo de minha trajetória, vou me reconhecendo como tal. Alguns acontecimentos, como as formações de que participei, as leituras e estudos realizados, as diversas disciplinas ministradas, o contato com outros professores e com alunos marcaram este percurso e fui constituindo a consciência sobre o que é ser professor a qual vem sendo alterada de modo permanente. É a partir deste lugar que indago se a participação como supervisor do PIBID pode possibilitar novos caminhos na história de vida desses professores e os sentidos e significados que pode produzir no processo de constituição de suas identidades.

1.2 DA PROBLEMATICIDADE DO OBJETO DE ESTUDO: ELEMENTOS TEÓRICOS E PROPÓSITOS DA PESQUISA

Entender o processo de constituição da identidade de professores não pode acontecer descolado da reflexão sobre o desenvolvimento profissional e, em especial, sobre a formação docente. Exige também que se reflita sobre o contexto político, econômico e social mais amplo, uma vez que as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas influenciaram

sobre a escola, a vida do professor e a maneira que este vai se reconhecendo e constituindo sua identidade.

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia e os novos modelos produtivos anunciam que vivemos tempos de muitas mudanças ocorrentes em grande velocidade. A sociedade passa a se organizar de modo diferente, a produção de bens materiais dá lugar a um padrão centrado no conhecimento e na informação. Em tempos de globalização exigem-se sistemas flexíveis e abertos a mudanças. Essas se caracterizam, principalmente, pelo desenvolvimento das tecnologias de informação, a globalização da informação e comunicação, o progresso provocado pela aceleração das descobertas científicas e técnicas e o seu influxo sobre as diversas áreas de atividades, bem como o fenômeno da mundialização da economia (FRIGOTTO, 1995; KUENZER,1999; FERNANDES, 2000).

Neste panorama de mudanças, antigos paradigmas são questionados e se instaura um período em que as certezas absolutas e as explicações causais dão lugar à incerteza e à imprevisibilidade. Palavras como qualidade, flexibilidade, gestão da informação, inclusão digital penetraram o universo de áreas diversas da sociedade e passaram a ser proclamadas como meta a ser buscada por todos. A ideia de positividade que esses termos imprimem, tende a escamotear as implicações de tais processos na vida social. Neste sentido, Frigotto (1995) ressalta que a mudança de conceitos não trouxe alterações fundamentais nas relações sociais e mascara a lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. Fernandes (2000) chama a atenção para o fato de que estas modificações nem sempre estão associadas a aspectos positivos, uma vez que os novos processos exigem cada vez mais dos trabalhadores competências e qualificações acrescidas do domínio da gestão da informação, o que concorre para a exclusão de muitos que não conseguem este acesso. Além do mais, apesar do progresso alcançado, não se resolveram, mas se acentuaram, os problemas de escassez, injustiça e desigualdade social.

A escola não passa ilesa por esse movimento, sendo também questionada e pressionada em sua função histórica. Giroux (1997) já apregoava a ideia de que o apelo por mudança educacional aparece ao mesmo tempo como ameaça e desafio, tendo precedentes históricos. Neste sentido, exige-se que a escola prepare seus alunos para atuarem em consonância com a moderna tecnologia, ao mesmo tempo em que deve atender a um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo. Por outro lado, Fernandes (2000) assinala que a pressão para a mudança origina outras concepções de educação e formação, alterando o conceito de escola. No centro das atuais exigências que pairam sobre a escola, o que está em

xeque é o projeto de sociedade a que deve servir, é a direção de sua tarefa histórica de humanização do homem.

Este é um debate tenso e que, sem dúvida, reverbera sobre o fazer do professor e, por que não dizer, em sua pessoa, uma vez que constituímos nossa subjetividade na relação com a realidade na qual estamos inseridos. Ante a pluralidade e a complexidade exigidas no fazer docente, são atribuídos "superpoderes" aos professores. Confere-se ao docente a responsabilidade de resolver problemas que deveriam ser trabalhados no âmbito da família ou do próprio Estado, como bem adverte Formosinho (2009). Para Farias (2007a), as repercussões da "Era da informação" e do desenvolvimento tecnológico sobre o papel do professor são muitas, crescem e se diversificam as responsabilidades docentes, ampliando suas tarefas. As exigências e obrigações sobre os professores se intensificam, levando, muitas vezes, a uma precarização de seus trabalhos, a um sufocamento e a um certo mal-estar docente, elementos que fragilizam o modo de se perceberem, repercutindo diretamente em sua atuação profissional. Consoante Contreras (2012), a intensificação do trabalho docente leva à desqualificação intelectual, à degradação das habilidades e das competências profissionais, uma vez que o trabalho do professor fica restrito às inúmeras tarefas que precisa realizar.

Paralelo a esta realidade, assiste-se a um verdadeiro desencanto pela carreira docente, que vem resultando, entre outras consequências, num *défict*[9] no número de professores nas escolas, uma expressão, certamente, do que pensam e sentem os professores ante os elementos contraditórios da profissão. Corroborando esta ideia, Gatti, Barreto e André (2011) constataram em estudo recente que o crescimento das matrículas nos cursos que formam professores (licenciaturas) é muito inferior ao crescimento dos demais cursos de graduação. Cada vez menos jovens se interessam pela carreira docente.

Contraditoriamente, a Educação e a formação de professores são proclamadas, no discurso político atual, como áreas estratégicas na promoção do desenvolvimento social de um mundo globalizado. Os discursos políticos, nos seus variados conteúdos, assinalam nessa direção. Como asseveram Tardif e Lessard (2011), as reformas educacionais de hoje que acontecem em muitos países ocidentais tratam, essencialmente, sobre os professores, sua formação e profissionalização. No Brasil, especialmente desde os 1990, as iniciativas no

[9] Essa afirmação se confirma na divulgação da pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, no ano de 2001, que aponta para uma progressiva redução no ingresso de novos profissionais na docência. Sobre o assunto, conferir matéria publicada no Correio do Brasil em 09/03/2010, intitulada "A falta de professores de Exatas e a escassez de cientistas no Brasil". No Estado do Ceará, a realidade não é diferente. Segundo dados da CNTE (2010), o *déficit* de professores no sistema estadual de ensino é expressivo. Matéria publicada no *site* da APEOC em 13/07/2010 destaca, por exemplo, uma carência de professores nas escolas estaduais da ordem de cinco mil professores.

campo da formação docente se acentuam consideravelmente. De acordo com Silva (2007), no entanto, a centralidade conferida aos professores e à sua formação no contexto das políticas educacionais implantadas nos últimos anos é mais no sentido de garantir a expansão quantitativa da formação de professores do que de valorização do seu pensar, do seu sentir e de seus valores como aspectos importantes para se compreender os desafios de seu trabalho e, por conseguinte, para investir em condições que favoreçam sua melhoria e a qualidade do ensino.

Giroux (1997) assinala que o conhecimento não pode ser visto como algo a ser consumido e a escola apenas como espaço meramente instrucional. Para o autor, o professor deve ser compreendido e reconhecido como intelectual transformador. Sendo assim, este possui papel ativo no contexto educacional e na sociedade de modo geral. Para tanto, necessita de uma formação que o liberte do papel de técnico lhe possibilite ir mais além.

Formosinho (2009) traz importantes considerações para esta discussão. Esclarece que a formação do professor, muitas vezes, se baseia numa visão reducionista da docência, denotando características como a fragmentação curricular, o distanciamento da prática, a ruptura entre ensino e pesquisa, o fomento a competição e o pouco diálogo com a universidade. O autor conclama a necessidade de um debate amplo sobre essa problemática e defende uma formação com fundamentação teórica mais sólida, atenta à realidade, onde a autonomia, a colaboração, o espírito crítico, reflexivo e investigativo do professor sejam valorizados.

Desse modo, os processos formativos destinados aos professores não podem se orientar somente numa perspectiva técnica, distante das vivências e experiências da escola. Esta, sem dúvida, não atende a complexidade exigida no contexto pedagógico e nas relações que se estabelecem aí. È importante considerar que não desconheço o fato de que em muitos contextos formativos o professor é concebido de modo integral. Estes favorecem a reflexão, a criticidade, a partilha de saberes e experiências, acontecendo de modo colaborativo, ao mesmo tempo em que respeitam as individualidades e valorizam o espaço da escola como local de aprendizagem e de formação. O que chamo a atenção é para a necessidade da formação como possibilidade de emancipação ser uma realidade em todos os processos formativos.

A busca por mais conhecimento é uma necessidade inegável. É preciso muito mais, todavia, que informação superficial; o conhecimento deve possibilitar transformação, reflexão, emancipação. Para Moura (2013), uma formação na perspectiva crítico-

emancipadora, pressupõe políticas públicas de Estado com um projeto apoiado em uma sólida formação teórico-prática, aliada à pesquisa, tendo o professor como protagonista do trabalho docente, reconhecendo a importância do seu labor como profissional e, principalmente, se reconhecendo no trabalho que realiza.

Imbernón (2010) também aponta o fato de que a formação precisa ocorrer no interior das instituições educacionais para fomentar a mudança institucional e individual. Explica que é importante adotar metodologias que fomentem processos reflexivos sobre a Educação e a realidade social através das variadas experiências. Alarcão (2007) e Amaral et al (1996) também chamam a atenção para a necessidade de se desenvolver metodologias diversificadas que proporcionem momentos de reflexão na formação docente e favoreçam análises mais profundas sobre a atividade do professor. Sendo assim, as ações desenvolvidas nos processos formativos não podem ser pensadas como atividades isoladas, sem uma relação com o contexto maior. Estas devem possibilitar ao professor refletir sobre sua prática, percebendo-se como sujeito em decurso de desenvolvimento, o que certamente vai interferindo no seu fazer profissional e no próprio modo de se reconhecer docente.

Considerando a formação como importante elemento na constituição da identidade docente, Gatti (1996) lembra que a identidade precisa ser considerada nos processos formativos. Ainda de acordo com a autora, a identidade define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história, afetando o professor em suas perspectivas em relação à formação e suas formas de atuação profissional.

Nóvoa (1995) advoga o argumento de que a formação docente vai além do aprendizado de metodologias e de aquisição de conhecimentos. Ela está relacionada ao crescimento e ao aperfeiçoamento dos professores como profissionais, apresentando-se como aspecto importante na constituição da identidade do professor. Portanto, processo formativo significa investimento pessoal, trabalho sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à formação de identidade profissional. Pimenta (1999) corrobora a ideia de que a formação de professores é um contínum de elaboração e reelaboração da identidade, quando acentua que esta permite aos professores ressignificar saberes e modos de atuação a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes exprime no cotidiano.

Esta compreensão do processo de constituição identitária do professor aguçou curiosidades e preocupações relacionadas ao tema desde a inserção do professor da Educação Básica no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Considerando a formação docente como importante elemento para consolidar mudanças nas mais diversas

áreas e perante um quadro que revela a baixa atratividade pela carreira docente, o PIBID se apresenta como uma política atenta as recentes discussões no campo da formação docente, consubstanciando objetivos que sinalizam para a possibilidade de superação de problemas históricos relacionados à profissão do professor, muito embora também assuma intencionalidades que certamente extrapolam seu alcance, considerando que se propõe a intervir em problemáticas de grande complexidade, cuja raiz ultrapasse o professor e a qualidade de sua formação. Ademais, cabe ponderar o fato de que, se há necessidade de uma ação complementar voltada para qualificar a formação inicial docente, admitem-se, de modo explícito, a fragilidade e as deficiências das políticas destinadas à formação de docentes no Brasil.

Em seus objetivos, o PIBID elege a escola como espaço privilegiado de formação profissional, como é possível perceber no artigo IV da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que institui o Programa, quando aponta que a articulação entre Educação Superior e Educação Básica possibilita uma sólida formação docente inicial. Tardif (2012) enfatiza a importância de as escolas se tornarem lugares de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas adverte para o fato de que estes espaços precisam também ser pensados como lugares de pesquisa e reflexão crítica.

A possibilidade de interação dos diversos saberes dos sujeitos envolvidos nessa iniciativa, estabelecendo-se um vínculo formativo forte entre aprendizes em formação inicial (licenciandos), professores da escola (profissionais que possuem conhecimento contextual sobre o trabalho) e professores da universidade (profissionais com alta qualificação acadêmica), é outro diferencial, podendo constituir importante elemento para o desenvolvimento profissional de todos os que dele participam.

Aproximar o aluno da licenciatura da Escola Básica, favorecendo a articulação entre teoria e prática, é aspecto que se reveste de outro elemento diferenciado do Programa. A possibilidade concreta de uma integração destas duas dimensões (teoria e prática) certamente assegura aos futuros docentes incremento significativo no aprendizado profissional; de igual modo para os demais sujeitos participantes do PIBID, a exemplo do professor da Educação Básica, que experimenta oportunidades novas e ricas de atuação e formação. Não é demais lembrar o que ensina Pimenta (2005), quando diz que “o saber docente não é formado apenas pela prática, sendo nutrido pelas teorias da educação” (P.24).

Os aspectos destacados – a escola como espaço de formação, a articulação de saberes de sujeitos em vários estádios de desenvolvimento e a articulação teoria e prática –

evidenciam o PIBID como uma via com forte potencial de socialização profissional, portanto, com implicações no processo de constituição da identidade docente. Não sem razão me parece pertinente indagar de que maneira a participação como professor supervisor do PIBID interfere no modo de pensar, sentir e agir desses docentes.

Inúmeros, certamente, são os desafios de um programa da natureza do PIBID. Lançar uma visão criteriosa para as reais necessidades da escola, dos alunos e dos professores é condição básica para a efetivação do Programa, considerando a intencionalidade expressa na documentação governamental (Portaria Normativa nº 38/2007), de valorizar o magistério e de promover a melhoria da qualidade da Educação Básica, dentre outros objetivos propostos. Farias (2012) pondera ser necessário que o PIBID esteja integrado aos anseios reais da escola, considerando que mudanças no âmbito da prática de ensino e da aprendizagem dos alunos reclamam a adesão dos professores. É imprescindível considerar que as ações acontecem em contextos distintos e apresentam problemáticas diversas. Sendo assim, é preciso estar tento às especificidades de cada escola e dos sujeitos envolvidos neste processo, para que o Programa se desenvolva e alcance as finalidades que motivaram a formulação dessa política. Além disso, a política tem alcance restrito, não atendendo a todos os licenciandos e professores da Educação Básica, de modo que não pode ser considerada a solução para todos os problemas relacionados à qualidade da Educação, muito menos da formação de professores.

Ao inserir os professores da Educação Básica no processo de formação dos licenciandos o PIBID instaura novo ciclo na atuação e formação desses docentes, reconhecendo valorizando seus saberes, aspectos apontados na literatura da área como relevante para a formação dos professores, mas, até então, silenciados na política educacional em curso. É neste sentido que questiono como os professores envolvidos no PIBID estão constituindo seus modos de se constituírem docentes, ou seja, como estabelecem seus processos identitários.

O professor da Educação Básica é responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência (BRASIL.CAPES, 2010), cabendo-lhe fazer o elo entre a universidade e a escola. Embora as ações não sejam pensadas para o professor supervisor, este vivencia um processo formativo ao participar das atividades do Programa realizadas sob a coordenação de um docente da universidade. Este fato suscita inquietações no sentido de entender como esses profissionais estão vivendo essa experiência, o que pensam a respeito do Programa e como estão vivenciando a docência com suporte nas suas participações nessa iniciativa.

Efetivamente, o professor que atua no PIBID como supervisor vivencia uma situação nova de trabalho, uma vez que passa a ocupar e desenvolver papel ativo na formação de pares. Ele experimenta situações de colaboração com outros docentes com maior qualificação acadêmica, com experiência em pesquisa e na formação de professores. Também entra em contato com estudantes aprendizes da profissão, com os quais precisa estabelecer interações que são socializadoras profissionalmente, tanto do ponto de vista cognitivo, como emocional e pedagógico. Noutras palavras, as atribuições requeridas ao professor da Educação Básica que atua como supervisor exigem a mobilização de saberes acumulados, mas também a renovação e ampliação de seu repertório de saberes e práticas. É, portanto, uma situação de trabalho formadora e que aponta novos elementos em sua identificação profissional, afinal, constituir-se professor é processo que se acontece desde a realidade objetiva, acontecendo ao longo do tempo, considerando a trajetória de vida, a história profissional e o percurso formativo. De acordo com Gatti (1996) e Pimenta (1996), o dinamismo da profissão docente reflete na constituição da identidade dos professores, uma vez que é na dinâmica dos contextos em mudança que a carreira docente vai se transformando, trazendo novas configurações nas identidades destes profissionais.

Ao fazer referência à identidade, interessa compreender como o professor se reconhece; os significados e sentidos que atribui à docência; o sentimento de pertença que o professor tem em relação ao seu ofício; os aspectos de sua subjetividade que estão em sua vida profissional, que o tornam singular, bem como o movimento que este sujeito faz no modo de pensar e atuar como docente. Corroborando este pensamento, Pimenta e Anastasiou (2002) assim definem a identidade docente:

> A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (P. 77).

Entender aspectos da identidade docente exige pensar neste processo como histórico, uma vez que o jeito de pensar a profissão foi sendo estabelecido ao longo dos anos, sob a influência de aspectos econômicos, políticos e sociais que não podem ser desconsiderados. Ao mesmo tempo, requer entender que este é um caminho singular, trilhado por várias escolhas, ações, intenções, sentimentos e vivências. É também coletivo, pois somos seres que nos produzimos nas interações com os outros. Por conseguinte, pensar a identidade docente significa refletir sobre processos coletivos, acontecendo com base em trocas.

Como profissional, o docente escreve uma história alicerçada em muitos elementos específicos, como, a pouca valorização profissional, a luta por direitos, os desafios do trabalho, etc. Sua ação profissional também prvilegia características singulares, que podem ser percebidas em sua prática docente, nas relações estabelecidas e na formação profissional. Tudo isso confere a esse profissional elementos de uma identidade própria, processo por demais complexo, plural, que não se pode pensar como algo acabado, estando em permanente devir. Nesta perspectiva, Nóvoa (2000) acentua que

> A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira de cada um se sente e se diz professor. (P.16).

A significação social que a profissão assume, bem como o sentido que o próprio docente atribui à sua atividade, são elementos importantes na compreensão do processo identitário. Destarte, não são raras as falas dos professores denunciando um mal-estar por não se sentirem reconhecidos, valorizados, e por se verem negados, muitas vezes, como sujeitos, levando-os a não se reconhecerem naquilo que fazem. Tais aspectos constituem preocupação quando é refletida a constituição da identidade dos docentes que participam do PIBID como professores supervisores.

Outro elemento a ser refletido na constituição da identidade refere-se ao fazer docente. Diversos estudos apontam a prática docente como um dos pontos mais significativo para o reconhecimento de si como professor. A experiência, no entanto, precisa estar embasada em uma formação profissional, que deve ser contínua, que favoreça a autonomia, o pensar. Neste sentido, Farias (2007b) aponta que a formação e o trabalho são contextos de socialização que possibilitam ao professor se reconhecer como profissional, construindo-se com suporte nas suas relações com os saberes e com o exercício da docência.

O processo de constituição identitária do professor precisa, portanto, incluir a relação de uma subjetividade com a história, com o mundo social e cultural, o conhecimento, a história de vida, aspectos em permanente mudança.

De acordo com a concepção psicossocial de identidade defendida por Ciampa (2000), esta é entendida com origem no sintagma identidade-metamorfose-emancipação e, como tal, é dinâmica, está em permanente constituição, que acontece ao longo da história, sujeita às transformações sócio-históricas. Para Ciampa (2000), este processo tem início desde o nascimento e continua até a morte, podendo inclusive ultrapassar os limites biológicos. Ainda de acordo com o autor, "é do contexto histórico e social em que o homem vive que

decorrem suas determinações e, consequentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade". (P.72).

Ciampa expressa a noção de que, quando compreendemos a identidade, também entendemos a relação indivíduo–sociedade, reafirmando que este processo subjetivo expressa uma realidade concreta. Para o autor, o processo identitário se faz na articulação entre igualdade e diferença, uma vez que vamos nos reconhecendo com base no outro, denotando a importância das relações sociais na individuação. Assim, indago sobre as condições em que os docentes alicerçam sua formação profissional e prática docente e como esses elementos intervêm no modo de se reconhecerem docentes. Também é inevitável não pensar sobre a natureza das relações estabelecidas com e entre os profissionais da Educação, e na necessidade de fortalecer relações interpessoais baseadas no respeito e na colaboração.

Essas ideias estão em consonância com a perspectiva da Psicologia sócio-histórica de Lev Semenovich Vigotski [10], que concebe o homem como ser ativo, histórico, social e cultural. Para esse autor, o desenvolvimento ocorre desde o início da vida, em virtude de um processo de apropriação dos significados culturais de onde se está inserido, permitindo o homem ascender a uma condição eminentemente humana, de ser de linguagem, consciência e atividade, transformando-se de biológico em sócio-histórico. A linguagem ocupa lugar especial nas proposições deste autor bielo-russo, defendendo que é pela linguagem que os seres humanos se apropriam da cultura e interagem entre si, com o ambiente e com a história. Para Vigotski (2005), o pensamento nasce das palavras, no entanto, embora se constituam par dialético, ambos são distintos. Ainda segundo ele, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado, ou seja, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno verbal e intelectual. Significado é, pois, a estabilização de ideias por um determinado grupo. Estas ideias são utilizadas na constituição do sentido. Este, por sua vez, é de natureza individual. Segundo Vigotski (2005),

> [...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa (P.125).

[10] De acordo com Silva e Davis (2004), existem várias denominações no Brasil para a escola psicológica representada pelos trabalhos de Vigotski e colaboradores. Embora reconheça que as diversas denominações estão corretas, neste escrito optei pelo termo Psicologia Sócio-Histórica, entendendo que este enfatiza o desenvolvimento humano como historicamente mediado pelas relações e produções sociais humanas. Também não há uma padronização na forma de grafar o nome do autor. Ainda segundo Silva e Davis (2004) as edições dos EEUU e portuguesas utilizam Vygotsky, enquanto nas Obras *escogidas*, de tradução espanhola, a grafia adotada é Vygotski. Em outras traduções espanholas e também em trabalhos publicados recentemente no Brasil, é utilizada a grafia Vigotski, que mais se aproxima da russa. Neste trabalho, adotaremos 'Vigotski', porém, serão respeitadas as outras formas utilizadas pelos autores referenciados no texto.

As reflexões e indagações que moveram a intenção de investigar a identidade dos professores supervisores do PIBID nos mobilizaram a buscar conhecer como os diversos estudos que abordam a identidade docente compreendem esta relevante temática. Por onde passam as premissas produzidas sobre este tema? De que modo estes estudos podem dialogar com nosso objeto de estudo? [11]

Com essa preocupação, empreendemos levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Acessamos o sistema da BDTD, utilizando como descritor 'identidade docente'. Nessa empreitada, identificamos 416 trabalhos e, após a leitura dos resumos, constatamos que, desse total apenas doze estudos (duas teses e dez dissertações), revelaram aproximação com o objeto de estudo dessa investigação (ver Apêndice A)

Os estudos explicitam que compreendem identidade com amparo nas ideias de Ciampa especialmente, mas se apoiam em outros teóricos, como Bauman, Woodward, Hall e Dubar. Os trabalhos de Silva (2007), Martins (2012), Lima (2013), Carvalho (2004), Fortes (2008) e Araujo (2015), deixam explícito o fato de que também se apoiam teoricamente na Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski. Além da categoria identidade, as categorias teóricas significado, sentido, atividade e consciência também foram discutidas em alguns desses trabalhos, que se referenciaram, principalmente, nos estudos de Vigotski e Leontiev.

A identidade docente é discutida principalmente com base em teóricos como Nóvoa, Pimenta e Freire. Boa parte dos trabalhos, no entanto, não faz referência, em seus resumos, aos teóricos da Educação (SOUZA, 1998; CARVALHO, 2004; FREITAS, 2006; FORTES, 2008; SAMPAIO, 2010; MARTINS, 2012 e LIMA, 2013).

Sobre a forma como definem identidade, os trabalhos de Freitas (2006) e Silva (2007) ressaltam que esta se constitui com suporte em determinantes culturais, econômicos, afetivos e psíquicos, dentre outros. A identidade é entendida como um processo singular e concreto que ao mesmo tempo, materializa o universal. Para Fortes (2008) é um processo inacabado de continuidade, ruptura e superação da constituição de um sujeito nas suas relações biográficas e relacionais, mediado pelos significados e sentidos que ele atribui a si, ao seu ser e agir e ao seu lugar no mundo. Martins (2012), Lima (2013), Ferreira (2006), Souza (1998) e Araújo (2015) também destacam o caráter de permanente constituição e de metamorfose da identidade.

[11] Desta parte em diante, o trabalho adota a primeira pessoa do plural, uma vez que o texto é construído de modo conjunto na interlocução entre pesquisadora, orientadora, teóricos e sujeitos investigados.

Sampaio (2010), Carvalho (2004), Altobelli (2008) e Secco (2012) compreendem a identidade na perspectiva da emancipação e autonomia do ser. Freitas (2006), Altobelli (2008), Secco (2012), Martins (2012), Ferreira (2006) e Souza (1998) estudam a identidade, relacionando-a a processos formativos. Encontramos nestes estudos similaridade com nossa pesquisa, que tem como objetivo conhecer o universo de professores que estão vivenciando experiências formativas.

Freitas (2006) objetiva compreender como se constitui a identidade docente em processo de formação, destacando a prática como elemento formador e diferenciador das trajetórias de identidade, e considera que o estudo da constituição da identidade, possibilita a formação de um profissional que consegue ler, interpretar e intervir na realidade de maneira comprometida e consciente.

Ferreira (2006) analisou com base nas narrativas dos professores, como estes se reconheciam na profissão, defendendo a ideia de que dependendo da maneira como se formula a identidade, pode-se afirmar ou negar como sujeito dentro do sistema-escola.

Souza (1998) apregoa a noção de que conhecer a identidade permite ao docente entender a dissociação entre teoria-prática, colocando a identidade em movimento. O autor apresenta a experiência estética no contato com símbolos artísticos como possibilidade para o desenvolvimento da consciência, no processo de metamorfose da identidade docente.

A pesquisa de Altobelli (2008) objetiva investigar o porquê das insatisfações dos professores alfabetizadores frente aos cursos de Formação Continuada e da ineficácia dessas ações em promover mudança na prática docente desses professores, a partir do processo de constituição identitária desses professores. O trabalho ressalta a importância de conhecer o professor para pensar em processos formativos que possam favorecer mudanças efetivas.

Em seu estudo, Secco (2012) realizou sessões de *coaching*[12] com professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, com a intenção de verificar qual seu influxo na dimensão pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A autora ressalta a necessidade de se fortalecer a produção identitária e uma maior consciência da profissão docente.

[12] De acordo com Secco (2012), a palavra *coach* tem origem húngura, referindo-se a um veículo transportado por animais de um lugar a outro. A expressão *coaching* chegou aos Estados Unidos em 1971, ligado a área de esportes, relacionada a mudança, sair de uma condição para outra. Para a autora, C*oaching* é um processo estruturado que ajuda as pessoas a atingirem as metas de suas vidas pessoais, em suas carreiras, em seus empreendimentos ou em suas organizações. Ainda de acordo com a autora, através do *coaching*, as pessoas aperfeiçoam e aprofundam seu aprendizado, melhoram suas performances e sua qualidade de vida.

Martins (2012) se propôs investigar a identificação dos graduandos do curso de Pedagogia com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com o autor, os conhecimentos produzidos durante a formação inicial são significativos na constituição da identidade profissional.

Em seus trabalhos Freitas (2006), Altobelli (2008), Secco (2012), Martins (2012), Ferreira (2006) e Souza (1998) evidenciam a ideia de que estudar a identidade docente possibilita pensar em processos formativos mais realistas, atentos as necessidades dos sujeitos. Ao mesmo tempo, quando o professor pensa sobre seu processo identitário, situa a identidade em movimento, permitindo maior consciência de si, de sua atividade profissional, de seu desenvolvimento, compreensão da qual compartilhamos e defendemos neste trabalho.

Alguns desses trabalhos (LIMA, 2013; SAMPAIO, 2010; ARAÚJO, 2015) se propuseram a entender sobre aspectos que podem dificultar e fragilizar o processo de constituição identitária, reflexão que julgamos interessante por possibilitar um olhar mais realista para as diversas condições em que se vivencia a docência, o que enseja pensar em opções coerentes para lidar com as problemáticas.

Em seu estudo, Lima (2013) objetivou investigar os significados e os sentidos do mal-estar docente produzidos por professores em início de carreira e suas relações com a identidade docente que está se constituindo. De acordo com a investigação, a relação com outros professores, a formação e a valorização profissional, e a expectativa dos alunos são elementos que atenuam o mal-estar docente e contribuem na identificação com o ofício professoral.

A pesquisa de Sampaio (2010), objetiva analisar as marcas determinantes no processo de formação e desenvolvimento da identidade docente, marcas essas que constituem os elementos do fogo cruzado inviabilizador da ação docente emancipatória. O autor refere-se aos efeitos, aprendizagens, sinais e impressões sentidas pelo docente no percurso de sua vida pessoal e profissional que impedem a formação da identidade docente emancipatória.

Araújo (2015) investigou os significados e os sentidos que o professor homem produz sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas relações com a constituição da identidade.

Parte dos trabalhos identificados (CARVALHO, 2004; SILVA, 2007 e FORTES, 2008) reafirma a importância da formação profissional e da prática pedagógica para o fortalecimento da identidade docente, considerando que ela está em permanente movimento. Também sinalizam para a necessidade de que sejam desenvolvidos processos identitários que

favoreçam a autonomia e a emancipação de ser professor. Nenhum dos estudos se propôs entender sobre identidade de professores do PIBID, o que reafirma a relevância de nosso estudo, considerando que esta ação formativa tem abrangência nacional, privilegiando um grande número de docentes.

Pensando identidade na perspectiva de emancipação, o trabalho de Carvalho (2004) tem como objetivo analisar o processo de constituição da identidade do professor universitário, o que eles pensam acerca das atividades que desenvolvem como docentes, o que sentem em relação ao ofício e se os caminhos que estão percorrendo podem ser considerados possibilidades emancipatórias. A autora ressalta a importância de estudos que deem conta de compreender quem é o professor que está inserido e vivenciando o atual contexto sócio-histórico e político-institucional.

Silva (2007) intenta em seu trabalho investigar o processo de constituição da identidade da professora alfabetizadora, refletindo sobre as possibilidades de uma atuação profissional autônoma. Investigando 30 professoras, Silva (2007) ouviu suas narrativas buscando desvelar o movimento que descreve e explica o processo de se tornar professora alfabetizadora, analisando se a identidade constituída vai em direção da autonomia.

Fortes (2008) demanda compreender a constituição da identidade do professor do ensino secundário em Cabo Verde, com apoio nas narrativas de oito professores. O autor investigou a consciência, o significado e o sentido que o professor atribui à atividade docente.

A referência a um mal-estar docente é parte dos estudos de Silva (2007), Lima (2013), Ferreira (2006), Carvalho (2004), Sampaio (2010), Altobelli (2008) e Araújo (2015), sinalizando que a pouca valorização da profissão, as condições objetivas de trabalho, as relações interpessoais estabelecidas e a formação profissional constituem aspectos que têm contribuído para que os professores constituam uma identidade fragilizada, resultando em uma atuação profissional com ínfima autonomia, pouca capacidade reflexiva e crítica, impedindo que a identidade se movimente. Neste sentido, apontam para a necessidade de se pensar em uma formação docente que possibilite o desenvolvimento de modo integral, considerando os contextos e a singularidade dos professores, favorecendo a transformação.

A análise empreendida das doze produções acadêmicas identificadas acerca da identidade docente evidenciou a importância da identidade na compreensão do ser professor, reafirmando a necessidade de novas pesquisas que considerem a identidade de professores numa perspectiva de movimento, concorrendo para apontar a relevância de estudos como o nosso.

Considerando a complexidade no processo de constituição docente, estudos sobre a identidade se reveste em empreendimento acadêmico relevante, porquanto esta expressa e explica o caráter social, histórico, dinâmico e transformador do homem, como aponta Carvalho (2004), pois permite conhecer de modo mais amplo as condições a que estão sujeitos os professores, quem são estes sujeitos, quais os sentidos que eles atribuem à carreira docente e como estes elementos se articulam com sua formação profissional e história de vida.

Embora se reconheça o fato de que muitas inovações aportaram na escola nas últimas décadas (FARIAS, 2002, 2006), a prática profissional docente recebe críticas constantes, por expressar poucas alterações, repetindo aquilo que vem sendo feito há muito tempo. Entender a identidade na perspectiva de metamorfose permite compreender melhor o que está por trás da aparente não mudança e, desse modo, vislumbrar ações formativas que favoreçam processos reflexivos e críticos sobre o fazer docente, atentando para a subjetividade do professor, para os contextos em que estão inseridos e para quem se ensina, processos que certamente favorecerão a metamorfose da identidade docente.

Desse modo, entendendo que o singular se materializa e explica o universal, o interesse acadêmico por compreender como o professor supervisor do PIBID vem constituindo sua identidade ancorou-se na possibilidade da produção de conhecimentos acerca da docência subsidie novos estudos e políticas que considerem o professor a partir de suas múltiplas dimensões, pensando-o de modo mais realista. Julgamos relevante refletir sobre a experiência vivenciada pelo professor que participa de uma política que traz em seus fundamentos objetivos amplos, procurando identificar se a participação como professor supervisor favorece metamorfose na identidade docente, possibilitando que o professor busque a autodeterminação, a autoconsciência, tornando-se autônomo e emancipado.

A ambivalência dos termos supervisor/coformador é, por si, provocadora. Quais os significados de sua utilização nas orientações advindas da CAPES? Em que esses termos se assemelham e se diferenciam? E o que podem significar em relação ao processo identitário do professor da Educação Básica que participa do PIBID?

Ante a participação do professor da Educação Básica no PIBID, os questionamentos são inevitáveis. De que modo o professor compreende o papel de coformador? Assume ser coformador com independência, iniciativa ou apenas "executa tarefas" definidas por outro? Como esta atribuição interfere na compreensão sobre seu fazer profissional? Como este professor vai se reconhecendo após essa nova atribuição? Interessa

saber se participar do PIBID como professor supervisor possibilita metamorfose em sua identidade no sentido da emancipação.

Esses questionamentos apoiam-se no pressuposto de que a participação como supervisor do PIBID possibilita ao docente a vivência de novas experiências, mobiliza um conjunto de saberes e de aprendizagens, impulsionando movimentos no processo identitário desse profissional. No plano das intenções, o PIBID se exprime como política permeada por contradições, apresentando-se ora numa perspectiva de ruptura com processos técnicos e pragmáticos, ora afirma e se apoia em tais processos. Entendendo que a identidade se constitui de modo permanente, ao longo da história de vida, nas interações sociais, na objetividade do mundo material, nas relações com as significações sociais e na produção de sentidos, em sua efetivação, a política pode favorecer aos professores da Educação Básica movimentos em seus processos identitários que podem caminhar numa perspectiva que se caracteriza pela autonomia, alteridade, rumo a uma emancipação, ou numa perspectiva regulatória, provocando restritas transformações qualitativas na pessoa do professor, pouco favorecendo a autonomia e a criticidade.

Nessa direção, delineamos a pergunta norteadora desta investigação: *Participar como professor supervisor do PIBID possibilita movimentos no processo identitário dos docentes da Educação Básica?* ***Que movimentos são constituídos na identidade de professores da educação básica a partir dos significados e sentidos produzidos sobre ser professor supervisor do PIBID?***

Com base nesta indagação, elegemos como objetivo principal da investigação compreender o processo de constituição identitária do professor da Educação Básica participante do PIBID a partir dos significados e sentidos produzidos sobre ser professor supervisor. Considerando este objetivo mais geral, delimitamos outros mais específicos, à frente delineados.

a) Discutir os significados que ser professor supervisor assume na proposta do PIBID, considerando seu marco legal.
b) Identificar os sentidos que os professores supervisores produzem sobre as possibilidades formativas vivenciadas no PIBID.
c) Conhecer como cada professor tem contribuído como coformador a partir de sua experiência pessoal e profissional.

d) Compreender os sentidos que o professor da Educação Básica atribui a sua participação como professor supervisor e como esta repercute no modo de exercer a docência.
e) Conhecer como o professor da Educação Básica se define em sua trajetória profissional antes e depois do PIBID.

Em linhas gerais, são esses os propósitos que nortearam a investigação, cujo relatório ora registrado está organizado nessa parte introdutória, na qual explicitamos o itinerário na definição do objeto de estudo e no modo como fomos nos constituindo docente, e em mais seis seções, além das considerações finais, referências, apêndices e anexo.

Na seção **O PIBID e os professores supervisores: texto e contexto do movimento identitário**, faremos uma aproximação a essa ação governamental, contexto de referência da questão em análise. Os sujeitos da pesquisa são professores da Educação Básica participantes do PIBID, que surge numa realidade de novas demandas para o professor e se propõe a enfrentar problemas históricos da formação docente. Buscamos examinar os objetivos propostos para o Programa com amparo nas referências legais e nos vários editais que foram lançados desde seu início. A análise buscou explicitar em cada documento, os objetivos do PIBID e as alterações ocorridas nos distintos dispositivos, ao mesmo tempo buscou evidenciar como a iniciativa compreende o professor da Educação Básica que dele participa como professor supervisor, exame realizado considerando as categorias de Professor supervisor; Papel do professor supervisor; Relação professor supervisor, licenciando e professor do Ensino Superior.

A seção **Aportes teóricos para compreender identidade,** exprime os substratos conceituais que norteiam a investigação. Apoiada na compreensão de homem postulada pela Psicologia Sócio-Histórica, que se referencia no materialismo histórico e dialético, vamos dialogando com as categorias Historicidade, Mediação, Atividade, Consciência, Significado e Sentido, que nos ajudaram a entender o processo constitutivo humano. Também discutimos a categoria identidade, entendida a partir do sintagma Identidade-metamorfose-emancipação, de acordo com o que defende Ciampa (2000).

Dando sequência, a seção **A pesquisa e seu delineamento teórico-metodológico,** traz o aporte e as decisões metodológicas que orientam nosso caminho investigativo. Explicitamos nosso alinhamento ao materialismo histórico dialético e a Psicologia Sócio-Histórica, bem como os procedimentos metodológicos adotados para a consecução dos objetivos definidos. Orientada pela abordagem qualitativa, fizemos uso da narrativa de

história de vida para conhecer as professoras supervisoras do PIBID UECE Pedagogia, por via da entrevista de história de vida e do círculo narrativo de história de vida. Recorremos ao emprego dos Núcleos de Significação como procedimento de análise de dados.

Na seção **Movimento analítico dos dados: construindo os núcleos de significação,** apresentamos o movimento de análise do material empírico, que resultou na organização de cinco núcleos de significação, assim denominados: Elementos dos contextos socioeconômicos e das relações familiares mediando a constituição subjetiva; Limites e possibilidades das trajetórias formativas constituindo modos de ser professora; As condições objetivas e subjetivas constituindo docentes; Ser professora supervisora: aprendendo e ensinando em uma atividade formativa; As expectativas das professoras mediadas pelo compromisso com a educação.

Em busca dos sentidos constitutivos de ser professora coformadora do PIBID: o movimento interpretativo dos núcleos de significação é o título da seção na qual apresentamos uma discussão dos cinco núcleos de significação construídos, iniciando pela análise intranúcleos, onde discutimos cada um dos núcleos de significação, seguindo-se uma análise internúcleos, que articula os conteúdos dos núcleos de significação identificados.

Por fim, trazemos as **Considerações Finais** da investigação, entendendo que este trabalho poderá subsidiar outros estudos na área, bem como apoiar o desenvolvimento de políticas públicas que considerem a dimensão subjetiva do trabalho docente.

Entender o processo identitário do professor da Educação Básica que participa do PIBID requer, de início, uma aproximação às diretrizes desse Programa, solicitando visão atenta sobre os documentos que o sustentam, procurando compreender a concepção de professor supervisor nele expressa e como a supervisão é mostrada nos textos governamentais, tarefa a que se dedica a próxima seção deste escrito.

2 O PIBID E OS PROFESSORES SUPERVISORES: TEXTO E CONTEXTO DO MOVIMENTO IDENTITÁRIO

Nesta seção situamos o PIBID no cenário da formação de professores, fazendo uma aproximação a essa iniciativa federal por meio do exame do marco legal e de editais que, desde a implantação desta ação governamental, vem orientando sua execução no âmbito das IES e das escolas públicas do país.

As transformações que aconteceram em âmbito mundial em distintos setores da sociedade desenharam novas expectativas no âmbito da Educação, que passa a ser pensada como área estratégica para o desenvolvimento socioeconômico. Estas atribuem ao professor e a sua formação, significativa importância, revelando a centralidade da temática na ordem social contemporânea. Nóvoa (2009) procura explicar esse movimento quando acentua:

> Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. (P.13).

O argumento de uma escola de qualidade em que todos têm acesso lança holofotes sobre o professor e sua formação, sendo-lhe creditada grande responsabilidade e feitas exigências que extrapolam o seu fazer profissional. Ao mesmo tempo, é possível perceber que este é um processo que se caracteriza pela contradição. Se, por um lado, o professor é chamado a ocupar novos espaços, sendo figura de destaque na valorização do ensino e da escola, por outro, não aconteceram alterações substanciais nas condições de trabalho, salário e valorização de sua profissão. Alguns estudos (CANÁRIO, 1995; HARGREAVES, 1998) esclarecem que as reformas educacionais implantadas fracassaram por atribuírem ao professor o papel de mero executor, não promovendo mudanças efetivas no âmbito das práticas de ensino, da sala de aula. Na mesma perspectiva, Pimenta (2005) adverte que a centralidade atribuída aos professores nas reformas educacionais brasileiras trouxe novas responsabilidades aos docentes, mas aboliu do discurso temas como a valorização profissional, salário e condições de trabalho. Além disso, pouco se escuta o professor, sua fala quase sempre é abafada por especialistas que se arvoram em pensar as soluções para as problemáticas que o docente vivencia no contexto de trabalho. Esta preocupação também é expressa por Nóvoa (2009, p. 23):

> Tem-se alargado o interesse público pela coisa educativa. Mas, paradoxalmente, também aqui se tem notado a falta dos professores. Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas.

> Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público.

De modo concreto, estas preocupações estão traduzidas em diversos acordos celebrados mundialmente entre países que firmam propósitos conjuntos. A *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990), em seu texto, ressalta que "o proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição" (UNESCO, 1990, item 1.6 – Estruturar em mobilizar recursos). Em 1993, com a *Declaração de Nova Delhi*, os países signatários da Declaração de *Jomtien* voltam a reafirmar os compromissos então assumidos. No novo documento, a valorização docente é assim expressa: "Melhoraremos a qualidade e relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o 'status', o treinamento e as condições de trabalho do magistério..." (UNESCO, 1993, item 3.4).

Sob o discurso inclusivo, representado na expressão "para todos", os acordos e recomendações internacionais subsidiam as políticas educacionais das últimas décadas, principalmente de países em desenvolvimento. Como adverte Correia (1991), vive-se um contexto de mudança tutelada, em que todos se empenham em preparar as pessoas para aceitar estas mudanças em doses dentro do limite do desejável.

No Brasil, as medidas para adequar Educação aos interesses do novo mundo do trabalho se intensificam com a promulgação da LDB nº 9.394/96, quando se assiste a um amplo investimento em políticas neoliberais, com destaque para a formação de professores. Tais iniciativas são marcadas por uma lógica que reforça o caráter competitivo, a fragmentação e o pragmatismo na formação docente (FREITAS, VIEIRA e AGUIAR, 2007). Em decorrência das muitas exigências e demandas atribuídas ao professor, a realidade vivenciada por este profissional é perpassado por crescente precarização do trabalho, persistência de problemas que estigmatizam a profissão e um profundo desencanto em relação à carreira docente. Embora no plano do discurso político a formação docente seja alçada a importante estratégia de desenvolvimento social, acirram-se, nesse período, problemas históricos. Entre estes desafios está a necessidade urgente de mobilizar a juventude para ingressar no magistério, sobretudo atrair jovens talentos.

É neste contexto que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entidade originalmente instituída para acompanhar o Ensino Superior e a Pesquisa, passa a assumir como atribuição a indução e o fomento da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, bem como o estímulo e a valorização do

magistério em todos os níveis e modalidades de ensino (Lei nº 11.502/ 2007). Para responder as novas atribuições, foram criadas duas diretorias: a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB e a Diretoria de Educação a Distância – DED. Em 2012 a diretoria de Educação Básica Presencial passou a se chamar Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB)[13], colocando em destaque a importância da formação docente para a valorização do magistério. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desdobra-se como uma das estratégias adotadas, com esta finalidade. Quais os propósitos e delineamentos gerais desse Programa? Esta questão é detalhada no próximo tópico.

2.1 O PIBID NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE: PROPÓSITOS E DELINEAMENTOS GERAIS

O PIBID, instituído em 2007 no âmbito do Ministério da Educação/MEC, da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE, visou, em sua 1ª edição, a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de Educação Superior e fortalecer a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na Educação Básica pública (BRASIL. MEC, 2007). Em 2010 o PIBID foi regulamentado pelo Decreto nº 7.219. Quase três anos depois, por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, o PIBID foi incluído no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) vigente. Desde então, vários editais foram lançados datando as suas cinco primeiras edições dos anos de 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, sob as quais nos detemos nesse texto.

Ao longo desses anos, o PIBID foi ampliando seu alcance. Ao ser lançado em 2007 destinava-se exclusivamente a alunos das instituições federais e priorizava o atendimento nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio. Desde o ano de 2009 incluiu as universidades estaduais e passou atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. O Edital de

[13] De acordo com o relatório de Gestão do PIBID (2009-2013), lançado pela DEB, esta diretoria organiza seus programas levando em conta diferentes momentos da formação: a inicial; a continuada e a formação comprometida com a pesquisa e a divulgação científica. Na Formação Inicial a DEB acompanha os seguintes Programas: PARFOR, Prodocência e PIBID*;* Formação Continuada e Extensão: Novos talentos, Residência docente, Cooperação Internacional para a Educação Básica, Formação associada às Olimpíadas de matemática e química; Formação em Pesquisa: Observatório da Educação; Divulgação científica: Feiras de ciências e mostras científicas, Olimpíadas Científicas. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatrorio-DEB-2013-web.pdf.

2010 possibilitou a concessão de bolsas aos licenciandos de instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. Em 2011, o edital do Programa incluiu a participação de todas as instituições públicas de Ensino Superior. O Edital de 2013 amplia a abrangência do Programa, atendendo, também licenciandos do Programa Universidade para Todos (ProUni), e que estudam em universidades privadas. De acordo com dados da CAPES, apresentados no Relatório de Gestão do PIBID (2009-2013), desde 2011 o PIBID é o 2º maior Programa de bolsas da CAPES, ficando atrás apenas da Demanda Social (BRASIL. MEC, 2014).

Para participar do Programa, as instituições formadoras devem encaminhar projeto único. Cada projeto institucional é composto por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura. A execução do Programa prevê que as instituições de Educação Superior firmem convênios com as redes escolares da Educação Básica dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal, prevendo a colaboração dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino e de aprendizagem desenvolvidas na escola pública. Prevê, ainda, a concessão de bolsas para os licenciandos, o coordenador institucional (que é um professor da universidade), o coordenador de área (também da universidade) e o professor supervisor (que é o professor da Educação Básica). Desde 2009, está prevista ainda, a atuação de coordenadores de área da gestão (professores da universidade que atuam junto ao coordenador institucional).

Com vistas a melhor entender o PIBID, examinaremos os objetivos propostos para a iniciativa com suporte nas referências legais e nos vários editais que foram lançados desde seu início. Examinar as alterações ocorridas na proposta do PIBID permite evidenciar as compreensões e caminhos que esta iniciativa vem desenhando, possibilitando entender o papel do professor supervisor nesta política educativa. Para o estudo, os documentos foram categorizados em referências legais e editais, apresentados em quadros de acordo com a natureza do documento. A análise buscou explicitar, em cada documento, os objetivos do PIBID e as alterações ocorridas nos distintos dispositivos. As referências legais que subsidiaram a análise podem ser visualizadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Referências legais sobre o PIBID, contendo data e assunto

REFERÊNCIAS LEGAIS	DATA	ASSUNTO
Portaria Normativa nº 38	12/12/2007	Institui o PIBID, no âmbito do MEC, da CAPES e do FNDE.
Portaria nº 122	16/09/2009	Instituir, no âmbito da CAPES, o PIBID

Portaria nº 72	09/04/2010	Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o PIBID.
Decreto nº 7.219	24/06/2010	Lei que dispõe sobre o PIBID e dá outras providências
Portaria nº 096	18/07/2013	Regulamenta o PIBID

Fonte: Próprio autor.

Os Editais do PIBID que apoiaram o estudo, estão apresentados no Quadro 2:

Quadro 2 - Editais do PIBID e público a quem se destina

EDITAIS	A QUEM SE DESTINA
Edital nº 01/2007	Instituições federais de Ensino Superior
Edital nº 02/2009	Instituições públicas de Educação Superior (IPES), federais e estaduais
Edital nº 18/2010	Instituições públicas municipais e comunitárias confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos
Edital conjunto nº 2/2010 CAPES/SECAD	Instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo.
Edital nº 1/2011	Instituições públicas em geral
Edital nº 11/2012	IES – ampliar PIBID IES - implementar PIBID
Edital nº 61/2013	Instituições públicas, comunitárias e privadas do ProUni
Edital nº 66/2013 PIBID/Diversidade	IES públicas e privadas sem fins lucrativos que deverão desenvolver atividades em escolas indígenas e do campo – incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas – da rede pública de ensino.

Fonte: Próprio autor.

A Portaria Normativa nº 38/2007, que institui o PIBID em âmbito nacional, define como objetivos desse Programa:

> I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III - promover a melhoria da qualidade da educação básica; IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior (BRASIL, CAPES, 2007).

O PIBID expressa como proposição o fortalecimento da profissão docente e evidencia a necessidade de maior atenção sobre a formação inicial de professores que se dá nas instituições de Ensino Superior, mas restringe, nesta primeira versão, sua atuação as instituições federais, sejam estas universidades ou institutos.

No desenho inicial anunciado na Portaria nº 38/2007, o Programa assume o caráter de estágio não curricular explicitado no seguinte texto: "parte do período do estágio de iniciação à docência deverá ser cumprida em escolas com baixos índices de desenvolvimento da educação básica - IDEB e em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM" (BRASIL. MEC, 2007, Art. 3). Nos documentos que se seguiram a este, o termo estágio é suprimido. Sem dúvida as interfaces de PIBID e estágio curricular são muitas, uma vez que ambos possibilitam a iniciação à profissão docente, contudo, o PIBID se distingue do estágio curricular, que tem legislação própria e se insere em atividade acadêmica alinhada a um fluxo curricular específico aos cursos de graduação. É possível pensar numa proposta de PIBID integradora dos propósitos dessas duas instâncias (CAPES e universidades)? Essa é uma discussão fértil que precisa se intensificar, principalmente porque as fragilidades vivenciadas no estágio curricular não podem ser ignoradas, uma vez que refletem as ambiguidades e lacunas da política educacional destinada à formação de professores.

Os objetivos do PIBID são amplos, incluindo valorização do magistério, melhoria na qualidade da Educação Básica, articulação universidade e escola e elevação da qualidade das ações acadêmicas. É possível perceber que o Programa focaliza em seus objetivos problemas crônicos vivenciados na formação de professores, a exemplo da articulação teoria e prática, que, mesmo não mencionada explicitamente, está subliminarmente posta nos objetivos IV e V da Portaria nº 38/2007. De certo modo, eles estão associados ao enfrentamento de questões complexas da Educação nacional, que incidem sobre a qualidade da Educação, como aponta o objetivo III. É difícil pensar, contudo, que mudanças profundas possam acontecer na qualidade da Educação se não houver investimentos substanciais em outros aspectos relacionadas às problemáticas que sobre ela incidem, como a Educação Superior, o estágio curricular e as condições de trabalho e de salários dos docentes.

Os objetivos reunidos na Portaria Normativa nº 38/2007 também denotam a preocupação com a formação dos professores para o Ensino Médio, como é possível perceber no objetivo I, sobretudo nas áreas da Matemática, Física, Química e Biologia. De fato, a baixa atratividade da profissão de professor acarretou crescente e inquietante evasão docente nas escolas de Educação Básica. O reduzido número de professores para atuar nas áreas já relacionadas nesse nível de ensino é uma realidade reconhecida há muito tempo.

Outro aspecto ressaltado nos objetivos refere-se à aproximação da universidade com a escola, quando visa promover a articulação integrada da Educação Superior com a

Educação Básica pública, tendo por fim a melhoria da formação inicial dos cursos de licenciatura. Registra-se aqui a crítica ao modelo formativo universitário vigente, corroborando estudos que indicam a necessidade de novas configurações para a formação profissional de professores. Este é o entendimento de Garcia (1999), para quem a inovação mais relevante no campo da formação docente demanda a reformulação da relação entre a universidade e a escola. O autor é incisivo na asserção de que é preciso desenvolver relações de colaboração entre as instituições e que somente assim será possível contribuir para superar o tradicional individualismo que tem caracterizado o aprender a ensinar. De acordo com o Relatório de Gestão do PIBID - 2009 a 2013 (BRASIL. MEC, 2014), o processo de modificação e (re) construção de uma nova cultura educacional que se pretende alcançar com o PIBID é pautado em pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos, permitindo inferir que o Programa considera como eixo orientador da formação a interação entre distintos sujeitos e saberes sobre a docência.

Por certo, aproximar a universidade da escola é um dos caminhos para a promoção da unidade teoria e prática, porém, não garante por si a sua efetivação, sendo necessário investir em outros aspectos que também incidem sobre a formação de professores e a qualidade da educação, e, principalmente, romper com a visão dicotômica de que a universidade é responsável pela produção do conhecimento (teoria), e à escola cabe o papel de aplicar e reproduzir o conhecimento (prática).

O Edital 2007, que convoca as instituições federais de Educação Superior a apresentarem propostas de projetos institucionais de iniciação à docência, é coerente com os objetivos explicitados na Portaria Normativa nº 38/2007, mas os amplia, incluindo quatro novos objetivos, sendo assim definidos:

> F- Estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública; G- Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem; H- Valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica; I- Proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola. (BRASIL.MEC. CNE, 2007)".

Os objetivos do Edital 2007 do PIBID enfatizam a importância da escola no processo formativo e chamam a atenção para a necessidade de inovações que favoreçam a

melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. A ideia de inovação aparece de modo enfático nos objetivos, empregada recorrendo sobretudo ao "efeito mobilizador que o termo tem sobre os indivíduos, em sua imagem proativa". (FARIAS, 2002, p. 82). O termo inovação há décadas permeia o universo educacional. Inovação, de modo geral, significa o ato ou efeito de inovar ou, como sugere Farias (2006, p. 52), "a indicação de algo novo, de novidade, é a primeira ideia que a palavra inovação suscita". Relacionado à Educação, o vocábulo adquire significados diferentes de acordo com o tempo e o contexto, constituindo uma polissemia na palavra.

Importado para a Educação do mundo da produção, a emergência da ideia de inovação no campo da Educação remonta aos avanços da Ciência e da Tecnologia e suas implicações no desenvolvimento econômico, social e cultural, como esclarece Messina (2001). Desde o início dos anos 1950, o termo influencia programas e reformas educacionais. Nos anos 1980, a inovação foi adotada como bandeira por grupos que definem as políticas no campo da Educação, predominando uma perspectiva técnica (HOUSE, 1988). Nos anos 1990, impulsionada pelos avanços tecnológicos, por um novo paradigma econômico, a noção de inovação auferiu cada vez mais visibilidade na cena educativa, sendo a escola percebida como lugar estratégico para a mudança. No século XXI, a inovação educacional reafirma seu lugar de cunho neoliberal nas políticas educacionais. Sobre esta centralidade, Garcia (1995) alerta para a não neutralidade do conceito de inovação, enfatizando que este pode trazer em si valores positivistas de progresso e desenvolvimento. De acordo com Fullan (2002), a definição de inovação resulta da confluência de uma pluralidade de perspectivas, sendo caracterizada como um fenômeno aberto e multidimensional. Fullan (2002) e Cardoso (2003) convergem, quando exprimem que a inovação está associada a um conjunto de intervenções, decisões com certo grau de intencionalidade e sistematização, que visam a transformar as atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. Embora não seja um processo recente, Messina (2001) considera que ainda não há um marco teórico suficientemente desenvolvido acerca da inovação educativa.

É importante ressaltar o fato de que nem sempre a inovação resulta em mudança. Esta depende do envolvimento dos sujeitos. Mudar é complexo, principalmente porque envolve diretamente a dimensão do humano, mobilizando capacidades intelectuais e emocionais (FARIAS, 2002). A perspectiva de "mudar é muito mais do que inovar, posto que entre esses dois termos não existe, a rigor, vínculo necessário (ROSA, 1998). O novo envolve quase sempre receio e ansiedade. Não basta anunciar a inovação como propósito de um

programa para que alterações substanciais aconteçam. Especialmente no caso da profissão e formação de professores, é preciso que valores, atitudes e modos de pensar a profissão sejam afetados. Concordamos com Nóvoa (1995, p. 8) quando diz: "A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação". Importa salientar, ainda fazendo coro com Fullan e Hargreaves (2000, p.29), que "independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adapta(rem) nas suas próprias salas de aula e não as traduz (ir) em numa prática profissional efectiva."

Ademais, ao falarmos em inovação educacional, não é possível situá-la como responsabilidade exclusiva do professor. A inovação envolve todos os sujeitos direta e indiretamente implicados no processo educativo, pois ela não se faz sem apoio institucional. Não basta, por exemplo, o professor querer, estar aberto a experimentar novas opções pedagógicas, pois há que se considerar as relações de poder e de autoridade em curso na ambiência educacional. A mudança, com frequência, depende de decisões e ações que ultrapassam o espaço escolar, implicando também em decisões no plano hierárquico superior (FARIAS, 2006).

Esta compreensão dos vínculos entre inovação e mudança nos parece pertinente para olhar o PIBID e seus objetivos. Com efeito, os objetivos propostos no Edital 2007 reafirmam a importância da prática pedagógica inovadora, porém não fazem referência à necessidade de pensar sobre esta prática. Aproximar a teoria da prática tem sido um discurso repetido, tanto por estudiosos da temática como pelo senso comum, o que pressupõe que as distâncias entre a formação inicial e a vivência na escola sejam encurtadas, se reconheça a escola como espaço formativo, possibilitando a interação e a troca de saberes entre os diversos sujeitos envolvidos. É importante, no entanto, que a relação teoria e prática seja equilibrada de sorte que nenhum dos aspectos pode se sobrepor ao outro. A prática precisa ser reflexiva, pois, como adverte Nóvoa (2007, p.16) "não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática".

A Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009, que respalda o Edital 2009 do PIBID, trouxe modificações significativas nos objetivos do Programa. A ênfase no Ensino Médio desaparece, estendendo-se a todos os subníveis da Educação Básica e áreas complementares. Ao princípio da inovação, acrescentam-se a interdisciplinaridade e o foco

no desempenho da escola em avaliações de larga escala. Diz o inciso V do 1º parágrafo dessa Portaria:

> Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras (BRASIL. CAPES, 2009).

O termo interdisciplinaridade, assim como inovação, é complexo e denota compreensões diferenciadas. Para alguns, significa romper com uma concepção tradicional de Educação que compartimentaliza o conhecimento, enquanto outros o entendem como a interação das diversas disciplinas. De acordo com Fazenda (1979), "o termo não possui um sentido único e estável. O modo de interpretar a interdisciplinaridade não tem forma definida: constrói-se". (P.35).

Foi somente nos anos 1970 que a expressão interdisciplinaridade começou a adentrar de modo mais contundente nas discussões da área da Educação. Desde os anos 1990, passou a ser mencionada enfaticamente nas propostas educacionais a nível mundial, entendida como uma exigência da contemporaneidade. Sua implementação, no entanto, é ainda um grande desafio, e, muitas vezes, o termo interdisciplinaridade é utilizado de modo vazio, não se concretizando nas políticas e projetos que a defendem. Segundo Fazenda (1979, p. 108), "interdisciplinaridade não se ensina, não se aprende, apenas vive-se, exerce-se e por isso exige uma nova pedagogia, a da comunicação". A interdisciplinaridade envolve compromisso com a realidade social e educacional, exige um novo jeito de olhar para os processos de ensino e de aprendizagem, baseando-se em uma atuação que se caracteriza pela interação, colaboração e partilha entre os envolvidos, elementos que não bastam ser anunciados, mas precisam ser vividos.

Por sua vez, o foco sob o desempenho escolar nas avaliações de larga escala (Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM) reforça a preocupação governamental com os pífios resultados dos alunos nas avaliações externas, evidenciando, por conseguinte, o entendimento de que a melhoria da qualidade da formação docente está diretamente associada ao propósito de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, em geral, reduzida à noção de desempenho. Mesmo reconhecendo o fato de que fomentar a aprendizagem é o fim último da escolarização, não é possível desconsiderar as críticas aos processos avaliativos de larga escala. Em geral, elas alertam para o estreitamento da noção de desempenho em relação ao conceito de aprendizagem, compreendida como expressando outras dimensões além do cognitivo. Também suscitam reflexões sobre a cobrança de resultados que vem sendo feita, de

modo incisivo, sob o professor, no sentido dos estudantes obterem melhores resultados nas avaliações. Como consequência, observa-se maior controle do exercício profissional, sobrecarga de trabalho, atribuindo-se ao professor uma responsabilidade quase exclusiva pelos resultados a serem alcançados. Este indicativo, por certo denota o alinhamento do PIBID com orientações de cunho neoliberal que privilegiam o resultado. No que concerne a formação de professores, há de se cuidar para tais propósitos não ressuscitem orientações de bases pragmáticas.

Outro aspecto que merece destaque no Edital de 2009 do PIBID refere-se ao termo **coformado**r, utilizado pela primeira vez se referir ao professor supervisor, sendo apresentado como um dos objetivos do Programa: "incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores". (BRASIL. MEC. CNE, 2009, Inciso VII). Em nenhum momento do documento a expressão co-formador é explicada. Essa unidade de ideia é mencionada sem nenhuma referência sobre o seu significado. Mais adiante, no Art 5º, parágrafo 3º, o professor supervisor é assim definido: "Professor supervisor é o docente das escolas públicas estaduais e municipais participantes do projeto e é o responsável por supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência, contribuindo para facilitar a articulação entre teoria e prática e para tornar a escola pública protagonista na formação dos futuros docentes".

No ano de 2010, um novo Edital foi publicado e este exprime os mesmos objetivos do anterior, registrando alterações somente quando remete às instituições participantes. Neste edital, em vez de se referir às "instituições públicas de ensino superior" (BRASIL. MEC, 2010), o texto reporta-se a universidades e centros universitários comunitários. Ainda no mesmo ano, foi lançada a Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010, que traz novas orientações para o PIBID. Os objetivos propostos no último edital foram objeto de pequenas alterações. Compilam-se os primeiros objetivos que tratam do incentivo à formação de professores e valorização do magistério, substituindo a palavra incentivar, que se referia ao objetivo "incentivar os estudantes que optam pela carreira docente", pelo termo "apoiar" (BRASIL. CAPES, 2010). Os demais objetivos permanecem sem alterações. Também naquele ano é aprovado o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que altera, em parte, os objetivos do Programa. Destaca como um dos objetivos específicos a valorização do magistério (BRASIL. CAPES, 2010, Inciso III) e acrescenta como objetivo " contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade

das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura". (BRASIL. CAPES, 2010, Inciso VI). Outro aspecto modificado diz respeito à exclusão da recomendação de inserção dos licenciandos em escolas participantes de avaliações de larga escala. Mais uma vez, os objetivos reforçam a ideia de que a valorização do magistério passa pelo fortalecimento da formação inicial dos professores. O novo objetivo proposto enfatiza a importância da relação teoria e prática, pressuposto latente, mas não explicitado até então.

Os Editais de 2011, 2012 e 2013 não trazem em suas escritas os objetivos do Programa, presumindo que se orientam pelo disposto no Decreto nº 7.219/2010. No ano de 2013, a Portaria nº 096, de 18 de julho, apresenta o regulamento do PIBID. Os objetivos do PIBID expressos nesse documento estão bem próximos daqueles descritos no Decreto de 2010, com modificação apenas no último objetivo, que traz para o texto expressões como cultura escolar, reflexão e saberes, não mencionados até então e de suma importância quando se pensa uma formação robusta, não pragmatista e de caráter emancipatório.

De acordo com a Portaria nº 096/2013, os objetivos do PIBID ficam assim definidos:

> 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 co-formadores 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; VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na **cultura escolar** do magistério, por meio da apropriação e da **reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente** (BRASIL. CAPES, 2013). (Grifos nossos).

Esse documento retoma, como destacado, a ideia do professor como coformador, formulação associada a uma atuação protagonista na formação de futuros colegas de profissão, portanto, como importante na socialização profissional de novos professores.

Embora não esteja expresso no texto, o objetivo VII aponta para a importância de se fortalecer uma identidade docente, quando reitera a necessidade da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho do professor para o aprendizado da cultura escolar pelos licenciandos, futuros professores. Por certo, as transformações ocorrentes no contexto social, político, econômico e institucional reverberam na pessoa do professor e em seu fazer profissional, exigindo dos processos formativos maior

atenção no que se refere à constituição de sua identidade como docente. O objetivo descrito, também expressa respeito e valorização à cultura escolar. O desenvolvimento de uma cultura colaborativa na escola é aspecto relevante quando a intenção é promover mudanças efetivas. Para Hargreaves (1998), a cultura colaborativa promove permanente transformação nas práticas educativas, pois possibilita a troca de ideias, o repensar e a criticidade. É necessário favorecer formas de relacionamento colaborativas, nas quais o todo seja mais do que a soma das partes, em que cada um se reconheça como ser singular e ao mesmo tempo coletivo, fortalecendo a identidade dos professores. É a cultura colaborativa que possibilita mudanças significativas, o que não acontece como resultado de ações isoladas, mas ancorado em vivências coletivas. Assim, a formação de professores precisa estar consorciada aos elementos da cultura profissional e do lugar de trabalho. Por conseguinte, pensar no desenvolvimento docente é investir em processos colaborativos, que privilegiem aspectos técnicos, mas também afetivos e reflexivos, que percebam o professor como um ser inserido em uma cultura, em determinado tempo, sujeito de sua história, um ser de possibilidades. Esta perspectiva também expressa a necessidade do licenciando pautar sua atuação na reflexão, aspecto apontado na literatura como essencial para o desenvolvimento do trabalho docente.

Os saberes docentes, destacados no texto da Portaria nº 096/2013, coincidem com outro elemento significativo e que precisa ser considerado nos processos formativos. Tardif (2012) expressa a ideia de que, em essência, o professor tem o saber como elemento inerente ao seu trabalho, no entanto, nem sempre a relação entre os professores e os saberes se constitui relação fácil. Ainda de acordo com o autor, "a relação que os professores mantêm com os saberes é a de transmissores, de portadores ou de objetos de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática". (TARDIF, 2012, p.40). Neste sentido, é preciso que os professores se apropriem de seus saberes, que reconheçam e estabeleçam outros saberes e não apenas reproduzam saberes determinados por outros. Refletir sobre os saberes docentes é, portanto, uma prática necessária e fundamental.

Como assinala Pimenta (2005), a atividade docente exige, cada vez mais, um repertório de saberes a serem mobilizados na dinâmica do contexto de trabalho. É, também, um debate necessário à profissionalidade docente, possibilitando inclusive que os envolvidos, reconheçam e se assegurem de seus saberes, condição essencial para o fortalecimento de sua ação profissional. Favorece, ainda, pensar a formação dos professores de modo mais abrangente, considerando a necessidade dos vários saberes na profissão. Os elementos

destacados são essenciais no processo de constituição da identidade docente que vai sendo formada ao longo de uma vida e se fortalece com base nas experiências e no reconhecimento de seus saberes profissionais e daqueles que ainda precisam ser desenvolvidos. É primordial pensar no dinamismo destes saberes ante a realidade social que se transforma com grande velocidade, uma vez que os professores precisam se reconhecer como produtores de saberes e não apenas mero reprodutores.

Ainda no ano de 2013, foi lançado o Edital PIBID Diversidade, objetivando selecionar projetos institucionais que visem ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. Em relação aos objetivos propostos nesse Edital, houve a permanência de seis objetivos previstos no anterior, incluindo no texto apenas referência a quem se destinam as ações (comunidades indígenas e do campo). Nos editais antecedentes a esse, um dos objetivos faz referência ao professor como coformador dos licenciandos. Nesse edital, o termo é suprimido e a ênfase recai na própria escola de Educação Básica. Três novos objetivos foram acrescidos. Um deles destaca a investigação docente com vistas à intervenção pedagógica no desenvolvimento de metodologias específicas. Pela primeira vez, os documentos do PIBID fazem referência explícita à importância da investigação para repensar os processos de ensino e de aprendizagem. Resta observar se os próximos editais também vão mencionar este aspecto.

Nesse mesmo sentido, outro objetivo proposto enfatiza a importância da reflexão crítica das atividades didático-pedagógicas para o fortalecimento da escola. Até então, os editais anteriores se arvoravam em garantir a vivência da prática pedagógica, sem nenhuma referência direta aos processos reflexivos vivenciados neste contexto, o que situava em xeque a perspectiva proclamada sobre a unidade teoria prática, uma vez que uma prática sem reflexão é vazia de significados. Não basta apenas fazer referência ao termo, pois necessário se faz, no entanto, entender como a reflexão crítica vem se efetivando no desenvolvimento das ações do PIBID. Um dos objetivos acrescentados nesse edital reforça a necessidade de considerar, no processo formativo, as diferenças culturais e interculturais do País e como estas influenciam no trabalho pedagógico. Tal objetivo deve ser perseguido em qualquer processo formativo, não apenas neste específico, afinal o Brasil é um país que se caracteriza apela diversidade cultural, o que não pode ser ignorado, mas respeitado e refletido.

Em linhas gerais, os objetivos proclamados pelo PIBID evidenciam um movimento em suas intencionalidades, incorporando paulatinamente propósitos que visam à promoção de rupturas com modelos formativos de base instrumental, em boa parte ainda

prevalente na formação de professores no País. Seus propósitos buscam induzir as agências formadoras em nível superior a desenvolverem práticas formativas diferenciadas da atualmente predominante, uma vez que vai assumindo, nos primeiros anos de sua formulação e execução como política pública, princípios como a articulação entre teoria e prática (expressa na integração Educação Superior e Educação Básica); inserção precoce dos licenciandos na escola; vivência de experiências inovadora e interdisciplinares; cooperação entre sujeitos em distintos estágios de desenvolvimento profissional (professores da universidade, da escola e licenciandos). Ao mesmo tempo, alguns objetivos revelam um alinhamento do Programa com uma política preocupada com resultados, anunciando intenções bem próximas de princípios mais pragmáticos.

O fato de mapear o delineamento dos objetivos do PIBID desde o seu inicio permitiu perceber que o Programa esteve atento à realidade em que foi se concretizando, ampliando as instituições e os sujeitos contemplados, se incluindo na sua proposta outros elementos. As alterações na redação dos objetivos ao longo dos anos de sua vigência evidenciam intenções de aprimoramento, sem, contudo, perder de vista propósitos como a valorização do magistério, a inserção dos licenciandos na escola, o incentivo à formação dos docentes, a elevação da qualidade da formação inicial e a promoção da integração entre Educação Superior e Educação Básica. Entendemos que estes propósitos também denunciam a fragilidade da formação docente no Brasil, uma vez que os documentos analisados deixam claro que o Programa visa à superação de deficiências, principalmente da formação inicial de nível superior, responsabilidade central das universidades. Nesse sentido, parece-nos que instituir políticas fortes e abrangentes é expresso como desafio que permanece no século XXI. O PIBID é um Programa, além disso, não atinge a todos os alunos das licenciaturas, não sendo possível pensar soluções para problemas complexos, como a formação docente, numa perspectiva de exclusão ou mesmo de uma "inclusão excludente". Concordamos com Veiga (2010), quando esta acentua ser preciso pensar em políticas públicas que visem, não apenas aos imediatismos, mas que contemplem as múltiplas facetas da profissão docente: formação inicial, continuada, valorização do magistério, salário, carreira etc.

A identidade é amalgamada por esses múltiplos elementos, o que reforça a preocupação em compreender como a atuação do professor da Educação Básica como professor supervisor vem sendo definida no Programa. Este aspecto nos parece fundamental para entendermos as possibilidades de esta iniciativa contribuir para o fortalecimento da escola na formação inicial de seus futuros professores, o que nos instigou a indagar sob que

perspectiva o professor supervisor do PIBID é pensado e se, de fato, a proposta o concebe como um profissional crítico, transformador, construtor de conhecimentos e que reflete sobre sua práxis.

2.2 O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOB A LENTE DO PIBID: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

Para melhor compreender o lugar que o professor da Educação Básica ocupa no PIBID, empreendemos uma análise dos principais documentos que regulamentam a iniciativa. Para tanto, elegemos as seguintes categorias temáticas no exame dos documentos: Professor supervisor; Papel do professor supervisor; Relação professor supervisor, licenciando e professor do Ensino Superior. A categoria "professor supervisor*"* procura entender como o Programa define quem é o professor supervisor, expressão que em outros momentos assumiu conotação diferente da proposta pelo PIBID. Na categoria "papel do professor supervisor", buscamos identificar as atribuições previstas para este sujeito, procurando entender ainda o que significa para o PIBID ser coformador, como esta dicção é explicitada nos documentos. A categoria "relação professor supervisor, licenciando e professor do Ensino Superior" busca compreender a relação do professor supervisor com os licenciandos e professores da universidade (coordenador institucional, coordenador da gestão e processos e coordenador de área). Tomamos como referência os mesmos documentos utilizados na análise dos objetivos do Programa (Quadros 1 e 2).

Para a análise, fizemos leitura minuciosa de cada um dos documentos, procurando identificar aspectos que se relacionavam as categorias definidas. À medida que identificávamos, fomos alocando em um quadro e detalhando elementos relacionados aos diversos documentos consultados (ver Apêndice B). Os elementos encontrados estão destacados nos tópicos que se seguem.

2.2.1 Professor Supervisor

Quem é o professor supervisor do PIBID? Esta pergunta nos mobilizou a buscar entender, de modo mais específico, o perfil do professor da Educação Básica que participa desta política de formação docente.

Uma constatação inicial que não pode deixar de ser registrada reporta-se à reedição, na cena educacional brasileira, de um personagem suprimido da vida escolar desde a promulgação da LDB nº 9.394/96: o supervisor. Historicamente, a função de supervisor escolar sempre esteve relacionada à fiscalização e ao controle da atuação docente. De acordo

com Nogueira (2000), o surgimento do supervisor educacional na realidade brasileira está relacionado com o contexto histórico e suas vinculações com o âmbito internacional. A autora explica que foi nos anos de 1960 que a profissão apareceu no Brasil, período marcado pelo controle intenso do Estado sobre a Sociedade. Essa controvertida categoria profissional, ao longo do tempo, foi adotando atitudes diferenciadas de atuação, caracterizando-se menos pela fiscalização e mais pela colaboração. Nogueira (2000) ressalta, no entanto, que a função de supervisor no contexto histórico-brasileiro é, e sempre foi, essencialmente política e não técnica, como sempre se veiculou.

Os antecedentes acerca da função de supervisor, ao reforçarem o argumento da reedição, embora noutros termos, de uma atuação dos profissionais da Educação, também aportam elementos instigadores para a análise sobre as possibilidades de o PIBID contribuir para fortalecer o papel da escola na formação de novos professores. Os dados expressos a seguir são entremeados por esse questionamento. Vejamos o que revelam os documentos consultados.

Na visita aos documentos, encontramos como definição o fato de que o professor supervisor é o docente da Educação Básica de escolas públicas, participante do projeto institucional. O termo supervisor nos remete a uma atividade prática, técnica, relacionada a controle, contrastando com a ideia de formação veiculada no Programa, que visa a proporcionar experiência diferenciada de aprendizagem da profissão. Quanto aos critérios para ser professor supervisor, o Edital de 2007 define que as bolsas de supervisão se destinam a professores "que observem as regras do Programa e que sejam profissionais do magistério da Educação Básica em efetivo exercício na rede pública com prática efetiva de sala de aula". (BRASIL. MEC. CNE, 2007). Na Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, que dispõe sobre o Regulamento do PIBID, os critérios para a escolha dos supervisores são definidos de modo detalhado. De acordo com o documento, o professor supervisor deverá

> 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. MEC. CNE, 2013).

O edital PIBID Diversidade (nº 066/2013) exprime uma mudança na definição de quem é o professor supervisor. O documento ressalta que professor supervisor são aqueles das escolas de Educação Básica da rede pública de ensino ou alunos de pós-graduação *stricto-sensu* da IES que supervisionam os licenciandos. Incluir o aluno de pós graduação como supervisor fragiliza a ideia que o PIBID sugere de que a experiência do professor da escola

básica é importante e será compartilhada com o licenciando, pois nem sempre o aluno da pós-graduação é professor ou tem experiência acumulada de docência na Educação Básica. Ao mesmo tempo, o Programa deixa de favorecer, mesmo que indiretamente, oportunidades de desenvolvimento profissional para o professor da escola. Ademais, fica difícil pensar no modo em que as ações serão efetivadas na sala de aula, tendo ao mesmo tempo aluno da graduação, da pós-graduação e o professor da escola básica.

2.2.2 Papel do professor supervisor

No que concerne ao p*apel do professor supervisor*, desde a Portaria Normativa nº 38/2007, está previsto que este é responsável pela supervisão dos bolsistas de iniciação à docência no âmbito de sua escola de atuação. Não se explica, no entanto, como a supervisão deve acontecer. No Edital de 2009, algumas atribuições são definidas para o supervisor:

> I-informar ao coordenador de área alterações cadastrais e eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram inscrição e permanência no PIBID; II- coletar os dados cadastrais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação e, informar alterações em tais dados, repassando as informações ao coordenador de área da IPES, conforme as regras do Programa; III- controlar a freqüência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área do Programa na IPES; IV- acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID; e V- elaborar e enviar ao coordenador de área da IPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado.

É possível perceber que muitas das atividades previstas limitam-se a ações essencialmente burocráticas, como: informar alterações cadastrais, coletar dados, controlar frequência. Somente duas atividades assumem um caráter menos burocrático: uma se refere ao acompanhamento das atividades dos bolsistas, no entanto, deixa claro que deverá acontecer em conformidade com o PIBID; a outra cuida da elaboração de documento de acompanhamento, o qual deve ser produzido caso seja solicitado. As incumbências instituídas evidenciam pouca autonomia do professor da Educação Básica no desempenho de seu papel de professor supervisor. São atribuições mais próximas ao desenvolvimento de ações repetitivas, exigem pouca capacidade interpretativa, crítica, alinhando-se ao exercício de uma fiscalização sobre o aluno da licenciatura, nos reportando à figura do tradicional supervisor educacional com sua atuação reguladora e burocrática. É, no mínimo, contraditório anunciar uma política de formação inicial docente que pretende superar os modelos formativos que concebem o professor como técnico e a escola distante da formação e continuar pensando o professor como alguém que apenas executa funções determinadas por outros. Do modo como a função de professor supervisor está prevista, ignora os saberes do professor da escola e a sua

capacidade de elaborar conhecimentos, comprometendo as relações de troca e partilha que deveria acontecer entre os sujeitos envolvidos.

O Edital de 2010 descreve as mesmas atribuições previstas para o supervisor no Edital anterior, acrescentando apenas uma ação que é a de participar de seminários regionais do PIBID. A redação do texto deixa claro que o professor deve realizar todas as atividades previstas, sendo estas presenciais e a distância, sempre que for solicitado. A que atividades se referem? E por que o professor pode participar somente quando solicitado? A impressão que temos é a de que o supervisor deverá cumprir tarefas pensadas por outros, necessitando esperar que lhe solicitem algo, não podendo exercer o papel de professor supervisor sem que exista controle de suas ações, o que certamente não favorece o desenvolvimento da autonomia do docente. Consoante Contreras (2012), para desenvolver a autonomia, o professor necessita assumir uma atutude reflexiva e crítica, concebendo o ensino como prática social, mediante a interrogação sobre os resultados e a pertinência de seu trabalho, superando a separação entre quem produz conhecimento e quem atua de modo apenas instrumental.

Os editais seguintes (2011, 2012 e 2013) não descrevem as atribuições previstas para o professor supervisor. O Edital PIBID diversidade (2013) descreve as atribuições para o coordenador de área e para o coordenador institucional, porém não exprime as atribuições destinadas ao professor supervisor, por certo orientadas pelo regulamento do Programa (Portaria nº 096/2013).

A Seção V do Regulamento do PIBID (Portaria nº 096/2013), que trata dos deveres dos bolsistas, estabelece, em seu Artigo 42, os deveres do professor supervisor. São descritos 12 deveres, sendo que oito deles coincidem com os apresentadas no Edital 2010 e em sua maioria, referem-se a ações meramente burocráticas, como já havíamos mencionado. Outra atividade prevista para o professor anuncia que este é responsável por elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência (Art. 42, Inciso I). Até então, os textos do PIBID se referiam à atividade de supervisão como a que se restringia ao acompanhamento burocrático ou regulatório dos bolsistas de iniciação à docência, sem atribuir ao professor responsabilidade em elaborar e/ou desenvolver algo para os licenciandos.

Também contemplando uma atividade de elaboração, é previsto que o professor elabore e desenvolva projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos da Educação Básica. Há de se considerar que as atribuições elencadas representam avanços na maneira de se definir o professor supervisor incluindo a possibilidade

de ir além de ações contingentes, rotineiras e burocráticas, como sugeriam os documentos anteriores. Outra ação definida para o professor supervisor chama a atenção: "atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa ou demais atividades que envolvam a escrita". (Art. 42, Inciso. IV). Esta não deveria ser uma característica de toda produção textual realizada por um professor? Por que reforçar esta necessidade? O dever, como o texto define, parece apontar um grave problema de nossos professores, que precisa de um olhar mais cuidadoso do que uma simples ordem para cuidar da escrita. Revela, na verdade, um problema enfrentado por nossos alunos, em todos os níveis de ensino, principalmente quando se exige uma escrita culta, dificuldade que certamente se estende para a vida profissional.

Também julgamos curioso outro dever definido pelo Programa, instituindo que o professor supervisor deve compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID. Consideramos relevante divulgar as experiências exitosas, porém não basta apenas compartilhá-las, é preciso refletir sobre as ações realizadas. Além disso, é necessário espaço para pensar sobre as dificuldades e as experiências que não deram certo, aprendendo como enfrentá-las. É inevitável não associar este dever a uma tentativa de controle do trabalho do professor, nos remetendo mais uma vez à figura do supervisor educacional, cuja atuação se caracterizava por forte componente ideológico em que a dimensão técnica de seu trabalho estava em simbiose com a dimensão política.

Sobre a definição do professor supervisor como um coformador de futuros docentes, no exame dos documentos do PIBID, encontramos pouca referência à expressão, que é apresentada pela primeira vez na Portaria nº 122/2009. Traz como um dos objetivos a necessidade de mobilizar os professores como co-formadores dos futuros docentes, para que a escola de Educação Básica possa ser protagonista nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas (Art. I, Inciso VI). Afora esta citação, nenhuma outra menção é feita ao termo no restante do documento. Considerando as atribuições previstas nos documentos consultados para o professor supervisor, as quais se caracterizam, por atividades burocráticas e de controle, fica difícil imaginar que o professor seja um partícipe ativo no processo de formação inicial do licenciando.

Nos demais documentos examinados, o termo coformador aparece, sendo expresso da mesma maneira como a Portaria de 2009 e nenhum deles traz explicação sobre o seu significado. A Portaria de 2013 traz como um dos deveres do professor supervisor, elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência

aspectos que se aproximam de uma ação formativa, mas que precisam ser entendido em sua efetivação, a fim de conhecer como acontece este planejamento e que atividades são desenvolvidas. Neste mesmo documento, quando se descreve sobre os deveres do coordenador institucional, é expresso que este professor universitário deverá orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência juntamente com os supervisores das escolas envolvidas. Possivelmente, essa indicação é a que mais se aproxima de uma atuação como coformador, pois, até então, o termo foi usado sem fazer a relação com os outros formadores. Ao mesmo tempo indagamos: se o professor é coformador, como acontece a parceria entre os formadores? A leitura dos documentos governamentais (emitidos pela CAPES) não explicita a previsão de nenhum momento para que o professor supervisor e o coordenador de área pensem conjuntamente o processo formativo do aluno bolsista. Que tempo é garantido ao supervisor para pensar a atividade de coformação? Como percebe este papel? Que papel assume o professor supervisor nos planejamentos das atividades de iniciação á docência? Como ele se articula com a coordenação de área na definição de sua ação de acompanhamento dos licenciandos na escola?

São muitas as indagações suscitadas com base na expressão coformador, que pode se revelar em uma importante experiência para o professor ou se reverter em mais uma atribuição operacional para este profissional. Os documentos examinados não trazem respostas a essas inquietações, silenciando sobre a natureza da ação de coformação. É preciso, pois, ouvir os professores supervisores para entender melhor como compreendem a coformação e os sentidos e significados produzidos sobre ela. Desse modo, continuamos buscando mais elementos para entender o Programa e como este repercute na vida e na identidade do professor da Educação Básica.

2.2.3 Relação professor supervisor, licenciando e coordenadores

Outra categoria que investigamos nos documentos do PIBID refere-se à relação do professor supervisor com os demais sujeitos envolvidos no Programa: o aluno da licenciatura, o coordenador de área e o coordenador institucional, os dois últimos são professores das IES contemplada com os projetos institucionais. O Programa tem como proposta basilar a integração da Educação Superior com a Educação Básica. Entendendo que o professor supervisor é o representante da escola que dialoga mais diretamente com os sujeitos da universidade, é mister que a interação deste sujeito com os demais participantes do Programa seja garantida e favorecida

Como mencionado anteriormente, o Programa contempla seus diversos integrantes de maneira remunerada, concedendo bolsas com valores diferentes para os professores da universidade, professores da escola básica e para os licenciandos. Os participantes têm atribuições específicas e, conforme explicitamos, o professor supervisor, de modo geral, é responsável por supervisionar as atividades do aluno bolsista, juntamente com o professor da universidade. Cada professor supervisor deverá acompanhar de cinco a dez licenciandos, conforme o edital de 2013. Os critérios de definição quanto ao número de bolsistas não estão justificados nos documentos examinados.

Além dessas características mais gerais que revelam a integração dos bolsistas do Programa, procuramos identificar em que momento os documentos fazem referência ao professor supervisor em interação com os outros participantes dessa política. Desde a Portaria Normativa nº 38/2007, é previsto que ao professor coordenador cabe a tarefa de selecionar os professores supervisores. O modo como esta seleção acontece não é definida nos diversos documentos. No Edital lançado ainda em 2007, um dos objetivos do Programa anuncia a importância de estimular a integração da Educação Superior com a Educação Básica no Ensino Fundamental e Médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública (Art. 4, Inciso7). Embora não explicite quais sujeitos estão envolvidos na formulação dos projetos de cooperação, acreditamos que a figura do professor supervisor se constitui central neste processo. Para tanto, esta participação não pode ser restrita, mas, sim, ativa, com espaço para escuta, troca de ideias, garantindo, assim, a elaboração de projetos que atendam a realidade do professor e da escola.

No Edital nº 02/2009 e nos subsequentes, outro momento de integração entre os sujeitos é definido, quando se prevê a realização de Seminários de Iniciação à Docência que, de acordo com o documento, têm por objetivo apresentar os resultados alcançados, dar visibilidade a boas práticas, propiciar adequado acompanhamento e avaliação do projeto institucional e analisar sua influência na rede pública de Educação Básica e nos cursos de formação de professores da própria instituição. Este poderá ser um momento fértil para todos os participantes, possibilitando compartilhar vivências e sentimentos, permitindo refletir sobre o modo como cada um dos participantes vem atuando, propiciando mudança e crescimento. Observamos, ainda, o fato de ser concedida ênfase aos influxos do Programa na escola pública. São inexpressivos, nesses documentos, registros sobre a importância do Programa para a escola que acolhe os licenciandos, bem como acerca da repercussão dessa experiência na formação dos professores supervisores.

Na Portaria nº 96/2013, no Capítulo II, que trata das características dos projetos e subprojetos institucionais, solicita-se que esteja incluída nesses projetos "elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do Programa, e destes com a comunidade" (Seção I, Art.6º, Inciso IX). Garantir o diálogo entre os integrantes do projeto, estendendo a discussão a toda a comunidade, na feitura de ações, favorece, sem dúvida, um olhar mais amplo sobre a realidade da escola e dos sujeitos, possibilitando intervenções efetivas, que atendam as necessidades de todos os envolvidos. Desse modo, escola, universidade e comunidade partilham experiências e necessidades. Momentos como este precisam acontecer de modo contínuo, não somente em situações contingenciais, principalmente por considerar que o Programa contempla agentes diversos, que precisam estar em constante sintonia. O diálogo aqui referido deve ser pensado numa perspectiva dialógica, conforme concebido por Paulo Freire (1994):

> E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (P.115).

A leitura dos documentos possibilitou conhecer quem é o professor supervisor para o PIBID, como suas atividades estão previstas e como a documentação define os momentos de interação do supervisor com licenciandos e professores da universidade. O Programa visa a inserir o licenciando no contexto escolar com acompanhamento de professores experientes. Sendo assim, o professor da Educação Básica é anunciado como coformador de futuros professores. O reconhecimento dos saberes de experiência do professor supervisor passa a ser um elemento ressaltado como diferencial da iniciativa, bem como a possibilidade de interação dos diversos envolvidos no processo e a articulação entre teoria e prática. A análise dos documentos, no entanto, evidencia que as ações previstas para o professor supervisor se caracterizam por atividades, em geral, rotineiras e burocráticas. Aspectos como criatividade, autonomia e iniciativa pouco são exigidas nas atribuições delineadas para o professor da escola. Parece prevalecer na documentação analisada o entendimento de que não é possível exercer o papel de professor supervisor sem que exista um controle rigoroso sobre suas ações, o que, por certo, não favorece uma atuação que promova a autonomia desse docente.

Assim sendo, parece difícil imaginar que concretamente o professor tenha reconhecido seus saberes e exerça um papel significativo na formação dos licenciandos, o que pode comprometer a articulação teoria e prática, ao destinar ao professor um trabalho de

caráter prático, enquanto o trabalho intelectual continua sendo do domínio da universidade. Com efeito, essa posição está em consonância com uma formação docente de base pragmática e prescritiva, distante de uma formação numa perspectiva crítico-emancipadora. Também merece atenção, nas referências legais e editais examinados a tendência a uma integração superficial entre os vários agentes, uma vez que raras são as referências a momentos de partilha e de reflexão conjunta, comprometendo a interação profícua entre os envolvidos, asserção sempre ressaltada ao se fazer menção ao PIBID. Neste sentido, a legislação examinada, nos encaminha a pensar que a proposta se aproxima de uma política de identidade numa perspectiva regulatória. De acordo com Ciampa (2002), as políticas de identidade podem ter caráter regulatório ou emancipatório. Emancipatório, quando ampliam a possibilidade de existência na sociedade, na garantia de direitos; e regulatório, quando buscam normalizar ou, de certo modo, homogeneizar uma coletividade, influenciando para que seus membros compartilhem significados considerados relevantes para dar sentido à atividade de cada um, impedindo a diferenciação.

Resta saber, se em sua efetivação, nos diversos contextos em que se concretiza, esses limites observados na legislação examinada são superados, e, por conseguinte, quais suas reverberações na constituição identitária do professor da Educação Básica, buscando entender, assim, se o PIBID tem se apresentado para os professores da Educação Básica, que dele participam, como uma política de identidade de caráter regulatório ou emancipatório.

O percurso investigativo toma a identidade como categoria central. Em sendo assim, buscamos aprofundar as compreensões teóricas que subsidiam o entendimento da temática, iniciando pela compreensão de homem, seguida pelas categorias da Psicologia Sócio-Histórica, que nos ajudam a entender o homem em seu processo constitutivo e, por fim, a compreensão de identidade adotada no estudo, tarefa de que se ocupa a próxima seção.

3 APORTES TEÓRICOS PARA COMPREENDER IDENTIDADE

Estudar identidade significa entender que este tema abarca múltiplas dimensões, implica pensar nos aspectos históricos, sociais, políticos e subjetivos que se entrelaçam na constituição do ser, denotando a complexidade que o assunto enseja.

O próprio estudo da categoria já traz em si elementos que merecem reflexão, pois transita por diversas áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, dentre outras. Sendo assim, cada área lança visão específica ao tema, dependendo da perspectiva que se quer abordar, de modo que o conjunto de teóricos que se dedica a compreender a categoria é amplo. Assim, a identidade é alcançada de modo diverso conforme as visões de homem e de mundo adotadas pelos pesquisadores.

Cientes da multiplicidade de olhares que se propõem a compreender a identidade, nesta parte do texto, explicitaremos o referencial teórico adotado por nós. Iniciamos trazendo a concepção de homem que embasa a pesquisa, apoiada nos princípios da Psicologia Sócio-Histórica. Em seguida, dialogamos com as categorias historicidade, consciência, atividade, mediação, significado e sentido, categorias da Psicologia Sócio-histórica, que nos ajudam a desvelar como o professor supervisor vai se constituindo. Por fim, expressamos a compreensão de identidade que referencia a pesquisa.

3.1 O HOMEM SOB A ÓTICA DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA COMPREENDER IDENTIDADE

Nosso estudo sobre a identidade docente se apoia na ideia de que o homem se torna humano na dialética das transformações históricas, sociais e culturais. Sendo assim, o professor é entendido como ser que elabora singularidade, afetos, emoções e identidade na interação com o mundo, acontecendo de modo permanente.

A concepção de homem que defendemos se apoia nos pressuposto da Psicologia Sócio-Histórica, perspectiva que toma por base o Materialismo Histórico Dialético e que tem em Vigotski, Luria e Leotiev seus principais expoentes. De acordo com Vigotski (1994), o homem não nasce humano, mas torna-se humano por meio da interação dialética que se dá entre ele e o meio histórico, social e cultural. Vigotski apregoa a ideia de que o desenvolvimento humano ocorre em virtude de um processo de apropriação realizada a partir dos significados culturais que circundam a pessoa, fazendo-a ascender a uma condição eminentemente humana, de ser de linguagem, consciência e de atividade, transformando-se de biológico em sócio-histórico. Leontiev (1978) salienta que, para garantir a humanização

acontecer, o homem precisa ter acesso à produção material e intelectual ao longo da humanidade.

Esta maneira de entender o homem nos convida a superar a visão dicotômica sobre o ser humano que por muito tempo predominou no campo da Psicologia a qual, influenciou fortemente o campo da Educação. Por um lado, o homem era concebido como produto de forças naturais e inatas. Por outro, acreditava-se que o ambiente determinaria todo o processo de desenvolvimento humano. A primeira perspectiva entende que as principais estruturas e processos psicológicos do ser humano já estão prontas ao nascer, sendo os fatores genéticos os principais componentes do desenvolvimento, manifestando, portanto, uma visão determinista acerca do homem. A outra posição, ao contrário da anterior, situa o meio como fator decisivo do desenvolvimento humano. De acordo com os defensores desse pensamento, o homem é um ser por demais plástico, cujas características são moldadas em função das condições que encontra no meio. Como ser passivo, este é controlado pelas alterações das situações em que se encontra.

Opondo-se a essas perspectivas reducionistas, que entendem o homem de modo passivo, abstrato e fragmentado, a Psicologia Sócio-Histórica o compreende como um ser concreto, ativo, social, histórico e cultural. Para Vigotski (2009) os diversos fatores se integram na constituição do ser. Neste sentido, acentua que a evolução humana pode ser mais bem entendida com base no que ele denominou de planos genéticos. O autor anuncia quatro planos genéticos: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. A filogênese refere-se à história da espécie humana, relaciona-se, portanto, à definição dos limites e possibilidades de desenvolvimento do homem como espécie humana. A ontogênese diz sobre a história da pessoa como espécie e sua passagem pela vida. Tanto a filogênese como a ontogênese têm caráter mais biológico. O terceiro plano, no entanto, enfatiza a importância dos processos históricos e sociais na constituição de cada sujeito. A sociogênese refere-se à história cultural, em que limites e possibilidades estarão em diálogo e serão também constituídos pelo contexto cultural. O último plano descrito é a microgênese, que ressalta o caráter singular da constituição do ser, referindo-se à história do sujeito como único, vivenciando os fenômenos de modo particular, próprio.

Os planos genéticos reafirmam a complexidade do ser humano, que não pode ser entendido com apoio em aspectos isolados, mas precisa ser compreendido como um todo, em que biológico, social, cultural e individual estejam plenamente articulados.

Entendendo o homem como ser histórico, Vigostki (2009) compreende que a atividade consciente do homem também provém da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social, sendo transmitida por meio de aprendizagem mediada. Para esta autor é a aprendizagem que promove o desenvolvimento humano, sendo esta categoria central em seu trabalho. De acordo com Sirgado (2000), a história do homem pode ser alcançada pela história do processo de transformação que vai da ordem da natureza à da cultura, porém, este processo não acontece na perspectiva da justaposição, mas da superação.

A seguir, delineamos a compreensão de historicidade defendida pela Psicologia Sócio-Histórica.

3.1.1O homem em sua historicidade

O conceito de historicidade de Vigotski (2009) assenta na teoria marxista e permite apreender o homem em seu movimento dialético e multideterminado pelas mediações sociais e históricas.

Como ser histórico, o homem está em permanente processo de constituição. Assim, é com origem no movimento histórico, articulando passado, presente e futuro, que o homem se faz humano. Para Leontiev (1978) cada pessoa aprende a ser homem, porquanto o que a natureza nos dá ao nascermos não é suficiente para vivermos em sociedade. O autor esclarece que é preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Vigotski (2009) explica que no desenvolvimento humano, passamos de uma relação natural para uma vinculação social, uma vez que o homem transforma a realidade e a si mesmo, ou seja, por meio do ato histórico, ele vai satisfazendo suas necessidades numa transformação que é, ao mesmo tempo, objetiva e subjetiva. Duarte (2000) explicita que, ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o homem se objetiva nessa transformação. Essa atividade humana objetivada passa a ser também objeto de apropriação pelo homem, pois as pessoas devem se apropriar daquilo que é criado pelos próprios seres humanos. Neste sentido, Duarte (2000) assevera que a dialética entre objetivação e apropriação constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana. De acordo com ele, cada processo de apropriação e objetivação produz a necessidade de novas apropriações e outras objetivações, num processo que não finda.

Vigotski propõe que os fenômenos sejam estudados em sua transformação e mudança, ou seja, em seu processo histórico ao expressar que “estudar uma coisa

historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético" (1994, p.85-86). Neste sentido, o autor nos indica que o pesquisador deve ir à gênese da questão, não se contentando com análises superficiais, mas procurando entender o fenômeno em sua totalidade.

Compreender o homem se constituindo historicamente nos leva a buscar entender o movimento constitutivo da identidade das professoras supervisores do PIBID e o modo que significam ser professoras, uma vez que estas foram se constituindo em contextos concretos, mediadas por multideterminações. Sendo assim, conhecer a história de cada professora permitiu, ir além de histórias singulares, pois foi possível adentrar a realidade histórica que constitui a profissão docente, identificando as determinações e contradições de uma história que, certamente, é alvo de alterações continuamente.

Na qualidade de ser histórico, o homem vai se desenvolvendo com origem nas mediações que estabelece, ou seja, para Vigotski (1994), o desenvolvimento psicológico do homem vai se constituindo desde as interações que ele vai estabelecendo com o mundo, com os outros, sendo mediado por elementos da história e da cultura em que está inserido. É, portanto, com suporte nas mediações que o homem se torna humano.

Buscando entender como acontece a mediação que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, discorreremos sobre esta temática no próximo tópico.

3.1.2 Desenvolvimento psicológico e processos de mediação

Ao considerar o processo constitutivo do homem como histórico, que acontece na relação com o mundo, é importante assinalar que essa relação não é direta e imediata; ao contrário, é indireta e mediada, e não apenas pelos outros, mas também pela atividade e pela consciência que desenvolve do mundo. É ainda uma relação complexa, interativa e dialética. Assim, o homem apreende o mundo real a partir de mediadores, de elementos auxiliares da atividade humana, como explica Oliveira (2009). Para Vigotski (1994), os instrumentos e os signos são os elementos mediadores.

Ancorado na teoria marxista, Vigotski (1994) define os instrumentos como elementos importantes no processo de humanização, pois é pelo instrumento que o homem transforma a natureza, quando este se interpõe entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho. Os instrumentos são elementos externos ao homem, auxiliando-o apenas em funções concretas. Estes têm, no entanto, natureza social. Por outro lado, os signos auxiliam nos processos psicológicos, dirigindo-se ao controle de ações psicológicas do próprio homem ou

dele em suas relações sociais (OLIVEIRA, 2009). Os signos constituem, portanto, sistemas simbólicos que dirigem a atividade interna do homem, mediando o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Enquanto sujeitos do conhecimento, o homem tem acesso aos objetos já mediados, isto é, feitos mediante os recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Assim, ele é capaz de representar o real em seu universo psicológico. Essa compreensão possibilita entender que o processo identitário se constitui desde os movimentos dialéticos e contraditórios das relações sociais, acontecendo por meio de mediações. Para Vigotski (1994), a mediação semiótica constitui, tanto na história da espécie quanto na história pessoal de cada qual, o ponto de passagem do plano natural para o cultural. Essa capacidade permite ao sujeito estabelecer relações mentais na ausência de referentes conceitos, abstrair, antecipar o futuro e transcender espaço e tempo, libertando-se dos limites do mundo físico perceptível.

Esses sistemas simbólicos que medeiam a relação sujeito-objeto do conhecimento são de origem social. É a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos básicos de todos os grupos humanos, permite a internalização da cultura, representando um salto qualitativo na evolução da espécie. Os signos, entendidos como instrumentos convencionais de natureza social, são os meios de contato com o mundo exterior, consigo e com a própria consciência. Assim, para Vigotski (2005), constituem a maneiras privilegiadas de apreensão da consciência.

Vigotski defende o argumento de que o pensamento se caracteriza por processos mentais superiores. Segundo Oliveira (2009), esses mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, são típicos do ser humano e envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade pessoal em relação às características do momento e do espaço. Assim, as ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional, são processos mentais superiores que caracterizam o pensamento. O fundamento das funções psicológicas superiores, de acordo com Vigotski, é social, portanto, histórico, acontecendo desde as mediações que se estabelecem. O autor também fez menção a processos de desenvolvimento que ele concebeu como elementares. Segundo o teórico, estes têm origem essencialmente biológica, determinados pela estimulação ambiental, havendo dependência das experiências concretas e de mecanismos biológicos, ligados a uma memória mais natural. É por meio da atividade em processo de interação com o ambiente social que as funções psicológicas vão se

transformando, evoluindo, ocorrendo, então, um gradativo domínio dos significados culturais e um avanço dos modos de raciocínio realizados pelo sujeito (NUNES e SILVEIRA, 2011).

Dentre os elementos mediadores da constituição dos processos psicológicos, a linguagem exerce papel de destaque na apropriação da realidade e da consciência. Segundo Rego (2000), nessa elaboração interpretativa do mundo, a linguagem transforma tanto as condições sociais quanto a consciência individual, sendo, pois, a responsável pela apropriação dos significados, na construção dos sentidos, bem como pela formação da consciência humana. A linguagem, sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, permite a internalização da cultura, representando um salto qualitativo na evolução da espécie e da pessoa humana.

A linguagem, então, embora necessite de estruturas inatas para se desenvolver, só pode se realizar efetivamente na cultura, na interação com os outros. Portanto, mesmo que o sujeito possua as estruturas orgânicas necessárias, se nasce em uma sociedade de pessoas que não falam, ele não falará. O mesmo ocorrerá se o homem nasce em um ambiente que desconhece o sistema de escrita, isto é, a pessoa não se alfabetizará. Noutros termos, as condições orgânicas são necessárias, no entanto, não são suficientes para que a pessoa adquira a linguagem. Para Vigotski, o aprendizado é aspecto necessário e fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesta perspectiva, é o aprendizado que possibilita e movimenta o desenvolvimento. Vigotski (2005) ensina que o aprendizado pressupõe uma natureza social específica. Desse ponto de vista, o aprendizado é o aspecto necessário e universal das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas, como aponta Rego (2000).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores se processa pela internalização dos sistemas de signos produzidos socialmente, o que nos leva a concluir que as mudanças individuais têm origem na sociedade, na cultura, mediadas pela linguagem. De acordo com Vigotski (1994, p.40), “essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado entre a história individual e a história social”.

Referindo-se à internalização, Vigotski (1994, p.74) exprime: “uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal”. É por meio da internalização que ocorre a conversão do nível social ao plano individual. Conforme Silva (2007), as funções psicológicas superiores são, pois, relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à ordem

individual, estruturando, assim, a base da subjetividade. Portanto, o sujeito incorpora em seu mundo interior as produções históricas, sociais e culturais exteriorizadas no mundo real. Vigotski (1994) garante que a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana, sendo, a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. O autor apresenta o desenvolvimento das capacidades superiores desde a combinação entre o uso do instrumento (de trabalho) e do signo (atividade psicológica). Essa combinação permite que o homem vá além do imediato, por meio de uma reconstituição interna de uma operação externa. Para Vigotski (2005), o trabalho é importante forma de interação social. Sendo assim, o uso de instrumentos materiais possibilita ao homem a interação com os outros e a apropriação da experiência histórico-social. É também por meio do trabalho que o homem transforma a cultura e a si mesmo. De acordo com Carvalho (2004), é por meio da linguagem (como um dos instrumentos psicológicos) e dos instrumentos (sociais de trabalho) que ele desenvolve a capacidade de criar o mundo da cultura, e, nesse processo, transforma o meio e a si mesmo.

A mediação explica, portanto, como o homem e o mundo se constituem dialeticamente. Nessa relação há os fenômenos, tanto da dimensão objetiva quanto da dimensão subjetiva da realidade. Sendo assim, de acordo Oliveira (2005), pela mediação, é possível apreender uma análise da realidade, que considere a relação dialética entre parte-todo, objetivo-subjetivo, externo-interno, afetivo-cognitivo, sentido-significado, evitando posições dicotômicas que considerem esses polos como antagônicos ou analisando-os isoladamente, pois estes são polos complementares de um mesmo processo.

Identificar as mediações constitutivas das professoras permitiu assim, apreender não apenas o que estava na aparência, pois, foi possível identificar o fenômeno em sua essência, buscando a sua totalidade, compreendendo a relação dialética dos aspectos objetivos e subjetivos desde suas histórias de vida. De acordo com Kosik (1976), somente olhando o fenômeno como um todo é possível,

> De um lado, definir a si mesmo, e de outro definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. (P.49).

Com base nessa compreensão, no próximo tópico abordaremos sobre a atividade e consciência, categorias essenciais para a compreensão do psiquismo humano, o que será importante para nosso entendimento do processo constitutivo das professoras pesquisadas e de seus processos identitários.

3.1.3 Atividade e consciência como processos centrais do psiquismo humano

Em todo o processo de constituição do ser, a atividade humana exerce papel central, uma vez que é agindo no mundo que a pessoa se torna quem é. A atividade pode ser entendida como a maneira de o homem agir no mundo, ou seja, refere-se às ações concretas dos seres humanos na realidade objetiva. A relação entre o homem, que é o produtor, e o mundo social, produto dele, é dialética, pois atuam de forma recíproca, um sobre o outro. Portanto, da atividade resulta a produção de uma realidade humanizada, ao mesmo tempo em que o sujeito vai se humanizando, em função da inexorável relação entre sociedade e sujeito. A atividade humana, na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, é sempre social, porque é mediada pela cultura e por aspectos sociais e históricos, independentemente de ser uma atividade coletiva ou individual.

Vigotski (2009) toma como referência o pensamento marxista para compreender a atividade, entendendo-a como produto, derivada da vida material. Duarte (2000) ressalta que o conceito de atividade, utilizado tanto por Leontiev quanto por Vigotski, aparece em seus estudos diretamente relacionado ao conceito de trabalho humano, conforme é proposto na teoria marxista.

Segundo Vigotski (2009), ao transformar a natureza com sua atividade por meio dos instrumentos, o homem transforma a si próprio. Neste sentido, as funções psicológicas superiores são produto da atividade humana, como já explicitamos no tópico imediatamente anterior. De acordo com Aguiar (2007), o homem estabelece uma relação dialética com a realidade social, sendo que sua constituição individual não acontece como mera transposição do plano social para o individual, mas se dá como resultado de um processo de configuração, em que pessoa e sociedade não mantêm uma relação isomórfica entre si. O movimento de apropriação envolve a atividade do sujeito e contém a possibilidade do novo, da criação. Sendo assim, pode-se dizer que é por meio da atividade externa do homem no meio que se perfaz a atividade interna. Vigotski (2005) explica que a atividade humana não é internalizada em si, mas é uma atividade significada, como um processo social, mediatizada semioticamente com base na linguagem.

Enquanto Vigotski dá prioridade à esfera simbólica e comunicativa da atividade humana, Leontiev explica a atividade humana pela própria atividade. Para Leontiev (1978), o

homem se constitui em atividade, e esta é sempre intencional e volitiva, deixando claro que ele não realiza suas atividades por acaso.

Para esse autor, a atividade é uma unidade de vida, molecular indivisível, não uma unidade aditiva do sujeito material. É nela e por seu intermédio que o homem transforma a natureza para atender suas necessidades e, ao transformá-la, registra internamente essa atividade. Ainda segundo Leontiev (1978), a atividade especificamente humana consiste em um conjunto de processos psicologicamente organizados para atingir uma meta (seu objeto) que coincide sempre com o motivo que estimula o sujeito a executar tal atividade; ou seja, em busca de satisfazer suas necessidades, o homem é levado à atividade.

A necessidade pode ser de ordem material, se o objeto da atividade for um produto material, fruto de ações na atividade prática externa do homem; ou de ordem cognitiva e, dessa maneira, motivar uma atividade cognoscitiva que tenha como objeto um produto imaterial, como, por exemplo, um conceito, uma teoria, uma representação da realidade ou uma hipótese (VÁZQUEZ, 1977). Somente a necessidade, porém, não é suficiente para a orientação concreta da atividade. É preciso que haja um objeto no qual a necessidade possa se objetivar, ser satisfeita, tornando-se o motivo para que a atividade aconteça. Portanto, dizemos que um sujeito está em atividade quando o objeto de sua ação coincide com o motivo de sua atividade. Leontiev (1978) classifica os motivos em compreensíveis e eficazes. Os motivos compreensíveis não coincidem com o objeto da atividade, enquanto os eficazes coincidem. Assim, quando um professor busca uma formação, visando apenas à ascensão funcional, este motivo não coincide com o objeto da atividade, que deveria ser enriquecimento teórico, possibilidade de reflexão, enriquecimento da prática docente etc., caracterizando-se como motivo compreensível. É importante assinalar que os motivos compreensíveis podem produzir motivos eficazes.

Compreender a atividade com encosto na Psicologia Sócio-Histórica nos leva a entender o homem como ser ativo, constituindo-se primeiro numa perspectiva interpessoal e depois intrapessoal. Sendo assim, conhecer a história de vida das professoras permitiu entender como estas foram agindo no mundo e se constituindo. Além disso, a ênfase que imprimimos em suas experiências de trabalho nos ajudou a conhecer quem são, como vêm constituindo suas identidades e como se apresentam e agem no mundo objetivo. Também foi possível identificar suas necessidades e os motivos que as impulsionam a atuar, conforme nos explica Leontiev (1978).

A compreensão do homem que vai se subjetivando na objetividade, desde a atividade, nos conduz a pensar em outra categoria da Psicologia Sócio-Histórica: a consciência.

Consoante Vigotski (2009), a consciência se forma na interiorização, por meio de relações sociais, constituídas em atividade. Leontiev (1978) explicita que o homem, ao longo de seu desenvolvimento, mantém-se em atividade, o que o caracteriza como um ser do fazer. Desse modo, vai desenvolvendo a consciência, tornando-se capaz de discernir o mundo. Sendo assim, é por meio da cultura e da interação social, oriundas da atividade, que nos tornamos dotados de consciência, o que permite agir significativamente e também sentir.

Desse modo, a consciência não pode ser pensada apenas como processo interno, porquanto ela está vinculada à atividade do homem, em relação com os outros e também com o mundo. Embora nem sempre seja aparente, a consciência revela as determinações sociais e históricas, estando em permanente transformação. Portanto, é uma elaboração social e depende das experiências, histórias de vida e conteúdo emocional de cada um.

Vigotski (1996) alerta para a noção de que a consciência não é determinada num processo linear, em que a realidade é apreendida mecânica e passivamente, mas este é um processo dialético. A realidade objetiva, expressa como o mundo das significações dos objetos e dos fenômenos, vai sendo apreendida pelo sujeito e vai se subjetivando, ou seja, à medida que as significações são refletidas e fixadas na linguagem, ocorre o processo consciente. Nessa passagem, a realidade objetiva vai se transformando, ao mesmo tempo em que o homem é transformado por ela. De acordo com Aguiar (2007), "nega-se, assim, a dicotomia objetividade-subjetividade que passam a ser vistas numa relação de mediação, na qual um e através do outro, sem, no entanto, se diluírem nem perderem sua identidade".

Toassa (2011) explica que ao longo de seu trabalho Vigotski modifica sua compreensão sobre a categoria consciência. De acordo com a autora, em seus primeiros trabalhos Vigotski considera a consciência como a própria interação dos sistemas de reflexo. Questionando a investigação reflexológica, Vigotski vai propondo novos modos de compreender a consciência. Ainda segundo Toassa (2011) sua proximidade com os estudos da língua, literatura e semiologia possibilitou a Vigotski superar o dualismo reflexológico e enxergar na socialidade da linguagem a origem das interações que compõem a consciência humana. Debatendo com uma Psicologia em crise, Vigotski lançou os fundamentos de uma Psicologia marxista e abraçou, então, uma perspectiva materialista e libertária, distante do introspeccionismo. Toassa (2011) ressalta que, de suas ideias iniciais sobre a consciência,

Vigotski conservou em sua conceituação mais madura do termo a importância da socialidade, as origens da autoconsciência nas relações sociais e o caráter sistêmico da consciência.

A consciência é, portanto, um complexo processo do psiquismo humano e segundo Vigotski (1995), esta vai se constituindo na interação com a cultura e com os outros, mediatizada pelos signos, que vão se tornando instrumentos internos. Pela consciência, o homem filtra a realidade ao mesmo tempo, em que a modifica. Essa capacidade de compreender a realidade e agir sobre ela vai se desenvolvendo desde aquilo que se vivencia, o que nos leva a pensar que a experiência acumulada estimula a forma, o conteúdo e o desenvolvimento de processos conscientes.

É inevitável não pensar na escola e na sua responsabilidade em promover uma educação que favoreça ao aluno refletir sobre sua realidade, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência crítica e autônoma. Toassa (2011) lembra que, em seu livro a *Psicologia Pedagógica,* Vigotski (2004b) exprime a ideia da consciência aplicada ao papel de educar, dando atenção aos processos psicológicos de aquisição da consciência social. Sobre a importância da reflexão no processo de desenvolvimento da consciência, Vigotski (2004a), p. 70) nos explica:

> A característica essencial da consciência reside na complexidade da reflexão, no fato de que nem sempre resulta exato refletir, ou seja, pode existir alterações da realidade que ultrapassam os limites do visível e da experiência imediata, exigindo a busca de significados que não são observados diretamente.

Como instrumento interno e subjetivo, a consciência permite refletir sobre a realidade e sobre si mesmo. Vigotski (1995) utiliza a termo autoconsciência para explicar a tomada de consciência relativa a si mesmo. Assim a define: “la autoconciencia es la conciencia social trasladada al interior”. (P. 244).

Para o autor, a autoconsciência desenvolve-se, de modo especial, na adolescência, embora desde o aparecimento da linguagem na criança, por volta de três anos, esse processo já vá se evidenciando. Vigotski (1995) salienta que por se conhecer a si mesmo como “eu” o homem se diferencia de outros animais. O autor também aponta que a autoconsciência tem estrutura e dinâmica diferentes, dependendo de diversos fatores e dá como exemplo, adolescentes de classes sociais distintas. Esclarece, ainda, que a memória é a base da autoconsciência. Mais uma vez, o aspecto social e histórico se revela imprescindível na constituição do psiquismo humano. É preciso, pois, favorecer processos que levem o sujeito ao desenvolvimento de uma autoconsciência, conhecer a si e conhecer seu contexto é um processo dialético e que permite uma atuação mais ativa e efetiva na realidade. Nesse ponto ressaltamos a importância das histórias de vida como metodologia que favorece o

desenvolvimento da autoconsciência, permitindo aos sujeitos olhar a si mesmo com suporte na sua história.

Toassa (2011) assevera que se pode identificar no conceito de autoconsciência de Vigotski, a influência hegeliana e, possivelmente, engelsiana, quando este entende que o eu é um exemplo imediato de "ser para si". Ciampa (2000) também utiliza a dicção "ser para si", explicando que, ao atingir esta condição, a pessoa busca autodeterminação, procura a articulação entre a unidade da subjetividade e da objetividade que faz do agir uma atividade finalizada, relacionando desejo e finalidade, pela prática transformadora de si e do mundo. O autor ainda relata que as categorias atividade, consciência e identidade são fundamentais para estudar o homem. Movimentar a identidade numa perspectiva de 'ser para si', exige, portanto, consciência, e, principalmente, autoconsciência.

Pensar, então, na consciência exige compreender que, além de cerebral, cognitiva e social, ela tem ainda uma dimensão emocional, uma vez que, no processo de apreensão da realidade, que redunda no desenvolvimento da consciência, o sujeito está envolvido de modo integral, estando aí incluídos, além do cognitivo, afetos, sentimentos, emoções. Para Aguiar (2007), a consciência deve ser vista como integrada e multideterminada, marcada por uma processualidade constante, na qual é possível a reconstituição interna do mundo objetivo. Nesta perspectiva, a consciência revela que o homem não é apenas o que ele faz, mas, também o que ele pensa e sente, reafirmando a nossa compreensão de que o homem não pode ser entendido de modo fragmentado, mas como um todo, permitindo, assim, identificarmos a multiplicidade de aspectos que constituem o ser humano e sua identidade, aspecto que se revelou importante para o estudo da identidade das professoras supervisoras do PIBID.

Vigotski (2004a) postula a ideia de que as emoções se constituem como geradoras de consciência, ao lado da linguagem e do pensamento. Para esse autor, a chave para o estudo da consciência humana está na relação entre pensamento e linguagem, fato que o leva a considerar a palavra como o microcosmo da consciência.

Entendendo que a consciência se reflete na palavra conforme postula Vigotski (2004a), iremos discorrer, em seguida, sobre a relação entre pensamento e linguagem, destacando os significados e sentidos como fundamentais na produção das constituições subjetivas.

3.1.4 A relação pensamento e linguagem: significados e sentidos na produção do humano

Ao destacar a relação entre pensamento e linguagem como fundamentais na constituição do psiquismo humano, Vigotski (2009) aponta a fragilidade da Psicologia de sua época, que compreendia pensamento e linguagem como processos naturais e distantes. Para ele esta relação não é dada *a priori* e esses processos não podem ser compreendidos de modo separado, mas de forma intrínseca. De acordo com Vigotski (2009), "as relações entre pensamento e linguagem surgem e se constituem unicamente no processo de desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias um produto e não uma premissa da formação do homem"(P. 395).

Vigotski (1996) explica que pensamento e linguagem têm origens distintas, no entanto, se constituem par dialético. Ele informa que as primeiras formas de linguagem se manifestam independentes do pensamento. Num dado momento, o desenvolvimento da linguagem e a evolução do pensamento se cruzam e se interceptam. Vigotski (1996) nos diz: "El lenguaje se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, se une al lenguaje" (p.171).

De acordo com Vigotski (2005), a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado da palavra, sendo então este a unidade que efetiva a articulação entre os dois processos mentais, pensamento e linguagem. Nesse sentido, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno verbal e intelectual, uma vez que é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal.

> O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – união da palavra e do pensamento. (VYGOTSKY, 2005, p. 104).

A compreensão de que os significados se desenvolvem, não são estáticos, difere do pensamento dos pesquisadores de sua época, pois, entendiam que, uma vez estabelecido, o significado da palavra, este não era alvo de modificações, permanecendo imutável, desconsiderando, assim, a possibilidade de transformação pelo contexto histórico. Para Vigotski, no entanto, essa relação é vista como processo em desenvolvimento, que passa por diversas fases, sendo mediado por mudanças suscitadas pelo desenvolvimento histórico do sentido da palavra. Sobre a mutabilidade das significações, em seu estudo sobre pensamento e linguagem, o teórico explica:

> A descoberta da inconstância e da mutabilidade dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a descoberta principal e única capaz de tirar do impasse a teoria do pensamento e da linguagem. O significado da palavra é inconstante.

> Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática (VIGOTSKI, 2009, p.407-408).

Com apoio nesse caráter dinâmico das significações é que o conceito de sentido aparece na obra de Vigotski.

Embora haja aspectos distintos, significado e sentido constituem par dialético, sendo interdependentes, um constitui o outro. Enquanto os significados são elaborações sócio-históricas, as quais a pessoa já encontra prontas e elaboradas historicamente, os sentidos são construções subjetivas, particulares e, portanto, em permanente formação.

Os significados podem ser entendidos, do ponto de vista semântico, como acordos sociais acerca das palavras, ao mesmo tempo em que, sob o prisma psicológico, representam a unidade entre pensamento e palavra, ou seja, conceitos. Vigotski assim define:

> O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer que se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da ¨palavra¨, seu componente indispensável. [...] Mas... o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (VYGOTSKY, 2005, p. 104).

É, portanto, pelo uso das palavras que os seres humanos se apropriam das significações sociais. Vigotski (2005) explica que as expressões da vida da criança adquirem significação para ela desde a significação que os outros atribuem a essas expressões. Sendo assim, os significados são formulações que acontecem nos contextos históricos, culturais e sociais, estando em permanente desenvolvimento. A significação que se atribui à profissão docente, sem dúvida, foi alvo de modificações ao longo do tempo, uma vez que a história da profissão nos revela que o professor foi percebido de modo diverso, influenciado por aspectos políticos, ideológicos, sociais em contextos e tempos diferentes.

A significação, no entanto, corresponde à estabilização das ideias de um determinado grupo, num certo período. Segundo Leontiev (1978), as significações correspondem a cristalizações da experiência humana e representam os modos de apropriação, pelo homem, da experiência humana generalizada.

Os significados revelam, assim, as determinações concretas produzidas historicamente, expressas nos discursos e que são transmitidas a outras gerações, ganhando sentido próprio para cada sujeito, dependendo do tempo, do contexto, das experiências de vida e de modo particular como cada um entende e significa.

O sentido tem caráter provisório, pois são elaborações inconstantes, que vão evoluindo de acordo com o desenvolvimento da pessoa. O sentido se modifica conforme se dão as experiências, as relações que o sujeito estabelece, porém ele busca se estabilizar. Vigotski (2009, p.465), assim define o sentido:

> O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos sim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Rey (2007) delineia em seu texto a evolução da categoria sentido na obra de Vigotski e assinala que, inicialmente, esse autor associava a categoria sentido essencialmente ao uso da palavra e à sua relação com as estruturas de significado, dentro das quais se produz na linguagem. Ainda de acordo com este autor, a pouco e pouco, Vigotski vai enfatizando em seus escritos a relação do sentido com a personalidade e com a vida psíquica como um todo.

A compreensão do sentido permite perceber a intricada relação entre os processos internos e externos, uma vez que as construções subjetivas são inseparáveis dos contextos sociais e culturais em que a ação humana acontece. O sentido, por sua vez, tem caráter simbólico, sendo este o elemento mediador e possibilitador da relação homem/mundo. É, portanto, na articulação entre o mundo subjetivo e objetivo que surge o sentido, sendo, ao mesmo tempo, um processo individual, mas também constituído desde processos sociais e culturais. Desse modo, os processos subjetivos revelam de maneira particular, como cada sujeito é afetado pelo contexto. Conforme Rey (2007), o sentido não é somente um sistema determinista intrapsíquico, situado apenas na mente individual, mas a qualidade de um tipo de produção humana que permite penetrar dimensões ocultas do social e da cultura, que só se tornam visíveis na sua dimensão subjetiva. Pelo sentido, é possível, então, ir além da aparência e alcançar a essência do fenômeno, entendimento que nos permitiu descortinar as zonas de sentido produzidas pelas professoras sobre ser supervisora do PIBID.

O sentido é o que nos torna singular, dando ensejo aos sujeitos de elaborarem suas crenças, valores, intenções, seus sentimentos, enfim, a sua identidade, pois, mesmo estabelecendo as significações com base em outros, cada um atribui um jeito próprio, o que reafirma a compreensão de homem como ser ativo, único e ao mesmo tempo complexo. Rey (2007) garante que o sentido representa o modo pelo qual a multiplicidade de elementos presentes na subjetividade social, assim como todas as condições objetivas de vida do mundo social, se organizam numa dimensão emocional e simbólica, possibilitando, ao homem e a seus distintos espaços sociais, novas práticas.

Ao pensarmos na relação significado e sentido, não podemos perder de vista a noção de que os sentidos são constituídos de processos cognitivos, mas também de processos afetivos, sendo estes que enriquecem a palavra.

Entender significado e sentido na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica possibilitou compreender a identidade como uma elaboração permanente, mediada pelas significações constituídas nos contextos histórico, cultural e social e, ao mesmo tempo, pelos sentidos produzidos de modo singular. Também propiciou refletir sobre a significação que a profissão docente foi tomando ao longo do tempo e como vem repercutindo no sentido que a profissão tem para cada sujeito, considerando o espaço/tempo em que se exprime. Desse modo, foi possível conhecer elementos da identidade das professoras desde os significados compartilhados e dos sentidos produzidos por elas sobre suas realidades objetivas e subjetivas. Acreditamos que desvelamos muito mais do que os sentidos de um determinado grupo, uma vez que estes se apoiam em significações que representam uma realidade mais ampla, constituídas com amparo em determinações sociais, históricas e culturais.

Compreender o homem a partir da perspectiva sócio-histórica reafirma a ideia de que a identidade é algo em permanente constituição, que vai se fazendo ao longo da história de vida, nas interações com os outros, na objetividade do mundo material, nas relações com as significações sociais e na produção de sentidos (CIAMPA, 2000). Destarte, este processo não acontece de modo fragmentado e estanque mas, se faz conectado a um todo, de modo integrado, em um movimento permanente de contradições, negações e transformações.

Ao olhar para as professoras investigadas, adotamos como referência a visão de homem postulada pela Psicologia Sócio-Histórica, entendendo o caráter complexo que o conceito enseja. Isso significou compreender que o professor se constitui de modo contínuo, numa relação dialética com o contexto sócio-histórico e cultural em que atua, transformando o contexto e se transformando ao mesmo tempo. Além disso, é preciso também atentar para o que se oculta nos espaços concretos e que interfere, sobremaneira, nos processos de constituição do ser, portanto, nos processos identitários.

A compreensão do homem como ser sócio-histórico e cultural demonstra consonância com a ideia de identidade como algo em permanente constituição, entendendo que esta vai se metamorfesendo a partir do que se vive nos contextos. É nesta perspectiva que olhamos para os processos identitários das professoras supervisoras do PIBID. Face a esse entendimento, apresentamos a seguir a compreensão de identidade que norteou nossa investigação.

3.2 A IDENTIDADE COMO FENÔMENO PSICOSSOCIAL

Embora reconheçamos a importância das diversas perspectivas na compreensão da identidade, e encontremos em alguns dos estudos elementos que estão em sintonia com nossa compreensão de identidade, foi necessário, para o desenvolvimento desta pesquisa, fazer escolhas dentre as diversas abordagens. Adotamos como critérios para a escolha teórica os objetivos do trabalho, a afinidade com a área escolhida e a nossa aproximação com a perspectiva de mundo e de homem defendida pelos teóricos por nós referenciados.

Este estudo adota, então, como referência, a identidade como uma constituição psicossocial, conforme postula Ciampa (1987, 2000, 2002, 2006). Dentre os teóricos da Educação que estudam identidade docente, buscamos suporte principalmente nas ideias de Nóvoa (1992, 2000, 2009), Pimenta (1996, 1999) e Garcia (1995, 1999, 2009).

O processo de humanização, como destaca Vigotski (2009), se dá por meio de instrumentos e signos, das interações sociais que este estabelece com o mundo e com os outros. No mesmo sentido, Ciampa (2000) ensina que alcançar a identidade é compreender a relação indivíduo e sociedade. Assim, quando investigamos processos identitários, entendemos elementos da materialidade posta em determinado momento e como esta repercute na vida dos sujeitos. Destarte, só podemos pensar o homem como totalidade, se constituindo a partir de aspectos múltiplos, incluindo os aspectos sociais, históricos e culturais. Portanto, o processo de constituição da identidade humana é histórico, mediado, produzindo significações e sentidos sobre a realidade.

Em sendo assim, a identidade não pode ser pensada como fixa, transmitida, assumida passivamente. A concepção de identidade proposta por Ciampa, em seu trabalho *A Estória do Severino e História da Severina* (1987, 2000) [14], rompe com a concepção de identidade predominante na Psicologia Social dos anos 1960 e 1970, uma ideia importada, que a concebia com arrimo em aspectos "naturais", entendendo que esta se constitui ao longo do desenvolvimento e vai se consolidando; portanto, é estática. Ciampa instaura a possibilidade de pensar a identidade com base em aspectos do contexto e das interações sociais estabelecidas ao longo da vida. O trabalho de Ciampa denota a compreensão da identidade a partir da realidade do Brasil e, sendo assim, denuncia condições históricas e sociais que interferem na concretização do sentido emancipatório da identidade.

[14] O livro *A Estória do Severino e História da Severina* foi lançado no ano 1987, sendo resultado da tese de doutorado de Antônio da Costa Ciampa. Desde então o livro teve várias edições.

Quando o autor se refere a emancipação, a entende no sentido exato do termo, relacionando-a a transformação social significativa, emancipação da humanidade em caráter universal. De acordo com Lima (2010, p. 139), "Ciampa conseguiu propor uma teoria de identidade que espelha a metamorfose de nossa sociedade e as dificuldades de emancipação". Ciampa (2000) compreende a identidade como fenômeno psicossocial e defende a posição de que ela é uma das categorias essenciais da Psicologia Social para entender o homem. Para Carvalho (2011), Ciampa desvelou o movimento dialético que constituía identidade social, definindo-a inicialmente como metamorfose e reinterpretando-a como sintagma identidade-metamorfose-emancipação.

Compreendendo a constituição psicossocial do ser como um movimento dialético, encontramos sentido na tese de Ciampa, quando este acentua que identidade é articulação entre diferença e igualdade; entre objetividade e subjetividade. Para esse autor, é na vida social, nas relações com os demais, que vamos nos identificando e interiorizando aquilo que os outros nos atribuem, ao mesmo tempo em que nos diferenciamos, pois somos seres únicos e subjetivamos modos próprios de agir. Desde o início da vida, a existência do outro é determinante na constituição de nossa identidade. Predicamo-nos de algo que os outros nos atribuem e assim vamos significando ou não essas atribuições, vamos interiorizando aquilo que os outros nos atribuem, de modo que reconhecemos como nossas as características a nós atribuídas, e, ao mesmo tempo, nos vemos diferentes desde o nosso olhar para o outro.

Neste sentido, Ciampa (2006) assevera que a formação da identidade envolve tanto a individualização como a socialização, articulando igualdade (semelhança) e diferença. É com procedência no outro que vamos constituindo nossa identidade. Ao mesmo tempo em que tomo o outro como referência, eu me diferencio dele, por que não sou ele. Assim, vamos sendo reconhecidos e nos reconhecemos diferente do outro. O autor ainda esclarece que, neste processo, o que o outro diz e pensa a nosso respeito passa a ser importante, indicando o modo como vemos a nós mesmos. Sendo assim, a socialização não inibe, nem impede, mas garante e facilita a individualização. Para ele, o singular se materializa no universal, por fazermos parte de um determinado grupo e, em função de nossa singularidade, nos igualamos e nos diferenciamos. Na mesma perspectiva, Lima (2010) aponta que a singularidade nos diferencia como sujeitos e, ao mesmo tempo, nos iguala nas expectativas em relação à sociedade. É portanto, na articulação entre subjetividade e objetividade das relações sociais que vamos constituindo nossa identidade, ou seja, os elementos subjetivos estão estreitamente relacionados com as condições objetivas advindas do contexto social.

A articulação entre igualdade e diferença; objetividade e subjetividade, na constituição da identidade, possibilita compreender algumas questões sociais, e, de modo particular, aquelas ligadas à área da Educação. De acordo com Carvalho (2004), a identidade, nesta perspectiva, orienta uma Pedagogia e um currículo que considere a identidade e a diferença como processos de produção social, que envolvem as relações de poder.

Nestes termos, entendemos que esta compreensão favorece também pensar em elementos da identidade dos docentes. Ciampa (2006) adverte para a situação em que, quando falamos da identidade de uma pessoa, estamos falando da identidade como um todo. Mediante as relações sociais, as necessidades e as atividades, a identidade toma outras formas de predicações, porquanto o sujeito, ao longo da vida, vai se apropriando e assumindo diversos papéis, expressos pelas personagens. A identidade se constitui junto a estes diversos papéis, sendo que cada um deles influencia e é influenciado pelos demais.

Ciampa (2006) explica, ainda, que a identidade pode ser pensada como um encadeamento de significados partilhado por muitas pessoas, sendo que estas podem ser mais ou menos diferenciadas entre si, em função de múltiplos fatores, e estes interferem de modo significativo na formação pessoal de cada profissional. Assim, a identidade docente se expressa com estrutura em elementos em comum, ao mesmo tempo em que se constitui de modo único para cada professor, pois pensamos, agimos e sentimos a profissão de maneira particular.

Ao pensarmos na identidade docente, é importante levar em conta outro ponto, o de políticas de identidade, pois determinadas políticas de identidade configuram identidades coletivas. Ciampa (2002), no entanto, não entende identidade coletiva nos moldes de identidade coletiva clássica, pois, para ele, estas negam a experiência individual, atribuindo um caráter *a priori* de determinação. O autor salienta que, quase sempre, as identidades coletivas são pensadas como personagens: - o negro, a mulher, o gay etc e as políticas de identidade servem, de certo modo, para normatizar, manter essa identidade coletiva.

Dias (2002) adverte para o fato de que nem sempre a política de identidade é formalizada ou mesmo explicitada, porém é vivida no cotidiano e representa determinada ideologia dominante. Para Lima e Ciampa (2012), as políticas de identidade expressam um tipo de discurso a favor de uma autodeterminação excludente, levando o sujeito a situar-se perante o outro de maneira estigmatizada. Portanto, a identidade envolve componentes de ordem social e também política, uma vez que desempenhar papéis sociais nos remete a um projeto político. Para Carvalho (2011, p.30), “as identidades têm a marca indelével da

sociedade e, portanto, do que é social e politicamente projetado para elas, sejam processos regulatórios, sejam emancipatórios".

A identidade política, diferente da política de identidade, surge quando as pessoas conseguem se diferenciar do grupo, de acordo com Dantas e Ciampa (2014):

> Uma identidade política é aquela que conjuga a igualdade e a diferença. Requer que o indivíduo em seu processo de socialização busque associação a grupos, ideias, causas que lhe deem sustentação, sem aprisioná-lo a eventuais políticas de identidade impostas ao/pelo grupo. Dessa forma, o indivíduo encontra espaço para o exercício de sua autonomia, por meio do seu processo de individuação (P.142).

Assim, é preciso refletir como o professor vem constituindo sua identidade, buscando entender como as políticas de identidade repercutem na forma de ser e sentir-se professor e se este vem desenvolvendo identidades políticas. Historicamente, a profissão docente se fez carregada de significados e intencionalidades políticas. Corroborando esta ideia, Nóvoa (1992) expressa que a profissão docente esteve subjugada a fortes relações de poder, caracterizando-se por uma atuação com intervenção constante da Igreja e do Estado, marcada, desse modo, por elevado componente ideológico. Esses elementos, sem dúvidas, influenciaram diretamente na imagem e nas funções sociais do professor instituídas ao longo dos anos. Em função desses e de outros determinantes, as significações sobre a profissão docente são, em geral, negativas, apoiadas em políticas de identidade que muitas vezes negam a própria individualidade e pouco favorecem mudanças significativa dos sujeitos, representando o docente de modo estigmatizado. Carvalho (2011, p.30) defende a ideia de que "é imprescindível a instituição de políticas de identidade (coletiva) que promovam a formação da identidade política (pessoal), criando possibilidades do indivíduo ou do profissional refletir sua realidade de forma autônoma, suscitando, com isso, condições de emancipação humana e social". Inevitável é não fazer a relação de políticas de identidade com a autonomia, indagando como os docentes se posicionam diante dos discursos coletivos que nem sempre são representativos de seus verdadeiros interesses e como se reconhecem como professores. Neste sentido, indagamos sobre as políticas de identidade subjacentes ao modelo de docência pressuposto no PIBID.

Ciampa (2000) explica que, mesmo sendo uma totalidade, em cada momento manifestamos parte de nós mesmos como desdobramentos das múltiplas determinações a que estamos sujeitos. Sendo assim, sempre estamos representando e, por isso mesmo, nunca expressamos a nossa totalidade, portanto, somos representantes de nós mesmos.

A identidade é expressa, segundo o autor, empiricamente por via de personagens, sendo a articulação dessas personagens o que vai compor a identidade da pessoa. Para o

referido autor, identidade é, então, a unidade constituída pela totalidade das múltiplas personagens que ora se conservam, ora se sucedem; ora coexistem, ora se alternam. Lima (2012), referenciando-se em Ciampa, garante que é impossível viver sem personagens, pois sempre nos apresentamos como representantes de nós mesmos frente aos outros. É importante ressaltar que, ao mesmo tempo, que somos personagens, somos também autores de nossa história, inseridos em circunstâncias concretas, em constante interação com outros e, portanto, sujeitos a constante transformação e possibilidades de vir a ser.

Ao longo de suas histórias cada uma das professoras investigadas foi vivenciando distintas personagens. Algumas dessas personagens se conservaram no curso de suas histórias, outras, porém, foram se modificando.

Ciampa (2000) explica que existe a necessidade de normatização de determinadas personagens, que, por outro lado, servem para conservar as identidades produzidas. A ideia de personagem nos leva a entender outro conceito defendido por Ciampa - o de que a identidade é a articulação entre pressuposição e reposição. De acordo com Lima (2010), esta articulação pode ser tanto positiva como negativa, pois resulta da articulação que a pessoa faz com o que fazem ou fizeram dele em todos os momentos.

Para Ciampa (2000), sempre há pressuposição de uma identidade, ou seja, ao assumir determinados papéis, estes já estão previamente definidos. Portanto, as identidades pressupostas são idealizações realizadas por outros e assumidas por sujeitos de certa coletividade. Na dialética do sujeito com o mundo, esta identidade pressuposta vai sendo reposta. As expectativas, valores e normas predefinidos, vão sendo interiorizados e, desse modo, os sujeitos assumem as personagens, repondo aquilo que estava pressuposto ou caminhando para um processo de emancipação. Desse modo, a identidade posta e pressuposta pode ser reposta pela atividade correspondente a essa identificação, como manutenção da identidade. Nem sempre, no entanto, essa manutenção acontece, havendo resistência às identidades pressupostas, isso acontece quando os sujeitos não reconhecem os processos identitários legitimados e impostos socialmente, levando-os a buscar identidades que se caracterizam pela autonomia. Ciampa (2002) alerta:

> Grupos sociais lutam pela formação e pelo desenvolvimento de suas identidades, no esforço de controlar as condições de vida de seus membros; indivíduos buscam a transformação e o reconhecimento de suas identidades pessoais, na tentativa de resolver conflitos em face de expectativas sociais conflitantes. A questão das políticas de identidade de grupo envolve a discussão sobre autonomia (ou não), que se transforma para indivíduos em indagações sobre autenticidade (ou não) de identidades políticas, talvez refletindo duas visões opostas, dependendo de se colocar ênfase na igualdade – uma sociedade centrada no Estado – uma sociedade centrada no Estado - ou na liberdade – uma sociedade composta de indivíduos (P. 134).

Repondo determinadas características pressupostas, a personagem passa a ser vista como permanente, estável, dando a ideia de não transformação, da não metamorfose. Ciampa (2000) denomina este movimento de mesmice e expressa que a reposição pode se dar como uma consciente tentativa de estabilidade ou inconsciente compulsão a repetição. Continuando, o autor garante que, quando a identidade pressuposta é reposta, ela é pensada como pronta, negando o caráter de elaboração da identidade e a temporalidade deste processo, uma vez que esta passa a ser entendida com apoio na imutabilidade. Quando digo "eu sou professor", em vez de dizer 'estou sendo professor', a personagem é pensada como se fosse inerente ao indivíduo e não como uma reposição contínua. Isto, então, afasta o caráter dinâmico e histórico da identidade, aproximando-se da noção de mito que prescreve as condutas corretas e reproduz o social. É neste sentido que se criam expectativas generalizadas em relação a certas personagens, esperando comportamentos padronizados de acordo com as predicações já estabelecidas, como salienta Ciampa (2000).

Para Ciampa (2000), essa condição de mesmice pode impedir a busca por emancipação, levando ao que ele chamou de 'fetichismo da personagem'. Lima e Ciampa (2012) explicam que a personagem fetichizada, assim como ocorre nas mercadorias presentes da lógica capitalista, "é reforçada em seu comparecimento pela forma de valor social, que força os indivíduos a se reproduzirem como réplicas de si mesmo". (P. 19). Por outro lado, Almeida (2005) ressalta que nem sempre a reposição da identidade representa alienação e heteronomia, uma vez que pode "ser fruto de uma atitude positiva frente à vida, de expressão afetiva do ser, de satisfação com um modo de vida específico, que se considera suficientemente válido e digno de se manter" (P. 92). O autor complementa, assinalando a importância de as pessoas não se tornarem prisioneiras de seus papéis, pois estes não são realidades absolutas.

Em oposição a mesmice, Ciampa (2000) denota um outro conceito: o de mesmidade. Para o teórico, esta se refere à superação da personagem reposta pela pessoa. Mesmidade é, desse modo, alterização, ou seja, a capacidade de tornar-se outro, representando a ideia de uma identidade em metamorfose. O novo, no entanto, traz contido em si o velho, que se transforma. Valores, normas e conceitos vão sendo internalizados de modo ativo, com autonomia, possibilitando novos processos de aprendizagem e a constituição de outras personagens, representando, portanto, um movimento emancipatório da identidade. É, por conseguinte, a negação da personagem pressuposta que garante a metamorfose da pessoa, a transformação do outro que estava contido nele, mas que estava impedido de se

manifestar. Livrar-se da mesmice imposta revela que a pessoa conquistou a liberdade de *ser-para-si*, tornando-se emancipada. Ciampa (2000) considera que a metamorfose somente acontece quando é capaz de provocar transformações qualitativas para a pessoa.

É preciso entender a dimensão política aí imbricada, e, sendo assim, deve-se favorecer aos sujeitos nos diversos espaços sociais processos numa perspectiva emancipatória, pois é desta maneira que acontece a alterização da identidade. É importante considerar ainda que a emancipação é processo social, mas também individual. Em contato com outras personagens, ao mesmo tempo se igualando e se diferenciando, o sujeito vai se tornando o outro-outro, dando sentido ao seu projeto de vida, descobrindo quem ela quer ser. Na expressão de Ciampa (2000), pode-se dizer que a identidade é o resultado de muitas e distintas determinações, e, sua constituição se dá pelas condições históricas, sociais e materiais apresentadas, bem como pelas condições subjetivas da pessoa.

Ciampa (2000) defende a posição segundo a qual as identidades refletem a estrutura social, ao mesmo tempo em que reagem sobre ela, conservando-a ou transformando-a. Neste sentido, a ideia de mesmice está atrelada aos determinantes econômicos, políticos e sociais que limitam o ser humano, entendendo que a identidade é elaboração. Portanto, romper com a mesmice em busca da emancipação é ir "contra *interesses* estabelecidos, situações *convenientes*, interesses e conveniências que são, se radicalmente analisados, interesses e conveniências do capital" (CIAMPA, 2000, p. 171). Isso nos leva a pensar no grande número de pessoas que, em função de condições as mais diversas, têm o seu desenvolvimento limitado, restringindo as possibilidades de se transformarem e, assim, de atingir a alteridade.

Ciampa (2000) apregoa que os movimentos no processo de constituição identitária podem rumar tanto para um processo emancipatório quanto para uma identidade com pouca autonomia. É no movimento de agir no/sobre o mundo, que o homem produz e transforma as condições objetivas e subjetivas para se exteriorizar no mundo e concretizar sua identidade livre (CARVALHO, 2011). Neste sentido, Ciampa (2000) ressalta a importância da atividade, para que o sujeito resista à identidade socialmente imposta e busque uma identidade que caminhe para a emancipação.

É imperativo refletir como estes processos mesmice/mesmidade acontecem nas identidades coletivas, de modo específico na identidade docente. Ao optarmos por uma profissão, esta escolha está imbricada de significados sociais, as maneiras de se representar a profissão já estão estruturadas com apoio nas características pressupostas. Sendo assim, o fato

de ser professor é expresso, muitas vezes, com características aparentemente imutáveis. Neste caso, aqueles que repetem o que é esperado apenas repõem estruturas pressupostas, apresentando-se como réplicas, negando a verdadeira natureza da identidade, que é a transformação, a multiplicidade, e impossibilitando que o docente supere as contradições e rupturas próprias de sua profissão. À medida que o professor vai recusando este lugar definido por determinada estrutura social, vai rompendo com a mesmice e assumindo outros contornos, situando a identidade em movimento, caminhando para a alterização, para a mesmidade.

Vale salientar que todo esse percurso exige coragem, desejo e autonomia, processos que se constroem coletivamente, nas interações estabelecidas em diferentes espaços. Tais processos, contudo, precisam ser oportunizados, a partir da reflexão, da criticidade, da expressão de sentimentos e ideias. O que nos encaminharam a pensar, de modo específico, na identidade do professor da Educação Básica. Refletindo sobre o modo como este vivencia a docência, nos deparamos com histórias que expressam momentos em que apenas repõem determinadas características e outros onde expressam capacidade crítica e uma identidade com maior autonomia.

Entendendo a identidade numa perspectiva de movimento, do mesmo modo que Ciampa, Ricoeur (2010) acentua que esta pode ser compreendida no sentido de um mesmo, que se caracteriza pela permanência, denominado por ele de *idem* e entendida num sentido de si-mesmo que chamou de *ipse*, e representa a mutabilidade. O autor apregoa que é a capacidade de narrar sobre si mesmo que possibilita a mudança, oportunizando o sujeito se constituir continuamente. A identidade deste é abstrata, enquanto a identidade constitutiva da "ipseidade" é dinâmica. Ricoeur (2010, p. 419) ainda ensina que o si-mesmo "é refigurada pela aplicação reflexiva das configurações narrativas". A história de uma vida é sempre refigurada pelas histórias verídicas ou fictícias que se contam sobre si mesmo. Sendo assim, narrar sua história provoca reflexão, situando a identidade em movimento. O autor aponta que, do mesmo modo como falamos da "ipseidade" do sujeito individual, podemos falar da "ipseidade" de uma comunidade. Para ele, pessoa e comunidade se constituem em sua identidade na medida em que recebem as narrativas que se tornam, tanto para uma como para a outra, a sua história efetiva. As ideias de Ricoeur se aproximam dos conceitos, trazidos por Ciampa, de mesmice e , para explicar a possibilidade de movimento ou não das identidade pessoal, mas também das identidades coletivas.

Para Ciampa e Ricoeur, a identidade deve ser pensada sempre numa possibilidade de mudança, de desenvolvimento integral, constituindo-se a partir de processos críticos e

reflexivos. Nesta perspectiva, é necessário pensar o processo identitário do professor acontecendo em permanente elaboração e reelaboração, se constituindo ao longo do tempo, considerando a trajetória de vida, a história profissional e um percurso formativo. Tudo isso requer um movimento constante de reflexão do passado e do presente, o que, sem dúvida, vai dando sentido à profissão, e constituindo uma identidade do que é ser professor.

Em síntese, são estas formulações e compreensões que ancoram a análise do objeto de estudo desta investigação e de onde delineamos o caminho da pesquisa, cujo plano teórico-metodológico buscou se aproximar de modo concreto dos sujeitos, com o fito de compreender os movimentos de sua identidade.

4 A PESQUISA E SEU DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

As escolhas metodológicas se expressam de indiscutível relevância no percurso da investigação, porém são complexas e revelam muito sobre o pesquisador, expressando o modo como este compreende ciência, pesquisa e a maneira como se relaciona com seu objeto de estudo. Em sendo assim, valores, preceitos, visão de mundo e de homem ancoram as decisões do investigador na ação do fazer científico. É preciso indagar sempre: qual o objetivo de nossa pesquisa? Qual o nosso papel como pesquisador? Como estamos nos relacionando com os sujeitos envolvidos?

Este não é um momento fácil, exigindo, de quem está investigando, cuidado, rigor e coerência. Todo o caminho precisa estar atento aos objetivos a serem perseguidos, mas, ao mesmo tempo, devem fazer sentido para quem está pesquisando e para o contexto sob exame, assumindo assim, compromisso e comportamento ético. Concordamos com Tonet (2013, p.102) quando ensina que

> Conhecer não é simplesmente contemplar. Conhecer não é refletir a imediaticidade do objeto. Conhecer é um momento do processo de transformação da realidade, seja ela natural ou social. O conhecimento é uma mediação para a intervenção na realidade. Ele é, além disso, uma mediação absolutamente indispensável para a autoconstrução do ser humano.

Acreditamos que, somente assim, possamos, de fato, exercer a liberdade acadêmica e possibilitar estudos que sejam significativos não apenas para o pesquisador, mas também para o contexto social mais amplo.

A definição do caminho metodológico, portanto, envolve uma concepção de conhecimento, de homem, de mundo, como ambos se constituem e se relacionam, ultrapassando a dimensão instrumental e técnica. O método representa, meios de pensamento e ação que orientam modos de apreender o fenômeno pesquisado. Gatti (1999, p.11) assevera:

> O método nasce do embate de ideias, perspectivas, teorias, com a prática. Ele não é somente um conjunto de regras que ditam um caminho. É também um conjunto de crenças, valores e atitudes. Há que se considerar o aspecto interiorizado do método, seu lado intersubjetivo, e, até em parte personalizado pelas mediações do investigador. Ou seja, o método, para além da lógica, é vivência do próprio pesquisador com o pesquisado. Não é externo, independente de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo.

Relatando sobre os desafios expressos ao investigador quando da escolha metodológica, Nunes (2004) faz referência à metáfora descrita por Kvale (1996), quando este compara o processo à vivência de um viajante que empreende longa viagem, conhecendo distintas paisagens, explorando domínios e territórios desconhecidos. Nesta jornada, conversa

com pessoas e conhece histórias, ampliando conhecimentos. Os lugares específicos ou tópicos que o viajante conhece podem conduzi-lo à meta pretendida. Todo este processo permite que o viajante encontre sendas que o levarão a um maior conhecimento sobre si mesmo. É aí que reside, então, uma forma especial de entender o significado da viagem. Compreendemos que, assim como o viajante, também empreendemos longa jornada na escolha metodológica, um caminho que se constituiu rico, difícil e que, sem dúvida, exigiu coragem para a tomada de decisões de modo permanente, revelando muito sobre nós.

Nessa desafiante viagem, atenta aos objetivos de nosso trabalho, que busca compreender o processo de constituição identitária do professor da Educação Básica a partir dos significados e sentidos produzidos sobre ser professor supervisor do PIBID e coerente com nossa visão acerca do modo como homem e realidade se constituem e se relacionam, fomos fazendo nossas escolhas.

Esta seção pretende explicitar a 'jornada' vivenciada por nós para a definição do percurso metodológico. Ressaltamos que a pesquisa foi aprovada em seus aspectos éticos e metodológicos, de acordo com as Diretrizes estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde - CNS 466/2012 (BRASIL, 2012), pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (UECE), conforme pode ser comprovado pelo parecer expresso no Anexo 1.

Iniciamos justificando o caminho teórico-metodológico adotado no estudo, que toma a visão de homem, de mundo e das relações estabelecidas com substrato no Materialismo Histórico Dialético e nos princípios apontados por Vigotski (2005, 2009). Em seguida, delineamos o contexto em que o estudo se desenvolveu: o PIBID, e, de modo mais específico, o PIBID da UECE, com o subprojeto de Pedagogia que acontece no Centro de Educação (CED), localizado em Fortaleza; na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI) no Município de Itapipoca; na Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), em Crateús e, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), na cidade de Limoeiro do Norte, todas no Ceará. Explicitamos os critérios adotados para a escolha dos sujeitos, a trajetória para viabilizar a produção dos dados, os procedimentos que empregamos e a metodologia utilizada na análise dos dados.

4.1 O CAMINHO DA PESQUISA: FUNDAMENTANDO-SE NO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Compreender o homem em suas múltiplas dimensões, se produzindo em processo dialético com o meio em que está inserido, sujeito de sua história, só faz sentido, numa proposta metodológica que privilegie a amplitude do ser. É preciso considerar que o homem é singular, que interfere e é objeto de interferência de aspectos diversos, se constituindo de modo permanente, e não uma produção natural ou espontânea de si mesmo. Assim, ao mesmo tempo em que a sociedade produz o homem, ela também é produzida por ele:

> A produção das idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. São os homens que produzem as suas representações, as suas idéias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais que o Ser consciente; e o Ser dos homens é o seu processo de vida real. (MARX e ENGELS, 2006)

A questão metodológica é indissociável de uma abordagem ontológica. Neste sentido, faz-se necessário romper com uma visão simplista de homem, que o estuda isolada e fragmentadamente. É preciso compreender as contradições vivenciadas pelos sujeitos nos diversos espaços em que transitam, entendendo que, na dialética com o mundo e com os outros, as condições a que estão submetidos favorecem ou não a constituição de um ser humano emancipado.

De acordo com Tonet (2013), a pesquisa científica tem dois caminhos a seguir: a perspectiva gnosológica e a ontológica. Na primeira, o sujeito é o *lócus* central da produção do conhecimento. Enfatiza-se o papel ativo do sujeito nesse processo e, principalmente o fato de que é ele quem edifica o conhecimento. A outra perspectiva, denominada ontológica, parte sempre do "ser da coisa" (o existente), pois, somente após à apreensão mais geral das determinações deste ser, é que podemos pensar (abstrair) nos meios adequados para conhecê-lo em sua totalidade, como fenômeno e essência.

Nosso estudo se propõe entender elementos do processo identitário de professores da Educação Básica, o que exige pensar estes sujeitos inseridos em um contexto concreto, se constituindo de modo permanente na relação com a realidade, isto é, na dialética das relações entre condições objetivas e subjetivas.

Considerando que a identidade se constitui de modo permanente, vinculada ao conjunto das relações que permeiam a vida cotidiana, o seu estudo precisa estar embasado numa perspectiva que permita compreender este movimento e ir além daquilo que se mostra

aparente. Ciampa (2000, 138-139) assim se expressa sobre o modo de analisar a identidade da pessoa:

> Anteriormente, a questão se colocava como descritiva apenas; o desafio era obter o maior número possível de informações. Agora, a questão é de compreensão, de entendimento: precisamos captar os significados implícitos, considerar o jogo das aparências. A preocupação é com o que se oculta, fundamentalmente com o desenvolvimento do que se mostra velado.

Com efeito, partindo de uma perspectiva ontológica, entendemos que os sujeitos não podem ser compreendidos de modo separado da realidade na qual estão inseridos. Esta compreensão assenta nos princípios do Materialismo Histórico Dialético, que concebe a realidade como complexa, dinâmica, contraditória e inacabada, e o homem em inter-relação recíproca e permanente com o mundo, onde vai constituindo sua realidade objetiva e subjetiva. Do ponto de vista metodológico, o Materialismo Histórico Dialético demanda entender o modo humano de produção social da existência, vinculando-se, portanto, a uma concepção de realidade, de mundo e de vida.

Em sua natureza, o Materialismo Histórico Dialético possui caráter absolutamente ontológico, buscando compreender o ser em sua totalidade e em sua processualidade. Pressupondo de saída, a ideia de que tudo tem uma existência material, concreta, e por isso pode ser racionalmente conhecido, o Materialismo Histórico Dialético entende que o conhecimento produzido pelo sujeito reproduz o real em suas múltiplas determinações, objetivando superar a aparência imediata das coisas e atingir a sua essência, a totalidade. Para Kosik (1976, p. 50).

> A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes.

Tonet (2013) enfatiza que é Marx, e não Kant, quem verdadeiramente supera as unilateralidades do racionalismo e do empirismo, realizando a síntese superadora entre razão e dados da sensibilidade. O autor ainda expressa que, para Marx, espírito e matéria, consciência e realidade objetiva, subjetividade e objetividade são dois momentos que constituem unidade indissolúvel. A atividade mediadora que faz com que da conjunção desses dois momentos se origine toda a realidade social é a práxis.

Ainda de acordo com Tonet (2013), a totalidade como princípio metodológico significa que nada pode ser compreendido de modo isolado. O sentido de cada uma das partes vai emergindo na medida em que ele vai sendo apreendido de modo conjunto, como resultado de um processo por via do qual cada um dos elementos parciais vai adquirindo a sua natureza

e a sua especificidade. Caminhar na perspectiva de apropriação de totalidade do real permite, portanto, apreender a realidade sem fragmentá-la, entendendo que não é a soma das partes que possibilita uma compreensão como totalidade concreta, mas a relação que se estabelece entre um conjunto de partes, articuladas entre si, com uma determinada ordem e hierarquia, permeadas por contradições e mediações e em constante efetivação.

Em sendo assim, ao adotarmos os princípios do Materialismo Histórico Dialético como fundamento de nossa investigação, buscamos olhar a totalidade do real, compreendendo os processos identitários das professoras na integração dos distintos aspectos, o que, certamente, nos permitiu olhar para além da aparência imediata das coisas, na demanda de atingir a essência. O pesquisador precisa, ainda, estar atento às relações de poder que influenciam o conhecimento, de natureza social e historicamente constituídas.

Frigotto (1991) esclarece que a apreensão da essência, da totalidade concreta, se inicia nos dados empíricos, concedidos pela realidade, ou seja, aquilo que está na aparência. É preciso, pois, superar as primeiras impressões e ascender às leis fundamentais, pela atividade de desvelamento do real. Neste processo, o pesquisador parte das representações iniciais do dado empírico e atinge o fato social em si concretamente pensado. O concreto pensado ultrapassa o aparente e a compreensão da realidade como totalidade dinâmica. O autor alerta que, para apreender de modo mais completo o movimento do real, é preciso cuidado para não confundir as contradições, antagonismos e conflitos, com o movimento do pensamento. Kosik (1976, p.36,37) assim explica a passagem do abstrato ao concreto pensado:

> O método de ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento, no elemento. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem do plano (sensível) para outro plano (racional): é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa mover-se do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é a negação da imediaticidade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo o início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte: do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto.

Frigotto (1991) destaca, ainda, que a produção de conhecimento nas pesquisas que adotam a perspectiva histórica dialética é dinâmica, pois, a teoria, bem como as categorias de análise, precisam ser revisitadas constantemente, entendendo que a dialética parte do movimento, sobretudo porque o conhecimento histórico não é fixo, trazendo consigo toda relatividade, parcialidade e provisoriedade do conhecimento histórico-social. A teorização, portanto, é mediada pela realidade, ao mesmo tempo, que em esta é explicada teoricamente

por meio da mediação de categorias. Este processo dialético permite revelar muito mais do que a mera aparência.

Para Vigotski (2004a), as relações ontológicas e epistemológicas são produzidas histórica e socialmente de modo dialético. Sendo assim, a produção do conhecimento decorre da ação interativa de sujeitos historicamente estabelecidos, uma vez que não existe método alheio a uma concepção de realidade, de relação homem-mundo.

Vigotski (2004a, p.357) ensina que "o método, isto é, o caminho seguido, se contempla como um meio de cognição", nos levando a compreender que o método de pesquisa deve ser o modo de organizar e de efetivar as possibilidades sociais para se conhecer a realidade e teorizar sobre ela. A produção do conhecimento e a forma como o homem age no mundo não são, portanto, coisas distintas, ao contrário, fazem parte da humanização, criação e transformação do homem e do mundo. Isto, com efeito, pressupõe a superação da dicotomia sujeito-objeto, e sugerindo também, uma interação direta do pesquisador com o pesquisado.

Sendo assim, o pesquisador está imbricado ao próprio objeto estudado e assume comportamento ativo e reflexivo diante da ciência e dos contextos sociais. Ele não busca separar-se do objeto que estuda, não atribui aos seus procedimentos investigativos uma atitude desinteressada e neutra, limitada à mera quantificação, classificação e comparação de fenômenos observáveis. Conhecer a identidade profissional docente exigiu entender o movimento complexo e contraditório constituinte das relações, os processos explícitos ou implícitos do fenômeno dos sentidos subjetivos do professor.

Fundamentado no Materialismo Histórico Dialético, Vigotski (1995) destacou a importância de um método que desse conta da complexidade do que entendia como objeto da Psicologia, ou seja, o homem e suas funções psicológicas. Para o autor, a busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. Para ele, o método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, meio e resultado da investigação.

Vigotski (2004a) defende o argumento de que o método em Psicologia precisa apreender os processos internos, que estão em movimento permanente, sendo necessário exteriorizá-los, observando o que está na essência e não apenas na aparência. Uma metodologia que atenda a essas necessidades precisa, portanto, compreender elementos de uma subjetividade que se constituem em contexto concreto. Aguiar (2007) informa que a palavra é o ponto de partida para empreender a constituição da subjetividade, uma vez que a linguagem, ao mesmo tempo entendida como mediação de processos internos, também é

instrumento produzido social e historicamente, materializando, assim, as significações produzidas nos processos históricos, sociais e culturais. A autora explica que, para apreender a fala de alguém o pesquisador necessita ir muito além do que as palavras expressam. Impõe-se compreender o pensamento, que é sempre emocionado, isto é, apreender o significado da fala. Segundo Vigotski (2009, p.10), o significado "pode ser visto igualmente como fenômeno da linguagem por sua natureza e como fenômeno do campo do pensamento".

Aguiar (2007) expressa a ideia de que a fala significada representa apenas o ponto de partida para compreender os sujeitos e desvelar a realidade pesquisada, cabendo ao pesquisador ir além da aparência em busca das determinações históricas e sociais que se configuraram no plano do sujeito, como motivações, necessidades e interesses, para, finalmente, chegar ao sentido atribuído pelo sujeito. Em sendo assim, é o sentido que faz a mediação do pensamento com a palavra com significado. A autora deixa claro que, sendo mais amplo do que o significado, o sentido faz a articulação de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência.

Com esteio nas falas dos professores, buscamos os significados e os sentidos constitutivos de suas identidades, entendendo que não coletamos dados, mas produzimos. Com efeito, apreender sentidos não foi tarefa simples, mas complexa, pois eles não se revelam facilmente, necessitando que o pesquisador vá além da aparência e avance na apreensão dos modos de pensar, sentir e agir. Na perspectiva de Aguiar (2006, p.17), [...] "a apreensão dos sentidos não significa apreender uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele".

Para Aguiar e Ozella (2006), a Psicologia Sócio-Histórica possibilita "a crítica radical a visões reducionistas, objetivistas e subjetivistas, a discussão sobre a relação aparência-essência, parte-todo, a importância da noção de historicidade, de processo e a noção de mediação" (P. 224). Fortes (2008) ressalta que o objetivo principal da abordagem sócio-histórica na pesquisa é o estabelecimento de modelos teóricos compreensivos e explicativos, abordando sistemas complexos que não podem ser decodificados somente a partir do empírico.

Vigotski (2004a, 1994) formulou os seguintes princípios, que constituiriam o método da Psicologia Sócio-Histórica: 1) analisar processos e não produtos; 2) explicação no lugar da descrição e 3) o problema do comportamento fossilizado.

O princípio ‘analisar processos e não produtos’ toma como fundamento o Materialismo Histórico Dialético, ao entender que toda matéria ou fenômeno está em movimento absoluto. Ao analisar o processo em seu movimento histórico, faz-se necessário retomar a sua gênese, pois, somente conhecendo o seu estádio inicial, é possível apreendê-lo. Em sendo assim, o pesquisador, ao analisar o fenômeno, deve considerar os processos, as relações aí estabelecidas e não os produtos daí decorrentes, pois o fenômeno não é estático. Em nossa investigação, este princípio nos alertou para a necessidade de compreender a identidade das professoras supervisoras do PIBID em seu movimento histórico e social; ou seja, olhamos para a constituição da identidade das docentes, não como algo estático, pronto, mas dinâmico, se constituindo nas diversas interações que estabelecem com o outro, com a cultura e com o seu trabalho. De efeito, procuramos entender a história das professoras voltando a um tempo mais remoto, compreendendo também os diversos aspectos imbricados em cada uma das histórias narradas.

O outro princípio proposto por Vigotski refere-se à necessidade de o pesquisador priorizar a explicação em detrimento da descrição. Este postulado também tem como base o Materialismo Histórico Dialético, que entende a necessidade de se buscar para além do que o fenômeno aparenta, procurando olhar e entendê-lo em sua totalidade. Isto implica em alcançar as mediações históricas, não se limitando ao que se vê na aparência.

De acordo com Vigotski, devem ser procurados nos fenômenos as relações dinâmico-causais e não simplesmente descrever as manifestações externas. A mera descrição não evidencia as relações internas do fenômeno, mas somente aquilo que é perceptível. De tal sorte, o papel do pesquisador não consiste em descrever a realidade, mas explicá-la, buscando as mediações históricas que a constituem, para então produzir conhecimento. Vigotski (2004a, p.66) assim explica: “O tipo de análise objetiva que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos em vez de suas características perceptíveis”.

Assim, demandamos entender a identidade das professoras em sua gênese, com origem nas relações dinâmico-causais reais subjacentes a este processo, o que favorece conhecer as mediações e contradições constitutivas de ser professor supervisor. Com base neste princípio, nos preocupamos em explicar o que determina as significações produzidas pelas professoras sobre o PIBID, uma vez que apenas a descrição não daria conta de apreender os significados.

O último princípio descrito por Vigotski cuida do problema do comportamento fossilizado. É preciso que o pesquisador esteja atento em todo o percurso analítico para

identificar comportamentos que parecem naturais ou se tornaram automatizados, mas, na verdade, escondem a sua verdadeira essência. A atenção a estes comportamentos fossilizados deverá ser uma constante, uma vez que escondem o sentido que se almeja desvelar. De acordo com Vigotski (2004a, p.67), estes são: "[...] processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e fossilizaram-se [...]"

Para desvelar o fenômeno em sua essência, rompendo com o comportamento fossilizado, é preciso buscar sua origem, reconstituindo os estádios do processo que levaram à fossilização, isto é, estudar o desenvolvimento histórico, apreendendo sua mudança, buscando, assim, a gênese das significações. Vigotski (1994, p. 84) assim expressa:

> Estudar alguma coisa historicamente, significa estudá-lo no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento a morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência.

Em nossa investigação, ficamos atentos aos comportamentos fossilizados das professoras, sendo possível desvelar em suas falas compreensões que pareciam naturalizadas, mas que, na verdade, eram cristalizadas, alienadas. A título de exemplo, citamos a fala da professora Ana sobre os alunos, quando acentuou que “os alunos hoje não querem mais estudar”. É um discurso repetido, sem um aprofundamento reflexivo, e que indica elementos de suas ações com estes alunos, exigindo que procurássemos buscar uma compreensão mais ampla para o que a participante expressou, tentando encontrar a gênese desse discurso.

Os princípios descritos pela Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski, em consonância com o Materialismo Histórico Dialético, norteiam a relação do sujeito com o objeto investigado desde uma concepção de homem, de mundo e da relação estabelecida com o real. Neste sentido, em toda a pesquisa, as professoras foram vistas como sujeitos reais, concretos que se produzem com origem em condições objetivas e subjetivas, na relação que estabelecem com o mundo material e social.

Desse modo, os princípios possibilitaram compreender as mediações históricas das significações produzidas pelas professoras supervisoras. Para além do que foi revelado em suas falas, procuramos olhar para o processo, para as relações estabelecidas, entendendo que não são estáticas, mas estão se constituindo de modo permanente, sendo necessário olhar para a gênese e para o desenvolvimento das significações, o que permitiu apreender a essência.

4.2 A ABORDAGEM QUALITATIVA AJUDANDO A APREENDER ELEMENTOS IDENTITÁRIOS

Os pressupostos teórico metodológicos aqui delineados nos orientaram para a realização da pesquisa pautada pela perspectiva qualitativa. De tal sorte, encontramos nesta abordagem sentido para a consecução dos objetivos propostos neste estudo, pois a temática aborda essencialmente elementos de uma subjetividade que precisam ser pensados em maior profundidade a partir de contextos objetivos. A abordagem também favoreceu uma análise crítica das falas das professoras, possibilitando conhecer os significados e sentidos produzidos sobre a docência em sua gênese. Conforme ensina Chizzotti (2003, p. 79),

> A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.
>
> .

No mesmo sentido, Lüdke e André (1986) revelam que o *corpus* empírico constituído numa perspectiva de pesquisa qualitativa é rico em descrições pessoais, situações e acontecimentos que priorizam a análise dos dados construídos, com suporte no posicionamento dos participantes da pesquisa. Também revelam que a abordagem qualitativa permite uma análise que vai além das aparências superficiais, possibilitando entender o sujeito na relação com o contexto social, histórico e cultural.

Visando à compreensão do caráter subjetivo de elaboração do conhecimento nas investigações apoiadas numa perspectiva qualitativa, González Rey (2005) expõe a proposta metodológica da Epistemologia Qualitativa. De acordo com esta sugestão, a formulação do conhecimento se fundamenta, especialmente, em três princípios basilares: o conhecimento é produção construtivo-interpretativa; o nível legítimo de produção do conhecimento é a significação da singularidade; e o processo de produção do conhecimento tem caráter interativo.

O primeiro princípio leva a compreender que o conhecimento é uma produção e não uma apropriação linear da realidade e, nesse processo, tanto pesquisador quanto sujeito pesquisado ocupam lugar ativo. O outro ressalta a legitimação do singular como fonte de produção do conhecimento, levando a entender com esteio no singular, constitui-se a possibilidade de elaboração teórica. Assim, a legitimidade do conhecimento produzido não está na quantidade de sujeitos que participam da pesquisa, mas, sim, na qualidade de sua expressão. De acordo com González Rey (2005, p.11),

> [...] o teórico não se reduz a teorias que constituem fontes de saber preexistentes em relação ao processo de pesquisa, mas concerne, muito particularmente, aos processos de construção intelectual que acompanham a pesquisa. O teórico expressa-se em um caminho que tem, em seu centro, a atividade pensante e construtiva do pesquisador.

No terceiro princípio, o autor enfatiza a necessidade de compreender a pesquisa como um processo dialógico, interativo e exprime a ideia de que as situações informais, que surgem no decurso de comunicação entre pesquisador e pesquisado, podem constituir material relevante para a produção teórica.

A proposta metodológica da Epistemologia Qualitativa, de González Rey (2005), enfatiza a importância do pesquisador em toda a produção do conhecimento, principalmente na formulação teórica. Na inteligência do autor, cabe ao pesquisador a grande responsabilidade de estar atento à própria criatividade, à flexibilidade e à capacidade de se perceber como sujeito da pesquisa, porquanto este é um núcleo gerador de pensamento, o que o torna inseparável da investigação.

As escolhas metodológicas orientam e ajudam a definir um caminho a ser trilhado em todo o percurso investigativo, no entanto, é preciso não perder de vista a noção de que o pesquisador é ativo em todo esse processo, uma vez que as decisões, interpretações, modo de ver e apreender os fenômenos são perpassados pela subjetividade de quem pesquisa. Assim, os procedimentos e instrumentos de produção e análise dos dados dependem sobremaneira, do olhar, esforço e criatividade do investigador, o que garante à pesquisa uma identidade, superando o uso meramente técnico. Minayo (1994) enfatiza que nada pode substituir a criatividade do pesquisador, que se constitui por meio da experiência, da capacidade pessoal e, sobretudo, pela sensibilidade perante o objeto buscado.

Compreender o processo identitário de professoras a partir dos significados e sentidos produzidos sobre ser supervisor do PIBID, exigiu cuidado no modo de apreender e olhar para esta complexa realidade, a fim de garantir que ela fosse entendida em sua essência. Em sendo assim, contamos com alguns elementos predefinidos, mas procuramos um desenho aberto e flexível que atendesse aos nossos objetivos, coerente com a abordagem qualitativa e a fundamentação em que buscamos apoio. Conforme Guba e Lincoln (1985), esta é uma decisão perfeitamente pertinente no caminho investigativo adotado, considerando o objeto sob exame.

4.3 DELINEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Tendo clareza da natureza de nosso estudo e do referencial teórico-metodológico que o orienta, apontamos o delineamento da investigação, revelando o contexto do estudo - o PIBID Pedagogia da UECE - descrevendo como aconteceu a escolha dos professores que participaram do estudo, justificando e exibindo os procedimentos e instrumentos utilizados na produção dos dados.

4.3.1 O contexto do estudo: O PIBID Pedagogia UECE

Quando propusemos o entendimento do processo de constituição identitária de docentes da Educação Básica, adotamos como contexto o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), lugar em que os sujeitos participam como professores supervisores.

O PIBID foi instituído pela Portaria Normativa nº 38/2007 e contempla licenciandos, professores da Educação Básica e docentes do Ensino Superior. Ele reconhece a escola como importante contexto de formação profissional, busca aproximar a universidade da escola e atribui considerável importância às interações, à aprendizagem entre os pares e à troca de saberes, valorizando as distintas experiências entre os envolvidos. O professor da escola básica, denominado de professor supervisor pelo Programa, tem sua ação profissional ampliada, assumindo também o papel de "coformador de futuros docentes".

O primeiro edital do PIBID foi lançado em 2007 e os projetos institucionais tiveram início no ano de 2008. O Programa, em seu início, privilegiava somente as universidades e institutos federais e, desde o ano de 2009, foram incluídas as instituições de Ensino Superior (IES) Estaduais, entre elas a Uiversidade Estadual do Ceará (UECE). Até 2013, o Estado do Ceará[15] contava com seis IES desenvolvendo atividades do PIBID, sendo a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Regional do Cariri (URCA), a Universidade Vale do Acaraú (UVA), o Instituto Federal do Ceará (IFCE) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

[15] Sobre maiores informações acerca do PIBID no Ceará ver: ROCHA, C. C T.; FARIAS, I. M. S. de e FALCÃO, G. M. B. Desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica: o que contam professores supervisores do PIBID no Ceará? In: FARIAS; JARDILINO e SILVESTRE.

Para este estudo, tomamos como referência a proposta institucional do PIBID desenvolvida pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), instituição multicampi[16], considerando que esta instituição mantém, desde o início de sua inserção no Programa (2009), o mesmo Projeto Institucional, o que favorece uma análise mais abrangente em função de sua continuidade, sobre como a experiência vivenciada reverbera nos processos identitários dos professores da Educação Básica envolvidos nessa iniciativa.

Tendo por objetivo coletar alguns dados gerenciais sobre o PIBID UECE, realizamos entrevista com o coordenador institucional do Programa, professor Nilson de Sousa Cardoso. Para tanto, elaboramos um roteiro prévio com questões abertas (Apêndice C). O roteiro teve como referência as seguintes temáticas: PIBID na UECE; PIBID Pedagogia; Professor Supervisor Pedagogia; Dados PIBID/UECE/Supervisor Pedagogia. Para cada categoria, elaboramos questões a serem respondidas pelo coordenador institucional. Marcamos o encontro e realizamos a entrevista na sala do PIBID na UECE. Concedida autorização para a gravação, iniciamos a entrevista justificando o motivo e explicando seus objetivos. Após a entrevista, que teve duração de 50 minutos, fizemos a transcrição das informações.

As informações prestadas pelo coordenador institucional do PIBID UECE, bem como a análise do projeto institucional, possibilitaram compreensão ampla da dinâmica, funcionamento e abrangência do PIBID UECE, primordial para o delineamento do plano da investigação.

Com o projeto intitulado *A Vida Docente na Escola*: aprender e ensinar pela pesquisa, a UECE participa do PIBID desde o edital CAPES/DEB nº 02/2009, quando o Programa foi estendido às instituições estaduais, tendo as atividades iniciadas em maio de 2010. A proposta tem como foco a aprendizagem da profissão professor mediante o contato direto dos licenciandos, bolsistas de iniciação à docência, com os fazeres característicos do trabalho docente no cotidiano escolar e seus dilemas (UECE. PROGRAD, 2009). O projeto PIBID UECE fundamenta-se no parâmetro da epistemologia da prática e da reflexividade, por entender a necessidade de aproximar a formação docente com o que acontece efetivamente na escola, na sala de aula e demais contextos de atuação profissional do professor.

Compreendendo a pesquisa como princípio educativo, o projeto institucional PIBID UECE, defende a integração ensino e pesquisa no aprender a ser professor, entendido

[16] A UECE, criada em 10 de março de 1975, é constituída por uma rede multicampi, e privilegia os cursos voltados para a formação de professores. A UECE possui *campi* localizados nos seguintes municípios: Fortaleza, Itapipoca, Limoeiro do Norte, Iguatu, Tauá, Quixadá e Crateús.

como processo delicado e importante na constituição da identidade profissional, que segundo a proposta é dinâmica e histórica.

De acordo com a proposta institucional, a pesquisa articula ensinar e aprender, não comportando, a cisão entre teoria e prática, reclamando contínua aproximação do ensino à prática social, fomentada pela capacidade de reflexão e de intervenção mediada pelo conhecimento:

> [...] espera-se que licenciandos e professores (universitários e da escola básica) participantes da proposta *A Vida Docente na Escola: aprender e ensinar pela pesquisa* elaborem e re-elaborem seu conhecimento e sua própria prática profissional, refletindo *na* e *sobre* a ação, estabelecendo relações entre os fundamentos teóricos da formação acadêmica e da prática profissional. (UECE. PROGRAD, 2009, p.5).

A proposta ressalta a importância do caráter colaborativo no que se refere à inserção e intervenção na prática docente e propõe um triplo movimento didático e metodológico, concebido como círculos de melhoria, sendo estes a saber: conhecer a prática; pensar a prática com base em seus dilemas; projetar perspectivas de renovação da prática.

Com esteio nesse referencial, o projeto apresenta como objetivos gerais:

> 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 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. (UECE, PROGRAD, 2009, p. 5).

A proposta institucional da UECE traz, ainda, objetivos específicos, assim formulados:

> 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 como ENEM, SAEB e SPAECE;
> 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 (desde o planejamento à socialização dos resultados de avaliação da aprendizagem com os pais);
> 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, bem como da elaboração individual de registros escritos diversos;
> i) Incentivar a renovação da prática pedagógica a partir da projeção de ações de enfrentamento dos dilemas práticos presentes no cotidiano do trabalho docente na escola;
> j) Promover a participação de licenciandos e docentes da escola básica em eventos de iniciação à docência em âmbito local e nacional;

> k) Participar da realização de encontros acadêmicos de iniciação à docência, envolvendo estudantes e professores das IES públicas e das escolas de Educação Básica do Estado;
> 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 (UECE, PROGRAD, 2009, p.6).

Os objetivos apontados evidenciam as diversas intenções e ações do projeto institucional da UECE, nas quais o professor supervisor é reconhecido e destacado como sujeito importante. Praticamente todos os objetivos fazem referência à figura do professor da Educação Básica, ora destacando o seu papel ativo na formação de licenciandos e reconhecendo a importância de sua experiência de trabalho, ora incluindo-o no processo formativo a ser vivenciado, aspectos que nos impeliram a buscar maior conhecimento sobre como os docentes vivenciam esta função, identificando elementos para pensar a identidade em movimento.

Diferente do que se vê nos objetivos gerais do PIBID, explicitado na segunda seção deste texto, onde pouca referência se faz à coformação, o projeto da UECE dá ênfase ao professor supervisor como coformador, reafirmando a importância da experiência docente na formação dos licenciandos, o que fica claro no objetivo "b", assim definido: "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 como co-formadores." (P. 5); bem como no objetivo "e", que expressa: "apoiar a ação protagonista de professores experientes da escola básica como co-formadores no processo de iniciação à docência de alunos da licenciatura." (P.6).

O projeto ainda destaca a importância do processo colaborativo entre universidade e escola, na formação de licenciandos, enfatizando a figura do professor da escola como partícipe ativo nesse processo. Também deixa claro que as atividades formativas incluem o professor supervisor (objetivos "j, k, l"), o que não se observa nos objetivos do PIBID, que ressalta atividades formativas apenas para os licenciandos.

O desenho pedagógico-curricular ressalta que o trabalho do professor constitui o eixo da proposta e que toma a prática pedagógica como objeto de estudo, articulando uma ação investigativa e formativa de cunho colaborativo entre o licenciando, professor da escola básica e professor da universidade, devendo acontecer a partir dos círculos de melhoria da ação formativa e investigativa, que interagem de modo dialético e complementar.

Segundo o projeto institucional PIBID UECE, as ações previstas têm por objetivo promover a formação dos licenciandos, bem como contribuir para a melhoria da qualidade da

prática pedagógica das escolas de Educação Básica envolvidas na proposta, sendo estas assim elencadas:

- Estudar os referenciais da proposta de iniciação à docência envolvendo equipe de professores coordenadores (de área e institucional);
- Realizar o processo de seleção dos bolsistas de iniciação à docência, conforme as áreas de conhecimento contempladas pela proposta (coordenadores de área e institucional);

- Cadastrar os bolsistas de iniciação à docência, bolsistas supervisores e coordenadores de área;

- Realizar planejamento bimestral das atividades do círculo de melhoria envolvendo a equipe de coordenadores (de área e institucional);

- Realizar reunião com gestores e docentes das escolas inseridas na iniciativa visando apresentar a proposta e os critérios de seleção dos supervisores (professores da educação básica, conforme as áreas contempladas);

- Selecionar os bolsistas de supervisão nas escolas inseridas na proposta de iniciação à docência (coordenadores de área e institucional e examinadores externos vinculados a Secretaria de Educação);

- Realizar planejamento com os coordenadores de área e supervisores do momento de inserção do licenciando na escola e das atividades iniciais a serem por eles realizadas;

- Sistematizar um guia básico de observação da dimensão macro e micro da escola (instrumental) pelos coordenadores de área e bolsistas supervisores;

- Desenvolver as orientações básicas sobre a inserção dos bolsistas de iniciação à docência na escola, as atividades a serem realizadas e seu registro;

- Apoiar a inserção do bolsista de iniciação à docência na escola com acompanhamento do supervisor;

- Assegurar o desenvolvimento da observação geral do cotidiano escolar pelo bolsista de iniciação à docência, com ênfase na dimensão macro (aspectos histórico, filosófico, organizacional, curricular e físico-estrutural);

- Assegurar o desenvolvimento da observação pelo bolsista de iniciação à docência das situações de aula e de planejamento pedagógico (dimensão micro);

- Acompanhar o registro no diário de campo pelos bolsistas de iniciação à docência das observações sobre o cotidiano escolar, o trabalho do professor e seus dilemas (pelo menos duas vezes por semana);

- Acompanhar o registro no diário de aula pelo bolsista supervisor das preocupações, sentimentos e conflitos vividos no trabalho desde sua participação na proposta (pelo menos duas vezes por semana);

- Sistematizar relatórios parciais e finais sobre o desenvolvimento de cada subprojeto, bem como acerca da participação dos bolsistas supervisores e dos bolsistas de iniciação à docência, considerando os relatórios apresentados pelos coordenadores de área (semestral);

- Realizar planejamento da filmagem sobre o trabalho do professor na escola básica visando à produção de documentário;

- Acompanhar a produção pelos bolsistas de iniciação à docência, sob a orientação dos coordenadores de área, das memórias das reuniões do *Círculo de Reflexão sobre a Profissionalidade Docente*;

- Orientar a organização pelos bolsistas de iniciação à docência, sob a orientação dos coordenadores de área e bolsistas supervisores, de um mapa das situações típicas do trabalho docente acompanhado (rotinas que configuram a prática de ensino e dos padrões de interação);

> - Assegurar a vivência de situações de ensino pelo bolsista de iniciação à docência, desde seu planejamento a execução;
>
> - Sistematizar roteiro de registro e análise das situações de ensino a ser desenvolvida pelo bolsista de iniciação à docência na escola;
>
> - Acompanhar a prática de planejamento e efetivo exercício da docência pelo bolsista de iniciação à docência;
>
> - Desenvolver quinzenalmente o *Círculo de Reflexão sobre a Profissionalidade Docente* pelo coordenador de área, envolvendo o bolsista supervisor e o bolsista de iniciação à docência, alternando sua realização na escola e na universidade;
>
> - Discussão no *Círculo de Reflexão sobre a Profissionalidade Docente* de temas e dificuldades presentes no cotidiano do trabalho escolar e docente, conforme os registros dos diários dos bolsistas de iniciação à docência e dos supervisores e do documentário (filmagem);
>
> - Projetar estratégias de enfrentamento das dificuldades vividas pelo professor no cotidiano escolar, dentro e fora da sala de aula, atividade a ser concretizada no *Círculo de Reflexão sobre a Profissionalidade Docente*;
>
> - Estimular a renovação da prática pedagógica presente na escola mediante o desenvolvimento das ações de enfrentamento das dificuldades delineadas;
>
> - Envolvimento da comunidade escolar no processo de estudo e discussão da prática pedagógica por meio da divulgação do calendário das pautas abertas no *Círculo de Reflexão sobre a Profissionalidade Docente*;
>
> - Participar da realização de encontros de iniciação à docência promovidos pela universidade, bem como apoiar sua inclusão no calendário das atividades acadêmicas da FECLESC e FACEDI. (UECE, PROGRAD, 2009, págs. 12,13 e14).

Embora a proposta institucional da UECE considere o licenciando como agente principal do processo, esta confere ao professor supervisor papel de destaque, incluindo-o de modo sistemático em seus objetivos e pensando em ações que o envolvem diretamente. São notórios, na proposta, o reconhecimento dos saberes do professor da Educação Básica, bem como a indicação de que sua experiência é importante no processo formativo dos licenciandos. Além disso, o professor supervisor é incluído no processo formativo previsto na execução do programa, o que não acontece nos documentos examinados sobre o PIBID, que ressalta apenas a formação do licenciando. Chama a atenção a preocupação com a possibilidade de os diferentes sujeitos envolvidos na proposta, refletirem sobre suas ações, indicando um direcionamento que rompe com o previsto nos editais do PIBID, quando este aponta para a realização de atividades eminentemente burocráticas, repetitivas e pouco reflexivas.

O projeto inicial do PIBID UECE (2009) se constitui de um subprojeto no campo das Ciências Biológicas, dois das Ciências Exatas e três das Ciências Humanas. Em Fortaleza, desenvolve subprojetos nas áreas de Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia, e nas unidades acadêmicas localizadas no restante do Estado (Quixadá e Itapipoca) privilegia contempla as

áreas de Matemática, Física e Biologia. Nos editais subsequentes, foram aprovados subprojetos vinculados às unidades de Iguatu, Limoeiro do Norte, Crateús e Tauá.

De acordo com o documento elaborado pela Coordenação Institucional PIBID UECE[17] no ano de 2014, com o objetivo de orientar os procedimentos administrativos do PIBID-UECE no processo de ampliação aprovado pela CAPES, o PIBID-UECE passou a contar com 1.041 bolsistas de iniciação à docência, 158 professores supervisores e 62 coordenadores de área, 29 subprojetos, contemplando 13 áreas das licenciaturas, desenvolvendo as atividades em mais de 100 escolas públicas cearenses. No ano de 2016 o programa foi objeto de alguns cortes e, segundo o coordenador institucional do PIBID UECE, atualmente, a iniciativa conta 881 bolsistas de iniciação à docência, 121 professores supervisores, 55 coordenadores de área, contemplando o mesmo número de subprojetos de 2014, ou seja, 29 subprojetos, nas 13 áreas de licenciatura, com atividades em 97 escolas públicas nas redes municipal e estadual.

Para conhecer a constituição da identidade dos professores da Educação Básica participantes do PIBID UECE, olhamos de modo específico para os professores supervisores atuantes ou egressos nos subprojetos vinculados a licenciatura em Pedagogia. A escolha se justifica em função de o curso ter sua base epistemológica voltada essencialmente para a formação de professores, com uma proposta curricular contendo diversos componentes que cobrem o fazer docente, aspectos que evidenciam elementos da identidade docente.

O interstício definido para este estudo se dá no período de 2010 a 2013, considerando que 2010 foi o ano em que as atividades tiveram início no PIBID UECE e 2013 é o período do término do edital 2012, configurando um período de quatro anos, referente ao primeiro ciclo de funcionamento do PIBID UECE, marcado por estabilidade e continuidade de seus programas, o que favorece conhecer aspectos da identidade docente. Em 2014, inicia-se outro edital, saem e entram novos agentes: novos licenciandos e professores, tempo que não favorece investigar processos identitários.

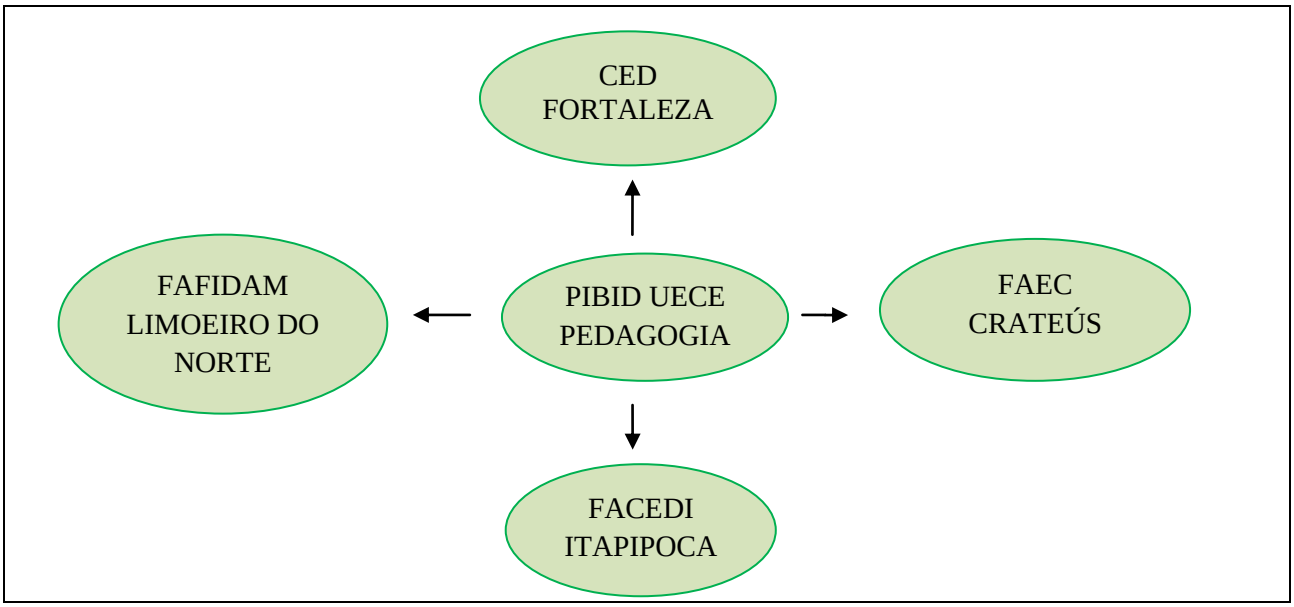
A área de Pedagogia do PIBID UECE, no período em estudo, desenvolveu 4 (quatro) subprojetos institucionais, nos seguintes locais: Centro de Educação (CED), localizado em Fortaleza; Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), no Município de Itapipoca; Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), situado na cidade de

[17] Disponível em: http://www.uece.br/pibid/index.php/manuais-pibid-uece.

Limoeiro do Norte, Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), que se localiza no Município de Crateús.

A figura a seguir apresenta esta distribuição:

Figura 1 - PIBID UECE: Subprojetos de Pedagogia no período de 2010 a 2013



Fonte: Próprio autor.

Cada um desses subprojetos, embora apoiados nas orientações gerais da proposta institucional, apresentavam um enfoque temático distinto. O Subprojeto Pedagogia PIBID UECE/CED, intitulado "O exercício da leitura na produção do conhecimento: o olhar crítico-reflexivo do aluno da licenciatura frente à ação docente do professor da Educação Básica", tendo como foco a formação do leitor universitário na perspectiva da produção do conhecimento.

Com o título "Vamos todos cirandar: ensinar e aprender a ler pela contação de história", o Subprojeto desenvolvido pela FAEC objetiva mediar o processo de desenvolvimento leitor de crianças de escolas públicas do Município, utilizando recursos lúdicos como a contação de histórias, cantigas de rodas e poesias.

A FACEDI participou com o subprojeto 'Ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental', tendo por objetivo responder a distintos dilemas apresentados pelos alunos de Pedagogia a respeito das experiências da infância com a aprendizagem de Matemática, possibilitando reflexões sobre o exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Subprojeto de Pedagogia da FAFIDAM teve por título "A formação do professor para o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uso de

metodologias alternativas na construção de conceitos", e objetiva ensejar processos e metodologias que favoreçam a formação de conceitos matemáticos tanto entre futuros professores que se encontram em formação inicial no curso de Pedagogia (licenciandos), quanto entre docentes em efetivo exercício na escola pública de Limoeiro do Norte, intervindo e contribuindo para a melhoria da aprendizagem em Matemática dos alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

O Subprojeto de Pedagogia desenvolvido em Fortaleza (CED), no período em análise (2010 a 2013), contou com 24 alunos de graduação, três professores supervisores e um coordenador de área. Na FACEDI, FAFIDAM e FAEC houve 14 licenciandos, dois professores supervisores e um coordenador de área em cada local, sendo que cada subprojeto desenvolveu as atividades em duas escolas.

Atualmente o PIBID Pedagogia na UECE é desenvolvido nos seguintes centros: CED (Fortaleza), FAEC (Crateús), CECITEC (Tauá) e FAFIDAM (Limoeiro do Norte). Desde 2013 a FACEDI (Itapipoca) não desenvolve o subprojeto no curso de Pedagogia e, em 2014, o CECITEC (Tauá) incluiu subprojeto nessa área. De acordo com o coordenador institucional do PIBID UECE, o PIBID Pedagogia conta, atualmente, com 29 professores supervisores, 166 bolsistas de iniciação à docência, nove coordenadores de área, desenvolvendo atividades em 17 escolas das redes municipal e estadual do Ceará.

Desde o ano de 2015, em função da instabilidade política e econômica de nosso País, o PIBID atravessa momentos de incertezas e preocupações quanto a sua manutenção. Em abril de 2016, a Portaria 046/2016 (BRASIL. CAPES, 2016) trouxe uma proposta de reformulação do PIBID que anunciava severos cortes e extinguia ações importantes do Programa. Então, formou-se um amplo movimento em defesa do PIBID, que teve a adesão de seus participantes e de toda a comunidade acadêmica e escolar, evidenciando reconhecimento da relevância de tal iniciativa para a Educação Brasileira. Como resultado desse movimento, nomeado "Fica PIBID", em julho do mesmo ano, a portaria foi revogada (Portaria 84 de 14 de junho de 2016). O clima de instabilidade, no entanto, em relação ao destino do PIBID, permanece, considerando a atual conjuntura política que vivenciamos e também porque, como programa, seu término pode ser decretado a qualquer tempo.

Considerando o recorte definido para esta investigação, buscamos localizar os professores supervisores vinculados ao PIBID UECE Pedagogia via Edital de 2009, nos Municípios de Fortaleza, Itapipoca, Limoeiro do Norte e Crateús. O encontro com os

professores aconteceu em cada uma das cidades, entendendo que é importante se aproximar do contexto dos sujeitos para melhor conhecê-los.

Apresentamos a seguir como aconteceu o processo a escolha dos sujeitos investigados.

4.3.2 Os professores supervisores do PIBID Pedagogia UECE

Para conhecer a identidade dos professores supervisores do PIBID Pedagogia UECE, definimos como critério inicial para a escolha dos sujeitos o tempo de participação no PIBID. Entendemos que estudar identidade requer pensá-la acontecendo em um tempo concreto. Assim, definimos que conheceríamos os professores que vivenciaram a experiência como supervisor por pelo menos dois anos, tempo que julgamos suficiente para compreender o movimento identitário com base na vivência como professor supervisor.

Mediante a pesquisa realizada pelo Observatório, do qual participamos, que tem como sujeito de sua investigação professores supervisores das diversas IES do Ceará, localizamos informações iniciais sobre os sujeitos definidos para nosso estudo. Conseguimos dados, que nos forneceram: nome do professor, escola em que leciona, município, telefones e *e-mails*, ano de ingresso e saída do PIBID Pedagogia UECE. Para confirmar se as informações estavam precisas e atualizadas, consultamos o *site* do PIBID UECE, sendo possível perceber mudança em *e-mails* de dois dos docentes.

De posse desses dados, julgamos que seriam suficientes para o primeiro contato com os professores, não havendo necessidade de complementá-los, uma vez que traziam as informações de que necessitávamos. Identificamos um total de nove professores que participaram do primeiro subprojeto de Pedagogia, que teve início no ano de 2010, sendo que uma das participantes havia ingressado no último ano do subprojeto (2013), permanecendo, portanto, menos de um ano no PIBID, restando, assim, oito professores. Desse total, percebemos que cada núcleo da UECE que desenvolveu o subprojeto Pedagogia contou com a participação de dois professores supervisores, atuando nos municípios de Fortaleza, Itapipoca, Limoeiro do Norte e Crateús.

Intentando melhor conhecer os professores supervisores e adentrar de modo mais aprofundado em suas histórias - o que nos possibilitaria delimitar melhor os critérios de escolha - decidimos realizar as entrevistas com os oito professores que iniciaram o subprojeto Pedagogia/UECE.

O primeiro contato com os sujeitos aconteceu via *e-mail*. Nesta comunicação, nos identificamos, falamos da pesquisa, de seus objetivos, os convidamos a participar e

explicitamos sobre a importância de seu envolvimento na investigação. Prontamente, seis dos oito professores responderam e aceitaram fazer parte da pesquisa. Os outros dois não deram resposta, o que nos levou a pensar que não acessaram a comunicação virtual. Respondemos as mensagens, agradecendo o aceite e informamos aos sujeitos que iríamos fazer um contato telefônico para agendarmos o encontro em seus municípios.

Iniciamos poucos dias depois as ligações telefônicas aos seis professores, a fim de decidirmos data e local para a realização da entrevista. Na conversa telefônica nos identificamos, voltamos a agradecer, falamos novamente da relevância de sua participação para a pesquisa e sugerimos como local para o encontro o *campi* da UECE na cidade em que moravam, por entendermos que teríamos um espaço com menor possibilidade de interferência, condição necessária para que os professores se sentissem seguros e à vontade para contar suas histórias. Aproveitamos a oportunidade e perguntamos àqueles que residem no município dos dois professores que não haviam respondido o *e-mail*, o número de seus telefones. Com os contatos telefônicos, mantivemos contato com eles e ambos se disponibilizaram a participar.

Todos os professores se mostraram solícitos, receptivos e disponíveis para colaborar. Dentre estes, apenas três expressaram preferir que o encontro acontecesse em suas escolas, sendo dois deles de Fortaleza e um de Itapipoca, alegando que não poderiam sair de suas instituições. Os docentes agendaram o encontro para o dia de seu planejamento na escola, com exceção da professora de Itapipoca, que estava de licença-saúde. Conseguimos agendar nos Municípios de Crateús, Itapipoca e Limoeiro do Norte as duas entrevistas para um só dia, sendo uma no horário da manhã e outra no horário da tarde, cuidado que achamos necessário para termos tempo suficiente com cada professor. Com os supervisores de Fortaleza, o agendamento ocorreu em datas diferentes, em função de seus planejamentos acontecerem em dias diversos.

A realização das entrevistas nos permitiu ter acesso a datas mais precisas em relação ao tempo de participação dos docentes no PIBID, critério que estabelecemos para a definição da amostra. Constatamos que dois dos professores ouvidos, uma professora ligada ao PIBID/ FAEC (Crateús) e um da FACEDI (Itapipoca), haviam permanecido no Programa por pouco mais de um ano, o que inviabilizou suas participações nas etapas posteriores, pois não atendiam a exigência de dois anos como supervisores.

A conversa com os supervisores também revelou que, apesar de participarem do PIBID/Pedagogia, dois dos participantes não haviam cursado graduação em Pedagogia, sendo

uma professora do PIBID/FAFIDAM (Limoeiro do Norte) graduada em Matemática e outro professor do PIBID/CED (Fortaleza) com Licenciatura em Letras. Considerando que a natureza da formação inicial tem relevância ao olharmos as identidades dos professores supervisores e que o subprojeto analisado será o de Pedagogia, decidimos que tomaríamos como critério para a escolha dos sujeitos a Licenciatura em Pedagogia. Em sendo assim, os professores que não possuíam essa graduação não participaram das demais etapas da pesquisa.

A realização das entrevistas com os oito professores supervisores constituiu importante etapa, nos possibilitando segurança para a definição dos critérios estabelecidos na escolha dos participantes, uma vez que suas falas revelaram elementos indicativos da importância do tempo de atuação no Programa, bem como aspectos relativos à sua graduação.

Dentre os oito professores entrevistados, apenas quatro deles atenderam aos critérios de dois anos de participação como professor supervisor do PIBID/Pedagogia e possuir graduação em Pedagogia. Estes, assim se constituíram: uma professora de Fortaleza, uma de Limoeiro do Norte, uma de Crateús e uma de Itapipoca. Dois desses docentes participaram do subprojeto que teve seu término em 2013, portanto, são egressos do PIBID e dois deles, ao encerrarem as atividades no 1º subprojeto, concorreram e ingressaram no subprojeto seguinte (2013), sendo professores supervisores ainda em atuação. Os quatro professores que compuseram o *corpus* de sujeitos da pesquisa são do sexo feminino, de tal modo que iremos fazer referência a elas sempre no feminino: as professoras.

Buscando assegurar o anonimato em razão de questões éticas, solicitamos às participantes que escolhessem um nome a ser usado na pesquisa e orientamos que escolhessem um que fosse significativo para elas. A professora de Fortaleza escolheu o nome Raquel e justificou que este era o nome de sua avó. A professora de Itapipoca escolheu ser chamada de Rosinha, pois é assim que sua madrinha, figura muito importante em sua vida, a chama. A participante de Crateús definiu que gostaria de ser chamada Ana, nome de uma religiosa que tem forte participação em sua vida. E a supervisora de Limoeiro do Norte escolheu por nome Sara, explicando que este significa mulher de fé. Ao escolherem o modo como gostariam de serem identificadas, as professoras nos trazem elementos importantes de seus processos identitários que serão mais bem discutidos posteriormente.

Descrevemos a seguir os procedimentos utilizados para desvelar os significados e sentidos dos sujeitos participantes.

4.4 CONHECENDO IDENTIDADES A PARTIR DAS NARRATIVAS DE HISTÓRIA DE VIDA

Apreender elementos identitários na relação com os significados e sentidos não se constitui tarefa simples, mas complexa, pois implicam no que está além da aparência. Como nos explicam Aguiar e Ozella (2006), muitas vezes o próprio sujeito não se apropria da totalidade de suas vivências. Além disso, os autores alertam para o fato de que o pensamento, sempre emocionado, não pode ser entendido como algo linear, fácil de ser captado, uma vez que este não é pronto e acabado.

Sendo assim, é preciso que o pesquisador tenha cuidado e sensibilidade na escolha dos procedimentos para apreender significados e sentidos, entendendo que tais aspectos não se evidenciam somente no empírico, uma vez que carregam a complexidade própria da subjetividade humana, conforme elucidam Aguiar e Bock (2011). Segundo as autoras, os instrumentos e técnicas devem evidenciar os elementos de uma subjetividade, que se manifestam por meio de valores, sentimentos, emoções, percepções, ideias, motivos e afetos. As autoras se referem a estes aspectos como psicológicos e explicam que estes estão sempre presentes na medida em que são características do sujeito que atua e constrói a realidade.

É importante ainda compreender que os procedimentos não revelam por si próprios a realidade e não devem se mostrar como critério único de validade do conhecimento produzido na investigação. Segundo Gonzalez Rey (2005), flexibilidade, abertura e criatividade são características necessárias ao pesquisador que se apoia numa epistemologia que entende a realidade sempre móvel e contraditória, o que exige deste uma atitude de criação, afastando-se de modelos formais. Essas características revelam-se na escolha dos procedimentos de produção dos dados e na opção por procedimentos de análise e interpretação dos dados.

Para González Rey (2005), a aplicação dos instrumentos é interativa e envolve o sujeito na pesquisa, sendo importante que o pesquisador favoreça um clima dialógico, estabeleça confiança e procure despertar o interesse do sujeito, aspectos que são determinantes para a capacidade de expressão do participante no decorrer da pesquisa.

Com apoio em uma perspectiva que entende a realidade em permanente movimento, e na ciência da dificuldade em apreender significados e sentidos e de que o conhecimento é um processo de elaboração e não de apropriação, buscamos procedimentos que possibilitassem apreender o movimento identitário de professores supervisores do PIBID, entendendo a complexidade envolvida em todo o processo de constituição da identidade.

Acreditamos que escutar a história das professoras possibilita entender como cada um foi constituindo sua identidade, considerando os momentos vivenciados nos espaços em que transitou, que transita e como esta foi se metamorfoseando. Sendo assim, optamos por trabalhar com a Narrativa de História de Vida.

De acordo com Ciampa (2000) e Lima (2010), a Narrativa de História de Vida é expressa como um procedimento apropriado para obter as informações necessárias para a compreensão de como ocorrem as elaborações identitárias. Lima (2010) explica que a escolha desse tipo de instrumento de pesquisa se justifica em função do potencial que as narrativas de história de vida podem oferecer para a compreensão de como a identidade de uma pessoa foi se metamorfoseando ao longo dos anos com suporte nas influências histórico sociais.

Em seu trabalho, *A Estória do Severino e a História da Severina*, Ciampa (2000) usou a narrativa de história de vida como procedimento de escuta da história de sua personagem. O autor defende o argumento de que esta poderia ser o meio mais apropriado para analisar as narrativas por meio do uso de personagens. Lima (2014) aponta que nas narrativas de história de vida, o entrevistador não é mero expectador perante a história narrada, mas "ocupa papel de "testemunha" do sofrimento, da mortificação ou das possibilidades de subversão e emancipação dos indivíduos" (P.4). De acordo com Benjamin, citado por Lima (2010), a utilização da narrativa de história de vida possibilita o surgimento da personagem narrador, que, de acordo com ao autor, está em vias de extinção, em virtude de estar esquecido e sufocado, uma vez que traz as contradições do sistema e aponta o mal-estar cotidiano. Como já explicitado, ao narrar a sua história, o sujeito traz a história de outros.

Para Queiroz (1988) a história de vida se define como o relato de um narrador que revela sua existência através do tempo e tenta reconstituir os acontecimentos que vivenciou e a experiência que foi adquirindo. A autora ainda informa que esta narrativa dos acontecimentos que o sujeito considera significativos permite delinear as relações sociais que este estabelece com seu grupo, com a sociedade de modo geral e com a profissão.

Gaulejac (2005) aponta que o objetivo da história de vida é ter acesso a uma realidade que ultrapassa quem narra. Desse modo, a história de cada personagem permite entender muito mais do que uma história singular, pois, ela nos fornece elementos para entendermos a história de uma coletividade, o universo do qual faz parte, considerando que os contextos exprimem elementos em comum. O narrador aborda sua trajetória individual, mas também as trajetórias coletivas, numa relação dialética. Assim, quando um professor relata sua história ele certamente traz elementos que dizem respeito a outros professores, uma vez

que é na articulação entre subjetividade e objetividade que os sujeitos se constituem. Para Ferraroti (1988, p. 26), "[...] nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos actos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história de nossa vida individual".

Narrar sobre as histórias de vida ganha, nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, nomenclaturas e possibilidades diversas. A prática há muito é utilizada pela humanidade, mas, como caminho investigativo, surge em oposição aos métodos positivistas de fazer ciência. De acordo com Bueno (2002), essa perspectiva metodológica foi largamente empregada nos anos 1920 e 1930 pelos sociólogos da Escola de Chicago, que buscavam opção à Sociologia Positivista. Após esse período, caiu em quase completo desuso, em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos estadunidenses. Somente nos anos 1980 foi que ouvir a narrativa dos sujeitos voltou ter visibilidade pública nas Ciências Sociais, num contexto pautado na crítica à objetividade.

Na área da Educação, as narrativas começaram a adentrar o campo investigativo nos anos 1980. Passegi (2006) informa que as histórias de vida emergem no âmbito da Educação com intensiva influência das transformações do mundo do trabalho. De acordo com a autora, a visibilidade conferida às histórias de vida possibilitam orientação e reorientação profissional. Souza (2006) destaca o fato de que, nos anos 1980, as experiências do grupo da Universidade de Genebra, que discute sobre (auto) formação do sujeito aprendente na perspectiva da abordagem das histórias de vida, marcam um sentido particular para a entrada e a utilização das biografias educativas como potencializadoras para o entendimento do processo de formação. Para Nóvoa (2000), o interesse pelas narrativas autobiográficas no meio científico pode ser entendido como a expressão de um movimento social que trouxe a perspectiva dos sujeitos em face das estruturas e sistemas, da qualidade em face da quantidade, da vivência em face do instituído. Os estudos das histórias de vida no campo educacional centram-se na pessoa do professor, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam, como aponta Souza (2008).

No Brasil, foi somente no início dos anos 1990, com a divulgação de três obras - *O método (auto) biográfico e a formação* - de Antônio Nóvoa e Mathias Finger; *Profissão professor* e *Vida de professores*, ambos do educador Português Antônio Nóvoa, que os estudos sobre as histórias de vida de professores passam a despertar maior interesse no meio acadêmico. Consoante Nunes e Cunha (2005), foi com as discussões sobre os saberes docente e acerca do ofício de professor, que aconteceu em nosso País um período de proliferação dos

métodos biográficos, com diversos teóricos e pesquisadores apostando na qualidade e valor heurístico do método.

De acordo com Lima (2014), na Psicologia, o uso das narrativas, principalmente, no campo da pesquisa em Psicologia Social, também é muito recente. O autor relata que a técnica aparece no final dos anos 1940, nos estudos de Oracy Nogueira (1952) e Roger Bastide (1953), permanecendo ignorada na Sociologia e na Psicologia por algumas décadas. De acordo com o autor, o desinteresse se justifica em função do encantamento com os métodos experimentais e consequente desvalorização de métodos mais subjetivos. No final dos anos 1970, o trabalho de Ecléa Bosi, sobre a memória social, resgata a história de vida como técnica específica habilitada a captar elementos da vida dos sujeitos. Esta passou a ser utilizada tanto na Sociologia como na Psicologia, com base em orientações diferentes na coleta de dados de acordo com o tipo de pesquisa dos dois campos. A Sociologia buscava nos entrevistados as marcas de seu grupo étnico, camada social e pertença; enquanto a Psicologia demandava as particularidades que singularizavam as pessoas.

Lima (2014) ainda explicita que, nos anos 1980, Antonio da Costa Ciampa possibilitou a superação dessa dicotomia social/individual, mostrando que o uso da história de vida vai além de uma técnica de coleta de dados, e exprimiu contribuições metodológicas originais e significativas em seu estudo sobre a metamorfose da identidade intitulado *A Estória do Severino e a História de Severina* (1987).

Para Souza (2007), as variadas tipificações ou classificações no uso das histórias de vida inscrevem-se como uma possibilidade de, com suporte na voz dos agentes sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes.

Nas pesquisas da área da Educação, a pesquisa (auto) biográfica é cada vez mais adotada[18]. Finger (1988) justifica o uso desse termo, afirmando que ele valoriza uma compreensão que se desenvolve no interior da pessoa, principalmente em relação a vivências e experiências que tiveram lugar no decorrer da história de vida. Os sujeitos que narram sobre suas vidas, sua história formativa, vão ampliando a consciência sobre si, o outro, seu processo

[18] De acordo com Souza (2008), as experiências de pesquisa-formação com as histórias de vida possibilitaram a criação e consolidação dos grupos e da rede de pesquisa sobre as histórias de vida. O autor destaca a realização do I CIPA (Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto)biográfica) em 2004, experiência que oportunizou a formação de uma rede de pesquisa oriunda do trabalho com as (auto)biografias, as histórias de vida e as narrativas de formação no Brasil.

formativo, ao mesmo tempo em que reconstituem a trajetória percorrida e imprimem novo significado a esta.

Moita (1995) considera a pesquisa (auto) biográfica com potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, pondo em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, valores e energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. O método (auto) biográfico oferece a possibilidade de refletir e de ampliar a consciência sobre o processo formativo vivenciado. Ainda de acordo com Souza (2006), as histórias de vida narradas fornecem elementos para entender a formação docente, ao mesmo tempo que permitem entender os sentimentos e representações dos agentes sociais no seu processo de formação e autoformação. Em nossa pesquisa, ouvimos as narrativas das histórias de vida dos professores supervisores, dando ênfase aos processos formativos vivenciados por estes ao longo de suas trajetórias. Neste sentido, entendemos que ao contar a sua história, revisitando as referências familiares, escolares, sociais, as relações estabelecidas nos distintos contextos, o professor vai entendendo os sentidos que atribui as suas vivências, ao mesmo tempo em que amplia a compreensão sobre si e seu trabalho, experiência, que, sem dúvida, é transformadora.

Comungamos com Abraão (2009), quando esta destaca o tríplice aspecto da narrativa (auto) biográfica - como fenômeno, método de investigação e processo de auto-formação e de intervenção. De acordo com a autora, esta deve ser entendida como **fenômeno**, pois contém a totalidade de uma experiência de vida que é comunicada ao investigador, sendo ressignificada no justo momento em que se está narrando. Desse modo, o ato de narrar a sua história de vida a alguém significa revelar o sentido da sua vida. Ressalta, ainda, que a narração comporta uma memória em que passado, presente e futuro estão imbricados nas significações com que os sujeitos da enunciação operam ao rememorar os fatos por eles vivenciados. Outro aspecto da narrativa expresso por Abraão (2009) é a narrativa como **método de investigação.** As histórias de vida possibilitam muito mais que a recolha de dados, permitem a elaboração de fontes para a pesquisa, da qual participa o próprio pesquisador, o que caracteriza o processo de pesquisa que consiste em "fazer surgir" histórias de vida em planos históricos ricos de significado, onde afloram também aspectos de ordem subjetiva. Abraão (2009) aponta também que as narrativas permitem, dependendo do modo como são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias dos personagens apresentados. O último aspecto descrito por Abraão (2009) é o **processo de auto-formação e de intervenção** que a narrativa (auto) biográfica possibilita. Para a autora, narrar a sua trajetória

permite maior clarificação do conhecimento de si, como pessoa e profissional. Assente, também, refletir sobre as dimensões da formação, no que concerne à constituição identitária de professores e formadores. Com efeito, a narrativa (auto) biográfica oportuniza ao sujeito que narra, de ressignificar o vivido.

Josso (2004), também se referindo ao caráter formativo da narrativa, explicita:

> [...] colocar em uma narrativa a evolução de um diálogo interior consigo mesmo sob a forma de um percurso de conhecimento e das transformações da sua relação com este, permite descobrir que as recordações-referências podem servir, no tempo presente, para alargar e enriquecer o capital experiêncial. (P. 44).

A história trazida como relato não é uma representação exata do passado, mas uma maneira de entender o que aconteceu com arrimo em elementos do presente, levando a novas compreensões. Ao narrar sua história de vida, o professor irá entender como foi se constituindo e se percebendo docente, como se vê no presente e projetará expectativas de vir a ser, colocando a forma de se perceber professor em movimento. Bosi (1995) destaca o fato de que, ao se lembrar dos acontecimentos que vivenciou, o sujeito não está apenas revivendo mas reconstruindo, repensando, com imagens e ideias do presente as experiências do passado, próximo ou remoto.

Entendemos que, ao olhar a história de professores supervisores do PIBID, também conseguimos olhar para a história de outros professores, porquanto a história individual é constituída em espaços sociais, concretos, numa perspectiva dialética. Sendo assim, desvelamos não apenas uma realidade micro, vivenciada pelos supervisores, mas adentramos uma realidade macro, pois a história individual revela uma história social, como bem esclarece Ferraroti (1988, p. 26): "[...] toda vida humana se revela até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo comportamento ou acto individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social".

A relação entre o pesquisador e o sujeito que narra merece atenção nas narrativas de história de vida. Contar sua história significa ficar exposto, desnudar-se, revelar quem se é. Sem dúvida, não é fácil relatar aspectos de uma história que, muitas vezes, ficaram "esquecidos", "protegidos" num lugar ao qual não se tem acesso, pois rememorá-los pode trazer sofrimento e lembranças nem sempre felizes. Portanto, é preciso estabelecer um vínculo de confiança, oferecendo segurança para que o entrevistado possa se expressar livremente, sem temor. Ouvir a história do outro é ato de grande responsabilidade, exige uma escuta atenta, cuidadosa e, acima de tudo, requer uma atitude ética do pesquisador. Cada relato é

expresso com elementos próprios e cada sujeito entrevistado deve ser visto como único, exigindo que o entrevistador perceba a singularidade de cada interação. Consoante Bosi (2003, p.60), "[...] da qualidade do vínculo vai depender a qualidade da entrevista. Se não fosse assim, a entrevista teria algo semelhante ao fenômeno de mais valia, uma apropriação indébita do tempo e do fôlego do outro".

As narrativas de história de vida nos apoiaram na escuta das histórias pessoais dos professores, entendendo que esta atendeu aos objetivos propostos para este estudo, uma vez que a identidade docente se constitui ao longo de uma vida, exigindo que se compreenda todo o trajeto de vida de uma pessoa. Para entender o professor, é preciso conhecer as diversas personagens vividas pelos sujeitos e como foram interferindo na constituição de sua identidade. A vida profissional se constitui ao longo de uma história, as diversas experiências e vivências vão definindo nossas escolhas e nosso jeito de atuação. Sendo assim, ouvir as histórias dos professores permitiu entendê-los melhor, conhecê-los de modo mais integral. No entanto. Ao mesmo tempo, porém, que adentramos uma história singular, conhecemos elementos de uma realidade mais abrangente, comum a outros sujeitos. Portanto, com base nos relatos desses sujeitos, encontramos elementos para entender os aspectos que evidenciam o movimento da identidade do professor e de que modo este se configura.

Por meio da narrativa oral ouvimos o relato de cada participante, o que certamente exigiu um retorno a uma história, elementos do professor no presente e aspectos de uma história em elaboração permanente. A narrativa de história de vida permitiu que os sujeitos discorressem livremente sobre suas histórias.

A narrativa da história de vida das quatro professoras foi vivenciada em dois momentos. No primeiro momento por via de uma entrevista individual - entrevista de história de vida – em que a partir de temas provocadores, seguiu-se da indicação de questões de aprofundamento que orbitaram em torno dessas temáticas basilares. Em outra ocasião, ouvimos a narrativa das professoras, conjuntamente, vivenciando situações que permitiram aprofundar aspectos de suas histórias de vida desde o círculo narrativo de história de vida.

No tópico a seguir, descrevemos a vivência da narrativa de história de vida como instrumento para a produção dos dados, vivenciada em dois momentos: entrevista de história de vida e no círculo narrativo de história de vida.

4.4.1 A Entrevista de história de vida

A entrevista é um dos procedimentos mais utilizados nas pesquisas qualitativas, pois permite um contato face a face entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, favorecendo uma ampla interação de ambos, o que proporciona um clima de reciprocidade e respostas espontâneas. Selltiz (1987) ressalta como vantagem da entrevista semiestruturada a elasticidade quanto à duração, o que garante aprofundar os assuntos abordados.

De acordo com González Rey (2005), a entrevista orientada pela epistemologia qualitativa não deve ser

> [...] instrumento fechado, em que as respostas sejam utilizadas como unidade objetiva de análise", pois ela deve permitir que o pesquisador tenha liberdade de fazer as devidas adaptações durante a condução da entrevista. Além disso, quanto mais a entrevista segue como conversa, diálogo, mais aumenta a complexidade das informações ali produzidas, já que "as informações aparecem na complexa trama em que o sujeito as experimenta em seu mundo real". Ao passo que a rigidez da entrevista produz pouca simpatia entre pesquisador e pesquisado, fazendo com que o entrevistado limite suas expressões e, por conseguinte, o empobrecimento do conteúdo da entrevista (P. 89).

Nossa opção pela entrevista, justifica-se, portanto, em função desta permitir a livre expressão dos sujeitos para narrarem suas histórias de vida, possibilitando ao mesmo tempo, que mantivéssemos algumas questões mais estruturadas, a fim de obter as informações necessárias à consecução dos objetivos propostos; também possibilitou abordar, de um modo geral, as mesmas questões com os sujeitos entrevistados, desvelando elementos da identidade do professor supervisor. Outro aspecto a ser destacado em relação à escolha pela entrevista refere-se à possibilidade de explorar questões, rever a ordem das perguntas, acrescentar ou suprimir perguntas de acordo com o ritmo dos sujeitos entrevistados. As perguntas, mesmo quando estruturadas previamente, serviram apenas como ponto de partida, algumas foram acrescentadas ou mesmo suprimidas quando necessário.

A entrevista permitiu conhecer as histórias de vida dos professores, entendendo que esta não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas acontece num processo dialógico, revelando aspectos de uma subjetividade e, além de uma história individual, expressou elementos de um contexto histórico, social e cultural. Freitas (2002) ressalta que a entrevista é marcada por essa dimensão do social. Para ela: “[...] na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (P.29).

Na elaboração do roteiro de entrevista, elegemos cinco temas provocadores, procurando incluir aspectos que explicitassem elementos indiciais relacionados aos objetivos definidos. Os temas reportam-se a assuntos que devem ser discorridos livremente pelo entrevistado, abordando elementos que favorecem o desvelamento do processo de constituição identitária dos professores. Para cada um dos temas provocadores elaboramos uma pergunta desencadeadora da narrativa. Além disso, definimos tópicos de aprofundamento para cada tema provocador. Estes abrangem aspectos temáticos mais específicos relacionados à problemática da pesquisa, elementos importantes para análise da narrativa, que foram inquiridos ao entrevistado somente quando não apareceram na resposta dada à pergunta desencadeadora, sendo então abordados posteriormente. Objetivando facilitar o entendimento deste processo, apresentamos a seguir os temas provocadores e a pergunta que norteou, seguidos dos tópicos de aprofundamento.

a) O primeiro tema provocador buscou uma **autodescrição da identidade do entrevistado**, iniciando com a indagação: Quem é você, Como você se tornou quem você é hoje?

Como tópico de aprofundamento desta temática seguiram-se os assuntos para as perguntas:

- Vivências significativas do contexto que foram determinantes na constituição do ser professor.
- Situações e pessoas que influenciaram a escolha profissional.
- O contexto familiar e social (passado e contexto atual).
- Experiências marcantes vivenciadas como professor.
- Quando passou a se reconhecer como professor.
- Principais características como docente/ de que modo se define como professor.

b) O segundo tema trata da perspectiva do outro em relação ao **reconhecimento da identidade**. Para tanto, fizemos a pergunta: Como você é reconhecido (a) pelos Outros?

Os tópicos de aprofundamento abordavam as indagações a seguir.

- Como você imagina que é visto por seus colegas de trabalho e alunos.
- Quais as expectativas em relação ao seu trabalho (pais, alunos, colegas).

c) O tema seguinte tratou da **Formação docente.** Indagamos: O que você pode dizer sobre sua formação docente na relação com quem você é?
Como tópico de aprofundamento, seguiram-se:

- Relação com o aprender – motivação/interesse (gostava de estudar? gostava dos professores? e hoje?).
- Modelo de escola/universidade que frequentou.
- Papel dos pais e professores em sua formação (participação dos pais e familiares na vida escolar/ há algum professor, em especial, que lhe marcou?).
- Além do processo formativo formal, que outras experiências você considera que lhe ajudaram a ser professor?
- O curso de Pedagogia.
- Formações complementares/continuada.
- Acesso ao conhecimento (livros, filmes, música etc.).
- O que entende por formação docente.
- Atividades formativas vivenciadas no PIBID.
- Sentido dessas atividades para sua vida.

d) Para o tema seguinte que trata da **vida profissional, incluindo o PIBID**, foi indagado: Como você situa o PIBID em sua trajetória de vida?
Para aprofundar abordamos os tópicos.

- Trabalhos anteriores.
- Como define o PIBID.
- Potencialidades e limites do Programa.
- Quem é o professor supervisor.
- O que é ser coformador de futuros docentes.
- O que representa ser professor supervisor (sentido).
- Repercussões para a prática pedagógica.
- De que modo contribui como supervisor a partir da experiência pessoal e profissional.
- Desafios da contemporaneidade (emocionais/sociais) para desempenhar a docência.
- Você, como professor, antes e depois do PIBID. Como você se descreveria; como professor, ontem/hoje?

e) O último tema provocador refere-se ao **projeto de futuro.** Perguntamos: Quem você deseja ser?

Os tópicos de aprofundamento foram os seguintes:

- O que você planeja para o futuro?
- Como acha que isso poderá ocorrer?
- Expectativas profissionais.

Concluído o roteiro de entrevista (ver Apêndice D), agendamos com os professores as datas para sua realização. Como já anunciamos, as entrevistas aconteceram individualmente nos Municípios de Fortaleza, Itapipoca, Limoeiro do Norte e Crateús. Realizamos duas entrevistas em cada localidade, um total de oito.

As entrevistas realizadas em Fortaleza aconteceram nas escolas dos participantes em horário de seus trabalhos, no dia de seus planejamentos. Em Itapipoca, realizamos um encontro na escola do professor, em seu horário de planejamento e o outro na FACEDI. Em Limoeiro do Norte, conversamos com as duas professoras na FAFIDAM, e em Crateús realizamos uma entrevista na FAEC e outra na casa da professora, pois esta estava se recuperando de uma cirurgia. Tanto nas escolas, como nos núcleos da UECE conseguimos local adequado para a realização das entrevistas: sala fechada, com ar-condicionado e o mínimo de interferência possível, com exceção da entrevista realizada na escola em Itapipoca, pois tivemos que interromper a entrevista por duas vezes para atender a zeladora da instituição que nos levou café e lanche. Na entrevista que aconteceu na casa da participante também julgamos o espaço satisfatório, pois, houve a garantia de sigilo, visto que estávamos sozinhas na casa e não houve interferência em nenhum momento.

As entrevistas tiveram uma duração média de duas horas e 30 minutos, tempo que se mostrou suficiente para informações que considerávamos importantes saber na primeira etapa da pesquisa. Todos os professores foram pontuais nos horários combinados, nos receberam com simpatia e demonstraram interesse em participar da entrevista. Também percebemos nestes o desejo de contar suas histórias. Nenhum dos professores demonstrou preocupação com o tempo da entrevista, mesmo quando esta foi além de seu horário de trabalho. Isso evidencia que poucas são as oportunidades de escuta ao professor; sua fala quase sempre é abafada ou representada por outros que falam em seu nome.

Iniciávamos a conversa nos apresentando, falando novamente sobre o objetivo da investigação e como seria a entrevista. Em seguida, convidávamos o professor a ler o Termo

de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Ver Apêndice E) e assiná-lo, caso concordasse com as condições propostas. Todos assinaram e, desse modo, entregávamos uma cópia do TCLE a cada entrevistado. Procuramos tranquilizar os participantes quanto a sua fala, tentando deixá-los à vontade para contar de suas vidas. Neste sentido, garantimos o sigilo de suas participações na pesquisa e solicitamos a autorização para gravar em áudio.

Ao final de cada entrevista, perguntávamos ao entrevistado sua disponibilidade e melhor período para a realização de um possível segundo encontro individual, que deveria acontecer em sua cidade, e para a possibilidade de encontro com todos os entrevistados, que poderia ocorrer em Fortaleza. Até aquele momento, não havíamos definido como seria a segunda etapa da pesquisa, visando o aprofundamento dos dados, decisão que deveria acontecer após as transcrições e leituras do material elaborado com os professores. De modo unânime os entrevistados se disponibilizaram para outros momentos da investigação e indicaram o mês de janeiro/2016 como o mais favorável para que as atividades solicitadas acontecessem, período em que estariam de recesso escolar.

Tão logo concluímos as entrevistas, iniciamos o processo de transcrição, momento que consideramos importante para maior familiaridade e apropriação dos conteúdos das falas de cada professor. Mantivemos, no primeiro momento, a transcrição literal, procurando ainda traduzir no texto as expressões de emoção, como riso, choro, diferenças nas entonações de voz, objetivando garantir a fidedignidade do que foi revelado nas narrativas. Para tanto, as transcrições foram conferidas mais de uma vez.

Mantivemos a versão da transcrição original das entrevistas, salvando-as em pasta com arquivo para cada entrevistado. Em outro arquivo, realizamos uma "limpeza" superficial do texto escrito, eliminando vícios de linguagem, correções gramaticais e frases excessivamente coloquiais, sem que isso alterasse o sentido do que foi dito pelos professores, mas tendo por intento apresentar um texto mais compreensível. De acordo com Lage (2001), as expressões e erros gramaticais devem ser eliminados na transcrição, para que não haja constrangimento do entrevistado, o que não queríamos que acontecesse com nossos entrevistados.

Enviamos para cada entrevistado cópia das transcrições de suas falas com essas adequações. Solicitamos que lessem o material, verificando os seguintes aspectos: fidedignidade à fala original; existência de alguma parte da fala que não desejaria que fosse publicada; alterações a sugerir. Além disso, reafirmamos a garantia do sigilo, do anonimato e a da confidencialidade do instrumento.

Em duas semanas recebemos o retorno dos entrevistados. Todos afirmaram que a transcrição correspondia às suas falas originais, nenhum fez restrição quanto à publicação de trechos das entrevistas e apenas dois deles sugeriram mudanças em datas de suas histórias, que, segundo eles haviam se confundido no momento da conversa. Uma das entrevistadas também sugeriu organizar alguns trechos de suas falas, informando que não tinha sido clara quando na entrevista. Alguns dos sujeitos ressaltaram que ficaram surpresos ao perceber que suas falas traziam muitos "nés", mas não pediram para que retirássemos tais partes do texto. Vale ressaltar que, mesmo tendo suprimido alguns vícios de linguagem, não removemos aqueles que faziam parte do sentido da fala.

Terminada esta fase de retorno aos participantes, como já explicitamos em outro momento, optamos por trabalhar somente com os docentes que haviam vivenciado dois anos como professor supervisor do PIBID e que fossem graduados em Pedagogia. Desse modo, do total de oito sujeitos, somente quatro atendiam a esse perfil.

A leitura das entrevistas evidenciou a necessidade de aprofundar alguns pontos das narrativas de história de vida das quatro professoras, principalmente no que se refere aos aspectos do reconhecimento de si; vivência como professor supervisor do PIBID e as perspectivas que delineiam. Entendendo que a possibilidade de partilhar histórias e acontecimentos com colegas que vivenciaram situação parecida permite uma maior consciência de si e de suas vivências, ensejando que se reconheçam na fala da outra, decidimos que deveríamos complementar a narrativa de modo coletivo. Essa oportunidade nos daria condição de mergulhar de modo mais aprofundado em suas histórias de vida, que são singulares, mas, ao mesmo tempo, carregam elementos em comum, considerando que foram constituídas em contextos sociais, culturais e históricos semelhantes, o que certamente favoreceria apreender elementos identitários das professoras investigadas.

Descrevemos a seguir o processo de elaboração e de vivência desse momento coletivo que denominamos de "círculo narrativo de história de vida".

4.4.2 Círculo narrativo de história de vida

A pesquisa qualitativa confere a quem está investigando liberdade para buscar procedimentos que sejam mais apropriados aos objetivos definidos para o estudo. Sendo assim, o pesquisador não deve ficar preso a fórmulas predefinidas quando estas não atendem àquilo que almeja encontrar. O caminho, no entanto, precisa estar embasado em referenciais teóricos consistentes, devendo ainda ser coerente com o método adotado no estudo e com o

que se busca investigar, o que garantirá confiabilidade ao que será proposto. Gamboa (2012) chama a atenção para que o pesquisador não deixe que a predefinição de um caminho metodológico engesse a trajetória de pesquisa. O autor prevê a liberdade que a pesquisa deve ter para alcançar a reflexão de modo mais complexo sobre determinado objeto de estudo.

Com base nesta premissa, nos sentimos confortável para formular uma proposta que atendesse aos interesses de nossa pesquisa, uma vez que não encontramos na literatura nenhum procedimento que atendesse aquilo que necessitávamos. Embora com características muito distintas, tomamos como orientação o trabalho do Círculo Reflexivo Biográfico (CRB)[19]. É um dispositivo de pesquisa e de formação criado por Olinda (2009, 2010). Segundo a autora, o CRB permite a realização de uma aventura biográfica em que sujeitos, em interação dialógica, elaboram suas biografias educativas, utilizando-se de variadas linguagens. De acordo com Olinda (2010, p.81),

> No CRB utilizamos diferentes linguagens, pois nem todo conhecimento é redutível ao verbal (oral e escrito). A arte (desenhos, colagens, pinturas, dança e música) e a confecção de mandalas ajudaram na construção/ articulação do sentido, que não é algo dado, mas elaborado na interação/transação, especialmente quando há mediação da criatividade e dos afetos.

O CRB adota seis princípios que de modo interligado, possibilitam o diálogo, a reflexão, a autonomia e a conscientização das experiências vividas e compartilhadas. Os princípios abarcam as dimensões: formativa, dialógica, sociopolítica, antropológica, potência narrativa e integração.

Embora não tenhamos adotado todos os elementos e princípios que definem o CRB, assim como este, tínhamos como intento a elaboração de dados biográficos, com suporte em diferentes linguagens. Além disso, a possibilidade de interação, a troca de experiências e as reflexões geradas das falas das professoras foram aspectos considerados essenciais para pensarmos no trabalho acontecendo coletivamente.

O encontro teve por objetivo geral aprofundar as narrativas de histórias de vida das professoras. De modo mais específico, queríamos que as participantes narrassem sobre como se reconhecem; que refletissem e compartilhassem sobre suas vivências no PIBID; e, que apresentassem uma narrativa escrita em relação ao que planejam em termos de futuro, aspectos que identificamos como necessários de aprofundamento após a leitura das

[19] O Círculo Reflexivo Biográfico (CRB) foi proposto por Olinda (2009, 2010). tendo origem a partir da tradição dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, da proposta de projetos no ateliê biográfico de Cristine Delory-Momberger, e do trabalho com experiências de Histórias de Vida e Formação, de Marie-Christine Josso, além da contribuição de Paul Ricoeur na compreensão das narrativas da formação. Para melhor conhecer a proposta do Círculo Reflexivo Biográfico ver: OLINDA, Ercília Maria Braga de. Círculo Reflexivo Biográfico: Dispositivo de Pesquisa e de Formação. **Anais** do IV Congresso Internacional de Pesquisa (auto) Biográfica (CIPA). São Paulo/USP, 2010.

entrevistas. Com apoio nos objetivos, na compreensão de que o encontro deveria acontecer numa perspectiva dialógica e inspirada no Círculo Reflexivo Biográfico (CRB), nomeamos o momento de 'círculo narrativo de histórias de vida'. Ao longo do texto iremos utilizar a abreviação CN para nos referirmos ao círculo narrativo de historia de vida.

Para atender aos objetivos definidos, planejamos que o encontro deveria ter duração de seis horas, organizado em cinco momentos distintos.

a) **Acolhida –** Acolher as participantes por meio de um café da manhã.

b) **Quem sou eu** – Reconhecimento de mim – a partir de objetos que trouxeram de casa, deveriam dizem quem eram.

c) **Eu e o PIBID** – Utilizando gravuras as participantes deveriam eleger imagens que representassem como se sentiam antes do PIBID e imagens que retratassem as mesmas depois da vivência no PIBID.

d) **Pensando no futuro** – solicitamos que escrevessem cartas umas para as outras narrando suas perspectivas.

e) **Avaliando o encontro e impressões sobre o recebimento da entrevista transcrita** – momento de livre expressão sobre como se sentiram ao ler suas histórias de vida transcritas, seguido pela reflexão sobre como tinha sido participar do encontro.

Como havíamos sido informados pelos participantes anteriormente, de suas disponibilidades e sobre o melhor período para que o encontro fosse viabilizado, estabelecemos contato com as professoras por telefone, reafirmando o convite e explicando sobre a importância de sua participação no segundo momento da pesquisa. Sugerimos duas possíveis datas para que o encontro acontecesse - dia 22 ou 25 de janeiro de 2016 - e propusemos ainda que o trabalho acontecesse na UECE em Fortaleza, nas dependências do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE). Informamos, também, que os gastos com passagem e translado seriam assumidos pela pesquisa[20]. De imediato, todas se prontificaram a participar e expressaram que 22/01 seria uma boa data, visto que o ano letivo ainda não havia iniciado. No dia seguinte, a professora de Fortaleza entrou em contato conosco informando uma alteração na semana pedagógica de sua escola, pois a programação prevista para ter início dia 25/01 havia sido antecipada para o dia 22/01/2016. Pedimos que a professora conversasse com a gestão da escola, explicando que tinha agendado este compromisso

[20] Para o pagamento das despesas contamos com o apoio financeiro do Observatório - Projeto nº 20667-OBEDUC/CAPES, em função de nossa investigação fazer parte da pesquisa maior desse projeto.

anteriormente e nos prontificamos a enviar ofício para o responsável pela instituição de ensino, solicitando a participação da docente na pesquisa. Fomos entregar o ofício pessoalmente ao diretor, que deu o seu aceite e, desse modo, a professora conseguiu a liberação para o dia 22/01/2016.

No dia anterior ao encontro, mantivemos contato telefônico com cada uma do grupo, a fim de confirmar data, horário e local do trabalho. Solicitamos que trouxessem de casa um objeto que as identificasse, que dissesse sobre quem são. Organizamos todo o material a ser utilizado na programação e reservamos o auditório do PPGE, por ser um local fechado, sem interferência, favorecendo para que ficassem seguras ao falarem de si em função do sigilo.

No horário combinado, 8 horas, todas as professoras já haviam chegado. Assim fomos recebendo cada uma, ao mesmo tempo em que apresentávamos umas às outras, enquanto íamos tomando o café da manhã preparado para o início do encontro, pois algumas professoras se deslocaram de seus municípios na noite anterior e chegaram em Fortaleza na madrugada, dirigindo-se para a UECE logo cedo.

Após o café, nos sentamos em círculo, falamos sobre o motivo do encontro, seus objetivos e como este deveria acontecer. Também neste momento, pedimos autorização para gravar o encontro em vídeo e áudio. Em virtude da gravação, contamos com a presença de uma bolsista de iniciação científica[21] que ficou cuidando dessa parte. Apresentamos a bolsista às professoras e solicitamos suas autorizações para que ela permanecesse na sala, o que foi concedido prontamente.

Em seguida, solicitamos que se apresentassem a partir dos objetos que haviam trazido. Percebemos certo receio por parte das professoras nesta atividade. Todas foram muito sucintas em suas apresentações e revelaram em suas falas que o pedido do objeto gerou ansiedade. Em função disso, solicitamos que cada uma compartilhasse no grupo um momento significativo de suas vidas, objetivando apreender mais elementos para favorecer o reconhecimento de si. Desde então, as falas fluíram com tranquilidade, revelaram passagens importantes de suas vidas e compartilharam momentos de suas histórias com muita emoção, havendo forte identificação entre o grupo em algumas das histórias relatadas.

No momento seguinte, espalhamos no chão da sala gravuras contendo imagens as mais diversas e pedimos que cada uma delas escolhesse uma que representasse como se sentiam antes do PIBID e outra de como se sentiam depois do PIBID. Em círculo cada uma

[21] Yslena Nonato Mendes, bolsista vinculada ao Grupo de Pesquisa EDUCAS e integrante do Observatório, a quem agradecemos a colaboração.

falava sobre as figuras escolhidas, expressando sobre o Programa. Ao final das apresentações, perguntávamos se haviam se identificado com alguma das imagens apresentadas por outra pessoa. Foi possível entender que os sentimentos expressos em relação ao Programa estavam em sintonia entre as participantes; mais uma vez as histórias dessas professoras se aproximaram.

Dando continuidade, depois de uma pausa para o lanche, solicitamos que cada uma escrevesse uma carta para uma das colegas do grupo, contando sobre seus projetos para o futuro, sem identificar para quem esta seria destinada e também sem assinar. A intenção de que fizessem uma narrativa escrita se apoia em Josso (2002), quando esta defende as potencialidades da escrita da narrativa. Para a autora, este tipo de narrativa exige uma tomada de consciência em relação à narrativa oral. Entregamos papel de carta e lápis para cada uma. Terminada a escrita, recolhemos as cartas e distribuímos as escritas de modo aleatório entre elas, quando deveriam ler a carta recebida, tentando identificar quem havia escrito.

Este foi um momento de muita emoção, quando puderam falar de si e pensar sobre perspectivas. Todas conseguiram identificar quem havia escrito a carta recebida e, mais uma vez, perceberam que tinham muito em comum. Explicamos que a escrita a lápis foi para entendermos que, embora seja importante termos planos definidos, nossas perspectivas de vida podem ser sempre modificadas, porque nos constituímos de modo permanente. Neste momento, conversamos com as professoras sobre a constituição identitária, expressando o modo como entendemos esta categoria.

Para o último momento, solicitamos que falassem sobre como tinham se sentido ao receber as transcrições com suas histórias de vida. Em seguida, convidamos as participantes a refletir sobre o círculo reflexivo de história de vida. Em suas falas, ressaltaram o caráter formativo do encontro, da importância de compartilhar suas experiências e se conhecer mais. Em relação às entrevistas, contaram que se emocionaram ao lerem as suas histórias, embora algumas tenham reconhecido que não é fácil falar de si. Raquel expressou: “nós não temos o hábito de parar para pensar sobre a gente, de buscar nossa história. Quando eu fui rebuscar minha infância, que falei na entrevista sobre a infância, minha vida profissional, eu achei tão interessante que comecei a chorar”. Outra professora que também falou sobre a importância de falar de si foi Rosinha, que disse: “falar do eu não é fácil, mas para mim foi rico, porque quando você fala você aprende a se valorizar, a se identificar, a se conhecer mais, passa a ser sujeito”. Continuando verbalizou, “o professor nunca se vê como

sujeito, ele escuta tanto o outro, fala tanto do outro, mas não fala de si, de seus sonhos, anseios, de seu futuro".

Todo o trabalho transcorreu de modo tranquilo. As professoras se mostraram envolvidas, participaram com interesse, expressando sem dificuldades sobre as diversas temáticas e acerca de si. As reflexões e discussões surgidas durante o encontro foram ricas e significativas. Foi possível identificar o fato de que muito do que foi expresso neste encontro já havia sido anunciado durante a entrevista individual, o que nos deu a certeza de que a entrevista atendeu ao seu objetivo e nos levou a considerar que não havia mais necessidade de outro momento com os sujeitos, uma vez que as falas foram aprofundadas suficientemente.

Iniciamos a transcrição tão logo o encontro terminou, porém tivemos uma surpresa nada agradável: não conseguimos visualizar a gravação em vídeo. Desse modo, somente o áudio pôde ser transcrito.

Concluída a pesquisa empírica para a produção de dados, demos início ao movimento de análise dos dados por meio dos núcleos de significação (AGUIAR e OZELLA, 2006, 2013), entendendo que tal procedimento pode nos oferecer direção segura para atingir nossos objetivos. Na seção seguinte, expressamos o caminho percorrido para a construção dos núcleos de significação.

5 MOVIMENTO ANALÍTICO DOS DADOS: CONSTRUINDO OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Compreender elementos da identidade com origem nos significados e sentidos que os professores supervisores atribuem as suas participações no PIBID exigiu uma análise cuidadosa e aprofundada das falas das professoras Sara, Rosinha, Ana e Raquel. Os autores Aguiar e Ozella (2006, 2013) propõem apreender os significados e sentidos constituídos pelos sujeitos desde a organização e análise de núcleos de significação, o que favorece perceber o caráter dinâmico da categoria sentidos e significados e os elementos que engendram este processo para o entendimento da configuração subjetiva. Para os autores a intenção não é fazer apenas análise das formulações narrativas, e sim proceder a uma análise do sujeito.

Antes de iniciarmos a apresentação do processo de construção dos núcleos de significação, faremos breve apresentação das professoras Sara, Rosinha, Raquel e Ana, por entendermos que isto possibilitará melhor compreensão de suas falas e uma visão mais integral de suas histórias de vida.

Sara tem 53 anos, nasceu na cidade de Limoeiro do Norte, no Ceará. Filha de um policial militar e de uma dona de casa, de uma família de sete irmãos. Casou-se logo que terminou o Ensino Médio, indo morar em outro município, onde cursou o Pedagógico, voltando a sua cidade natal poucos anos depois. É divorciada há oito anos e tem quatro filhos e uma neta. Graduou-se em Pedagogia pela FAFIFAM (UECE) e é especialista em produção de material didático com ênfase na diversidade pela UAB.Trabalha como professora há 25 anos, sendo que há 17 é professora efetiva do Município de Limoeiro do Norte. Leciona no 5º ano e está como professora supervisora do PIBID desde o ano de 2011, participando de três subprojetos.

Rosinha tem 42 anos, é natural de Itapipoca, da zona rural, onde morou com a família até os 11 anos, quando foi para Fortaleza estudar na casa de sua madrinha. A família numerosa de 12 irmãos, provinha o sustento da agricultura familiar, enfrentando difíceis condições financeiras. Casou logo que terminou o Ensino Médio, mas atualmente é separada e tem duas filhas. Graduou-se em Pedagogia, cursando em regime especial pela UVA. Cursou ainda História e fez especialização em Ensino Médio pela mesma Universidade. É professora efetiva de seu município há 20 anos. Atualmente, leciona no 1º ano do Ensino Fundamental I e no 5º ano do Fundamental II, onde ensina Geografia. Há um ano, leciona no Ensino Superior no curso de Pedagogia pela UVA (regime especial), sendo responsável pela

disciplina Didática. Ingressou como professora supervisora do PIBID em 2011, permanecendo até 2013.

Raquel tem 49 anos, nasceu em Fortaleza, mas mudou-se ainda na infância para a cidade de Santa Quitéria, no interior do Estado, pois o pai era pastor evangélico e assumiu a igreja ali. Em função das transferências do pai, a família morou também nas cidades de Redenção, Caponga e Pindoretama. Além de pastor, o pai era aposentado do Departamento Nacional de Obras contra às Secas (DNOCS) e a mãe dona de casa, sendo esta analfabeta. A família de dez irmãos seguia os preceitos de uma religião tradicional, onde havia muitas proibições. Raquel foi morar em Fortaleza na casa de sua irmã com intenção de trabalhar, quando terminou o curso Pedagógico. Foi aprovada em concurso público para professora e assumiu há 20 anos, sendo atualmente professora da disciplina de Matemática nos 8º e 9º anos. É casada e tem duas filhas adolescentes. Graduou-se em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) em regime especial e é licenciada em Ciências da Natureza e Matemática pelo MAGISTER. Fez especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela UVA. Participou do PIBID de 2010 a 2013.

Ana tem 52 anos. Nasceu na cidade de Crateús, na zona rural. O pai cuidava de sítios e a família vivia com muitas dificuldades financeiras, necessitando que os filhos desde cedo ajudassem no trabalho da roça. Em função do trabalho do pai, a família mudava-se com frequência e, para estudar, Ana precisava ficar em casa de conhecidos, onde havia escola. Iniciou a vida profissional na biblioteca da Diocese de Crateús e participou ativamente dos movimentos da Igreja Católica. Atualmente é separada e não tem filhos. É professora há 20 anos, mas ingressou como professora efetiva do Município há 16 anos. Graduou-se em Pedagogia com habilitação em Biologia pela UVA (regime especial) e é especialista em Formação de Formadores pela FAEC/UECE. Ingressou no PIBID no ano de 2011 e participa ainda hoje, estando no 3º subprojeto.

A análise dos núcleos de significação permitirá conhecer mais elementos das histórias das professoras.

De acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015), ao propor os núcleos de significação como possibilidade metodológica, Aguiar e Ozella (2006, 2013) objetivavam, implicitamente socializar o modo como realizavam suas pesquisas tendo como base o método histórico-dialético e, fundamentalmente, visavam a instrumentalizar o pesquisador, com base nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica, quanto ao processo de apreensão das significações constituídas pelo sujeito ante a realidade com a qual se relaciona.

Os autores afirmam que a intenção de estabelecer um procedimento específico para entender o processo de apropriação das significações constituídas pelos sujeitos ante a realidade se justifica porque, segundo a abordagem teórico-metodológica de Aguiar e Ozella (2006, 2013), os elementos determinantes das formas de significação da realidade não estão na aparência, portanto, fora do alcance imediato do pesquisador.

Neste sentido, nossa análise seguiu as etapas propostas pelos referidos autores, acreditando que esse procedimento de uso específico em investigações de natureza qualitativa possibilitou uma análise mais aprofundada dos dados produzidos, bem como das significações constituídas pelas professoras investigadas. A escolha justifica-se, ainda, em função dos núcleos de significação permitirem entender além daquilo que foi dito pelas professoras, mas acessando ao que elas pensam e sentem, bem como as contradições do processo de se constituir professor supervisor.

O processo analítico sugerido por Aguiar e Ozella (2006) prevê como primeiro momento leituras flutuantes dos discursos. Após diversas leituras do material transcrito, fomos destacando conteúdos das narrativas dos professores que eram reiterativos, que demonstravam maior carga emocional ou ambivalências. Esses conteúdos são denominados de "pré-indicadores", que, de acordo com os autores, são trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem, caracterizando-se não apenas pela frequência com que aparecem mas também por gerarem emoções e envolvimento. Ainda segundo Aguiar e Ozella (2006), como critério básico para filtrar estes pré-indicadores é necessário verificar sua importância para o entendimento do objetivo da investigação.

Os pré-indicadores revelaram conteúdos temáticos, que foram nomeados com apoio no que emergiu das falas destacadas, revelando a relação destes com a realidade pesquisada e com a história do fenômeno a ser investigado. É importante lembrar que muitas vezes o conteúdo temático não se evidencia na fala dos sujeitos, exigindo atenção para que a nomeação dos conteúdos desvele o não dito com arrimo no que foi expresso. A etapa seguinte consistiu em aglutinar os pré-indicadores em indicadores. Estes foram aglutinados por similaridade, complementaridade ou por contraposição. Aguiar (2006) aponta que estes critérios não são necessariamente isolados entre si. A autora acentua que este processo produz um novo sentido aos conteúdos analisados e revela com propriedade questões vinculadas ao sujeito investigado.

Concluída a aglutinação, o conjunto dos indicadores e seus conteúdos, iniciou-se a articulação, que resultou na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação. Conforme Aguiar e Ozella (2006), os indicadores são fundamentais para identificar os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito. Para esses autores "os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir" (P. 310).

A análise dos núcleos aconteceu num movimento de intranúcleo, avançando para uma articulação internúcleos, conforme explicitam Aguiar e Ozella (2006). Para eles, em geral, este procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito, expressando aspectos do contexto social, político e econômico, o que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade.

È importante destacar o fato de que este processo se articulou dialeticamente, cada etapa foi revisitada várias vezes, ao mesmo tempo em que acontecia de modo integrado aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico que subsidiou o entendimento do estudo.

Descrevemos, a seguir, todo o caminho empreendido na constituição do *corpus* empírico, procurando deixar evidente cada uma das etapas vivenciadas, iniciando pelas leituras flutuantes e resultando nos núcleos de significação, que expressam as significações produzidas pelas professoras em relação à atividade de supervisão vivenciada no PIBID.

5.1 DEFININDO OS PRÉ-INDICADORES

O primeiro movimento analítico consistiu em fazer recorrentes leituras do material transcrito (as entrevistas realizadas com os professores e o encontro coletivo) objetivando identificar os pré-indicadores. As leituras flutuantes, como denominam Aguiar e Ozella (2006), possibilitaram familiaridade com a fala das professoras, permitindo identificar em seus discursos elementos de suas singularidades, ao mesmo tempo em que era possível visualizar elementos em comum nas histórias das professoras, expressões de um contexto histórico, social e cultural mais amplo, se constituindo, portanto, em importante momento da pesquisa.

A partir de então, fomos identificando trechos das falas que despertaram interesse ou chamaram a atenção pela característica do relatado, seja pela importância para a compreensão do objeto de investigação, pela frequência, reiteração, acento apreciativo, ou pela importância enfatizada nas falas das informantes, pela carga emocional, pelas insinuações não concretizadas, ou, ainda, pela qualidade da reflexão (AGUIAR e OZELLA,

2006; 2013). É importante ressaltar que as falas se constituíram de palavras cujos significados carregam e expressam a materialidade histórica dos sujeitos, isto é, aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participam.

Buscamos os pré-indicadores em cada uma das quatro entrevistas, de modo separado, por entendermos que apreender elementos identitários exige um mergulho aprofundado na história de vida daquele que narra. Assim, este foi um processo que exigiu muita atenção e cuidado, gerando um número elevado de pré-indicadores. À medida que identificávamos os pré-indicadores, negritávamos as zonas de sentidos, que são palavras, expressões e/ou frases que revelam o principal conteúdo dos pré-indicadores, contendo indicativos dos significados e sentidos que faziam parte da identidade do professor supervisor. Terminado este processo, destacamos os pré-indicadores e alocamos em quadros separados. Estes foram organizados de acordo com a temática da entrevista, que abordou os seguintes tópicos, objetivando apreender elementos constitutivos da identidade das professoras: Quem sou eu; Reconhecimento do outro; Eu e a formação; Ser professora; Ser supervisora; Quem desejo ser?

Em virtude da extensão dos quadros gerados com os pré-indicadores que constituem o *corpus* de análise, apresentaremos apenas um pré-indicador de cada tópico desenvolvido na entrevista, sendo, portanto, selecionados seis trechos de cada professora, o que certamente possibilitará uma visualização deste movimento inicial.

Quadro 3 - Pré-indicadores da entrevista de história de vida de Rosinha

PRÉ-INDICADORES
[...] eu não tinha nada, minha família era humilde, muito humilde, **minha mãe não tinha condições de nos colocar para estudar** não tenho muita coisa, mas **o pouco que eu tenho foi com muita dificuldade**, tinha que se deslocar do meu interior, aqui de Itapipoca, prá Fortaleza, morar com parentes prá poder estudar, **e por isso que eu digo, que eu sou guerreira.**
Eu acho que assim, a gente prá se reconhecer, a gente não se reconhece, **a gente não sabe falar da gente mesmo**, todo ser humano tem essa complicação né? **a gente fala dos outros, vê os outros, elogia os outros, mas a gente mesmo não**. Eu acho que ... pelo o que eu pude observar é isso: as pessoas **me acham dedicada, responsável, uma boa mãe**, eu acho que eu sou uma boa cidadã, **acho que desempenho bem o papel de cidadã**, pelo menos eu batalho para isso.
Eu tive vários momentos importantes, uns bons e outros ruins, que talvez marque até mais. Mas a princípio o que veio na minha memória foi quando eu fui defender a minha monografia na psicopedagogia. **Era leitura e escrita e a minha vida pessoal serviu de exemplo. Comecei a estudar tarde, com 10 anos, fui aprender a ler aos 11 anos e com 22 anos, não 25, 26 anos estava defendendo a monografia.** Para mim foi muito importante mas eu tive ajuda, é essa ajuda que a gente pede para a educação de hoje, que é o suporte familiar que os nossos alunos estão precisando. Eu falo muito dos meus alunos, porque quando eu leciono, eles são como meus filhos**.**

Eu sei da dificuldade de que é uma sala, sala de aula não é fácil! É muito fácil você tá fora de sala e dizer o que é, é muito fácil escrever, fazer pesquisa, fazer pesquisa você pega 2, 3 alunos. Sala de aula você pega 35 com adversidades.. **diversas adversidades possíveis, desde a iluminação, a quentura, muitas vezes você sai de sala de aula prá respirar** porque você tá molhada de suor, e você vê o aluno se derretendo e **você não pode fazer nada**, por que o sistema não quer, **o sistema não está nem aí para o aluno.** Aí **eu vi que a única possibilidade deu mudar alguma coisa era na sala de aula,** não era sentada numa CREDE, ali eu ia só... terminar meus anos.
[...] porque você sabe que a carreira do magistério, a vida acadêmica tem várias fases, tem aquela fase do amor, tem várias transições, e por isso que **o PIBID foi importante para mim**, que eu digo, porque **foi numa fase que eu estava desacreditada da educação**. Eu acreditei muito durante 10 anos, depois veio aquela fase de desânimo, de desacreditamento, de desilusão mesmo, **o PIBID me resgatou** e eu hoje mais madura, eu vejo que a educação , **nós podemos ser transformado**s, a cultura brasileira pode ser transformada através da educação, **só que não é fácil**, precisa... eu como educadora querer, eu como educadora despertar, e saber que... ter conhecimento do que eu posso saber, certo? Então, **eu só posso querer mudar alguma coisa, se eu souber da minha força, eu como sujeito de poder transformar o meu mundo educacional primeiro, que e a minha sala de aula. Hoje eu sei disso, mas antes eu não tinha despertado para isso, como eu disse, foi graças ao PIBID.**
. **Eu quero ser mais crítica ainda**, desenvolver mais meu senso crítico, porque **compactuar com a sociedade do jeito que está eu não quero**, **eu prefiro ser do jeito que eu sou** e pretendo ser mais ainda crítica e não me conformando com certas situações sociais que existem.

Fonte: Próprio autor.

Quadro 4 - Pré-indicadores da entrevista de história de vida de Sara

PRÉ-INDICADORES
Meu pai tinha 7 filhos, era um policial na época, porque ele já faleceu, ele era policial na época em que policial ganhava muito pouco e as mulheres ainda não estavam no mercado de trabalho como tem hoje, minha mãe era doméstica, do lar e **ele criou esses 7 filhos com esse salário e como agricultor, era um homem muito batalhador, muito forte, que sempre acreditou na educação, que sempre lutou pela educação dos filhos**.
Os meus colegas eles sempre esperam o melhor de mim, sempre. É tanto que quando eu digo alguma coisa, por exemplo, **se eu disser que eu vou para sala de aula sem o plano de aula, eles não acreditam.** Eles dizem "que conversa". Já sim, várias vezes, não deu, você vai, você vai e tenta fazer o melhor. Não considero que um professor entre na sala de aula sem o plano, não vai comprometer a aula dele não, não pode é ir sempre sem o plano. Mas se não deu, se eu não consegui desenrolar uma aula sem o plano, o negócio não está bom não! se eu estou na sala de aula direto, se eu sou professora daquela disciplina, sei qual o conteúdo..., **quando eu digo isso elas não acreditam, porque acham, consideram que eu sou tão assim perfeita! por isso que eu digo que não é, elas esperam tanto, que não é assim também. É assim, eles sempre esperam o melhor de mim. Isso é uma responsabilidade pesada**, que você diz assim **"eu não posso falhar, porque todos acreditam que eu vou fazer o melhor"**. **Você termina se exigindo um pouco, mas é como eu digo, não é como eles dizem não, fizeram esse estereótipo.**
Porque era uma turma de alunos do Deocesano que tirava muitas notas boas, que a gente dizia que eram os gênios e **aqueles outros considerados os burros ficavam sempre juntos**. Ninguém que era bom queria fazer grupo com quem não era. **E quem iria me ajudar? Ninguém me ajudava**, porque todo mundo ali tinha um foco no vestibular que para mim era uma coisa que eu não compreendia muito bem, eu não compreendia muito bem. **Eu queria aprender ali**. Então **aqueles grupos de inteligentes formavam os grupos de estudo e eu tentava me encaixar nesses grupos mas ninguém me queria,** quem é que iria querer ... aí **eu me sentia**

muito rejeitada e aí eu dizia**:**"eu tenho fé em Deus que **eu vou aprender e eu não me nego nunca a ensinar ninguém**, eu dizia isso.
Porque se eu entrei nessa profissão, com todo o sonho, todo aquele desejo do coração e tem horas que você se sente infeliz nela, imagine se não for, todo essa ... não digo vocação, mas digo pelo menos assim, desejo de querer aquela profissão, porque mesmo que... eu já ouvi colegas dizer ... ainda se eu não tivesse vocação para professora, mas se eu estou ali, eu vou fazer bem feito. Eu **posso até não ter vocação, mas se eu tiver responsabilidade e compromisso, desenvolvo a minha profissão bem**.
Eu diria que **antes do PIBID e depois do PIBID** foi um divisor de águas na minha forma de avaliar matemática **e situar na minha vida pessoal**, eu diria assim, que **tem sido de grande importância na minha vida pessoal**, muito mesmo, **essa questão assim da autoestima, da autoestima da pessoa, me sinto mais importante agora, eu sinto que eu sabia, sabia não, podia mais do que eu pensava que eu podia** e assim, eu nunca imaginava que eu fosse capaz de fazer muita coisa.
[...] mas meu sonho é Psicopedagogia, **tenho muita vontade de fazer Psicopedagogia** ainda, mais ainda que nós **enfrentamos muitas dificuldades na sala de aula e não sabemos como resolver e como trabalhar com elas.**

Fonte: Próprio autor.

Quadro 5 - Pré-indicadores da entrevista de história de vida de Raquel

PRÉ-INDICADORES
Porque **a minha família era uma família grande**, de classe baixa, mas uma família que **tinha amor**, tinha acompanhamento, nesse sentido, **mas não tinha assim um encaminhamento profissional**. Da minha família praticamente só eu me formei.
Na escola lá que eu trabalhei, **eu era vista como uma pessoa determinada, pessoa que sabe o que quer e eu nem me achava**. Mas de tanto as pessoas falarem, **eu comecei a achar isso também. (risos).**
Quando eu estava na terceira série que **meu pai era pastor da igreja aqui, ele foi transferido para o interior**, e a convenção, que ocorria a transferência dos pastores, era no mês de setembro. **Isso prejudicava minha vida escolar**. **Não terminava o ano!** Meu pai ele tinha a seguinte noção de que quando a gente chegasse no interior ele matriculava a gente, **mas tinha prejuízo**.
Quando eu entrei eu fui trabalhar como professora orientadora, de sistema de TV e daí **eu não sabia muitas coisas da matemática, porque a professora orientadora tinha que ensinar tudo, todas as disciplinas. Como eu já tinha o grau de experiência em relação aos alunos eu aprendia a aula na hora**. Lógico que eu lia o manual e eu ensinava para eles. **Foi quando eu passei a aprender mais a matemática, que era a minha maior dificuldade.**
Eu precisava deles prá gente seguir **e a gente fazia essa troca, eu nunca me coloquei diante deles como superior, eu me coloquei do lado, para haver essa troca**, porque quando a gente faz isso, a gente não vai ter essa ligação **e eu nem me sentia no respaldo de ter isso.**
Eu vou terminar, **vou me aposentar, eu ainda penso em fazer uma faculdade** quando terminar, aí eu tenho esses pensamentos: ou ficar um expediente como aposentada, que eu sei que eu não quero ficar sem fazer nada; ou como eu trabalho na igreja, **penso em fazer teologia, estudar mais a bíblia; ou então eu ficar apoiando elas,** que eu tenho 2 meninas.

Fonte: Próprio autor.

Quadro 6 - Pré-indicadores da entrevista de história de vida de Ana

PRÉ-INDICADORES
[...] eu **trabalhava de roça no interior**, que eu sou filha de agricultores, **portanto nunca foi uma vida fácil, para mim,** porque a gente **trabalhar e estudar não é fácil!** E a minha vida sempre foi assim, a maioria do tempo foi trabalhando de manhã e a tarde e estudando à noite. Quando eu terminei, eu comecei a trabalhar manhã, tarde e noite, **sempre foi muito puxado!**
Eu, com certeza, **me vejo uma pessoa, uma professora responsável**, eu sei que em alguns momentos, a gente poderia dar mais, mas aí é o tipo da coisa, **você tem um limite por mais que você queira, você não consegue fazer algo maior,** mas de uma certa forma eu tenho certeza que eu **sou uma pessoa responsável com o meu trabalho**, faço de tudo para cumprir com as demandas que me é necessário e eu percebo que assim, como professora para com os alunos, também reconhecem através do carinho, da atenção, do respeito que eles têm pela gente, **eu me defino assim!**
Desde criança eu já gostava de brincar de escola e eu era a professora, é claro. E daí então, **quando eu comecei a fazer o normal, curso normal, pedagógico, eu começava a perceber como os professores tratavam a gente**. Que naquele tempo era outra história, o professor realmente era respeitado, não é que ele não seja respeitado hoje, mas era muito mais. E **eu comecei a gostar "ai que coisa linda, você ensinar o outro" Aí eu comecei a ter esta vontade e fui fazer o pedagógico**, iniciei, quando eu estava fazendo o 3º ano eu fui convidada pela irmã A. prá trabalhar com as crianças na zona de prostituição que era uma escola ajudada por alguns estrangeiros e **dava uma pequena ajuda**, talvez hoje fosse R$ 100,00, **a gente trabalhava um turno, todo dia, a semana inteira prá ganhar isso.**
Não tem assim exatamente uma pessoa, mas é aquele negócio que eu falei anteriormente, foi o **perceber os meus professores**, que eu tive principalmente é, nos anos 80, que eu já terminei bem caduca (risos), nos anos 80, que **eu percebia a forma que eles trabalhavam, então isso foi me dando aquela vontade. "Ah eu lá no lugar dela, prá mim eu ia ficar feliz"** e essa outra pessoa a irmã A. e os meus próprios professores, pela forma deu perceber como eles faziam, **eu também tive essa vontade e eu fui chegando.**
Representa um ganho muito grande, **na medida em que eu aprendo**, para mim é um ganho**, como se fosse um salário que você tem ali e que você vai investir em alguma coisa.** Então, esse papel, acho que é um ganho muito grande. **Ganho no sentido do conhecimento, tanto para minha formação pessoal, formação acadêmica,** então isso é muito significativo.
Eu desejo ser o que eu sou! Só um pouquinho mais de sabedoria, de conhecimento, mas eu sou feliz comigo mesmo. Eu planejo me aposentar, **mas não quero me entregar, ficar olhando o tempo não.**

Fonte: Próprio autor.

O movimento de elaboração dos pré-indicadores no material do encontro coletivo seguiu a mesma ordem das entrevistas, iniciando pelas leituras flutuantes, para, em seguida, identificar as unidades de análises e os pré-indicadores. Para identificar as falas das quatro professoras, utilizamos cores distintas para cada participante, de modo que possibilitou distinguir os pré-indicadores das diferentes participantes. Em virtude da extensão do material produzido no encontro coletivo, selecionamos do *corpus* analítico uma fala de cada participante, contendo trechos com os pré-indicadores marcados com cores diferentes para cada participante.

Quadro 7 - Pré-indicadores do Círculo Narrativo de História de vida[22]

Com o PIBID eu melhorei bastante, pode dizer assim: "como é que pode?" Mas é verdade mesmo, **eu melhorei, comecei a ler, comecei a acreditar mais na educação, foi um incentivo muito grande à leitura, gostar mais do que eu fazia, me identificar, sempre gostei muito de criança** e comecei a trabalhar com criança novamente, mas o que me chamou a atenção nessa imagem foi o capacete do Airton Sena, porque ele era uma pessoa persistente, um atleta, um herói, embora um pouco forjado, mas simbolizava o Silva do povo, da massa e também essa menina, a criança, é como **se eu fosse atrás dos meus objetivos e principalmente do que eu quero, dos meus sonhos, esse capacete simboliza isso, o caminho, a procura dos sonhos, em busca da vitória.** (Rosinha)
Antes do PIBID eu escolhi essa imagem aqui (uma rede armada). Ela me passa uma questão de estar parada, zona de conforto, era assim que **eu estava, apagada como ela (Rosinha) disse, certa de que tudo estava bem, de que não havia mais nada à frente**, **nunca imaginei passar e viver o que eu vivi no PIBID.** Era assim que eu estava, dentro da minha zona de conforto, de tranquilidade, **estava parada, estagnada dentro da sala de aula, para mim estava tudo perfeito**. Essa rede, essa tranquilidade, mostra exatamente como eu estava antes do PIBID, estagnada. Não que eu soubesse que eu estava, **eu descobri depois que eu estava estagnada**. (Sara)
A experiência que eu trago do **PIBID** é isso, **ele fez com que a gente visse novos horizontes**, **o mundo** não é só esse que a gente está aqui, **ele é muito maior do que a gente imagina.** (Raquel)
Minha gravura é uma festa, um grande bolo, mas aqui tem os dedinhos, e eu me vejo como um deles junto com meus Ids (licenciandos), imaginei também nós aqui nesse momento fantástico de troca de experiências. **Isso é uma troca de experiências, é uma festa, é um provar de vários gostos, da leitura, do fazer pedagógico diferente e é isso que eu hoje pude perceber depois da atividade do PIBID.** (Ana)

Fonte: Próprio autor.

5.2 CONTEÚDOS TEMÁTICOS

Após a seleção dos pré-indicadores, sentimos necessidade de identificar e nomear os conteúdos temáticos dos pré-indicadores para, em seguida, passar para a outra fase analítica proposta por Aguiar e Ozella (2006; 2013): a elaboração dos Indicadores. O processo de identificação e nomeação dos conteúdos temáticos exigiu que fizéssemos diversas leituras dos pré-indicadores, que buscássemos suporte no referencial teórico que norteia o estudo e estivéssemos atentos aos objetivos da pesquisa.

É importante destacar o fato de que este processo não substitui nenhuma das fases propostas para constituir os núcleos de significação; ao contrário, amplia a possibilidade de aproximação das zonas de sentido produzidas pelas professoras participantes. A nomeação dos conteúdos temáticos permitiu desvelar o que não foi dito explicitamente, o que não estava na aparência, constituindo importante momento de apreensão de sentidos. Assim, de acordo com Teixeira (2014), a identificação e a nomeação dos conteúdos temáticos revelam a relação

[22] Conteúdo produzido com suporte no Círculo Narrativo de História de vida com dados da temática antes e depois do PIBID.

desses com a realidade pesquisada e, ainda, a sua relação com a história do fenômeno investigado, no nosso caso, as significações produzidas pelas professoras sobre a participação como supervisora do PIBID. O processo resultou em uma diversidade de conteúdos temáticos relativos ao objeto de estudo, mas, sobretudo, à singularidade das professoras.

Para nomear os conteúdos temáticos, organizamos em um quadro, para cada uma das professoras, os pré-indicadores das entrevistas e do encontro coletivo, identificando os pré-indicadores do Círculo Narrativo de História de Vida com CN ao final da fala. Durante o processo, percebemos que alguns pré-indicadores se referiam a um mesmo conteúdo temático, de modo que alguns foram aglutinados, tomando como referência a similaridade, a complementaridade ou a contradição expressa nas falas selecionadas das entrevistas e do encontro coletivo. Citamos como exemplo o conteúdo temático de Rosinha 'O PIBID possibilitando novas perspectivas: "o PIBID me resgatou" '(apresentado no Quadro 8). Em dois momentos de sua fala, a professora expressa, como o PIBID a ajudou a visualizar novas perspectivas para a vida docente.

Em virtude da extensão dos quadros contendo os teores temáticos produzidos para as participantes, apresentaremos de modo ilustrativo somente um conteúdo temáticos relativo à fala de cada uma das professoras.

Quadro 8 - Pré-indicadores e conteúdos temáticos da narrativa de história de vida de Rosinha

Pré-indicador	Conteúdo temático
Porque você sabe que a carreira do magistério, a vida acadêmica tem várias fases, tem aquela fase do amor, tem várias transições, e por isso que **o pibid foi importante para mim**, que eu digo, porque **foi numa fase que eu estava desacreditada da educação**. Eu acreditei muito durante 10 anos, depois veio aquela fase de desânimo, de desacreditamento, de desilusão mesmo, **o pibid me resgatou** e eu hoje mais madura, eu vejo que a educação, **nós podemos ser transformado**s, a cultura brasileira pode ser transformada através da educação, **só que não é fácil**, precisa... eu como educadora querer, eu como educadora despertar, e saber que... ter conhecimento do que eu posso saber, certo? Então, **eu só posso querer mudar alguma coisa, se eu souber da minha força, eu como sujeito de poder transformar o meu mundo educacional primeiro, que e a minha sala de aula. Hoje eu sei disso, mas antes eu não tinha despertado para isso, como eu disse, foi graças ao PIBID.** Foi complicado, porque **eu passei por um momento de amor, depois passei por um momento de desilusão** certo, mas é como diz Rubem Alves, você se reconhecer como educador , como pessoa é bem ... precisa dum choque.	O PIBID possibilitando novas perspectivas : " o PIBID me resgatou" .

Fonte: Próprio autor.

Quadro 9 - Pré-indicadores e conteúdos temáticos da narrativa de história de vida de Sara

Pré-indicador	Conteúdo temático
O PIBID além de mudar a nossa prática ele vai melhorar a parte do conhecimento, a parte teórica, porque quando eu fiz Pedagogia e todos que fazem Pedagogia, o que se vê de matemática é muito pouco e o nosso projeto, apesar de ser da pedagogia, ele trabalha com a disciplina de matemática, já visando esta questão e porque a nossa coordenadora A.. todo o estudo dela de mestrado é na área da matemática, ela é pesquisadora na área da matemática. Então foi muito assim, **tem sido muito importante participar do PIBID, porque eu voltei a estudar e estudar matemática, muita coisa que eu nunca nem vi na minha formação inicial.** Mudou bastante a minha ... eu considero assim, a minha forma de ensinar matemática, não quero aqui ser... eu considero que era boa e melhorou bastante com o PIBID. **O PIBID foi um diferencial na nossa formação!**	O PIBID foi um diferencial na nossa formação

Fonte: Próprio autor.

Quadro 10: Pré-indicadores e conteúdos temáticos da narrativa de história de vida de Raquel

Pré-indicador	Conteúdo temático
Foi tão interessante, é aquela história, **veio a melhorar a auto-estima profissional, você vê que você pode, que é capaz. Para mim participar do colóquio, com situações inusitadas**, que vieram os diretores, o supervisor falou, está aqui na universidade **me fez conhecer uma vivência que eu não viv**i, trouxe também em relação a escola, um certo status, você olhar a pessoa supervisora do PIBID.(CN) **O PIBID me fez ver isso aí**, não ficar só nesse mundo aqui, seguir outros caminhos, **procurar outras formas de ajudar, de contribuir. (CN)**	O PIBID permitindo vislumbrar outras perspectivas de crescimento

Fonte: Próprio autor.

Quadro 11 - Pré-indicadores e conteúdos temáticos da narrativa de história de vida de Ana

Pré-indicador	Conteúdo temático
Representa um ganho (o PIBID) muito grande, **na medida em que eu aprendo**, para mim é um ganho**, como se fosse um salário que você tem ali e que você vai investir em alguma coisa.** Então, esse papel, acho que é um ganho muito grande. **Ganho no sentido do conhecimento, tanto para minha formação pessoal, formação acadêmica,** então isso é muito significativo. (Ana)	O ganho para a formação pessoal e acadêmica como supervisor do PIBID

Fonte: Próprio autor.

5.3 CONSTRUÇÃO DOS INDICADORES

O passo seguinte foi articular os pré-indicadores em indicadores. Para tanto, não deslocamos os conteúdos temáticos dos pré-indicadores. Ambos nos ajudaram no movimento de construção dos indicadores. Esse processo exigiu novas leituras das narrativas e também foi preciso revisitar os objetivos da investigação, sem perder de vista nossa fundamentação teórica. Mais uma vez, fez-se necessário aglutinar os pré-indicadores pela similaridade, complementaridade e contradição, conforme orientam Aguiar e Ozella (2006), considerando a relação dialética entre eles.

Na formulação dos pré-indicadores e conteúdos temáticos realizamos o processo de modo individual para cada professora, entendendo que assim conseguiríamos preservar os elementos singulares de histórias de vida. Para a construção dos indicadores e, posteriormente, os núcleos de significação, no entanto, decidimos que aglutinaríamos os pré-indicadores e os conteúdos temáticos das participantes, constituindo assim, indicadores comuns para as professoras, por acreditarmos que, neste momento, é preciso aproximar suas falas considerando que elas vivenciaram situação similar ao participarem do Programa, estando inseridas em realidades que se aproximam, o que torna possível compreender o movimento dialético vivenciado pelas professoras supervisoras do PIBID Pedagogia UECE, permitindo apreender os sentidos expressos sobre a atividade de supervisão vivenciada no PIBID, sem, contudo, perder de vista a singularidade de cada professora.

Em sendo assim, buscamos agrupar os pré-indicadores e seus respectivos conteúdos temáticos que se aproximavam pela ideia contida nas narrativas, ou seja, que tinham relação entre si, que convergiam para a mesma zona de sentido, embora fossem diferentes, pois representavam o pensamento de cada participante, de modo separado.

Em função do elevado número de pré-indicador e conteúdo temático de cada professora, a feitura dos indicadores resultou em um quadro muito extenso (Apêndice F)[23], de sorte que indicamos, a seguir, apenas parte deste material, contendo somente um indicador.

[23] Em função da extensão do material produzido, apresentaremos somente o Núcleo de Significação “Elementos dos contextos socioeconômicos e das relações familiares mediando a constituição subjetiva”.

Quadro 12 - Da aglutinação dos conteúdos temáticos à articulação e nomeação dos indicadores[24]

PRÉ-INDICADORES	AGLUTINAÇÃO DOS CONTEÚDOS TEMÁTICOS	INDICADORES
Eu vejo que **se eu não pegar um gancho qualquer com a universidade, eu vou terminar voltando..**.. não tenho essa força que eu sinto na Raquel, essa força que eu sinto dentro dela, **eu preciso de um impulso**. Eu vejo muito a A. (coordenadora de área) falar de grupo de estudo, de pesquisa e eu já disse para ela: "vou ser sua bolsista", para que eu não perca esse contato, para que eu não saia desse universo atraente, universo acadêmico. CN. (SARA). Ciente de que a minha participação no PIBID está encerrando**, pretendo não voltar a viver da forma cômoda que estava vivendo antes do PIBID,** para tanto, pretendo **continuar vivenciando o mundo acadêmico. Não sei se farei uma nova graduação ou especialização, como psicopedagogia, talvez, ou se vou participar de grupos de estudos e ou pesquisa na universidade.** A única certeza que tenho é que **não quero perder o contato com o universo acadêmico.** Poderia pensar em uma **seleção de mestrado, mas tenho receio que não me satisfaça**, pois sei que é um investimento grande, por enquanto **não me sinto preparada para isso**. (CN). (SARA). Logo na 1ª turma de mestrado daqui muitas pessoas me convidaram, "L. vamos" e eu não fui e aí eu vejo pessoas que estão fazendo, porque para mim o mestrado é algo tão grande, sabe? Inalcançável quase, e aí hoje eu vejo professores que eu conheço, eu conheço a didática deles, eu conheço, que estão aí no mestrado. Eu olho para mim: "mas Lindete, você perdeu essa oportunidade", **tenho vontade não nego, mas ainda não encontrei a coragem**, porque exige muito, muita leitura, muito estudo, **eu acredito que eu teria que me organizar muito para fazer um mestrado**, mas acredito também que **muito em breve isso não será só mais uma vontade, mas uma necessidade.** (SARA). Na vida profissional eu tenho muitos sonhos,	- Desejo de continuar crescendo intelectualmente. (SARA). - Desejo e receio de fazer mestrado. (SARA). - Investir na vida acadêmica. (ROSINHA). - Aprender sempre como as outras professoras . (ROSINHA). - Continuar estudando após a aposentadoria. (RAQUEL). - Em busca de suprir as deficiências da formação inicial. (RAQUEL) - Identificação com as colegas. (ANA). - Continuar na Educação de forma leve. (ANA).	Em busca de mais conhecimentos sempre

[24] Material produzido para o *corpus* analítico da investigação a partir do indicador – Em busca de mais conhecimentos sempre - referente ao Núcleo de Significação "As expectativas das professoras mediadas pelo compromisso com a Educação"..

fazer mestrado em uma universidade pública, pretendo **melhorar na leitura**, lendo e escrevendo. Para continuar com meus projetos de vida futura, quero fazer um concurso para professor universitário, lecionar em uma boa faculdade. (CN). (ROSINHA). **Acho que o meu anseio e o de todas é a questão da formação, de estar sempre ansiosa em aprender mais. Achei interessante a colega Raquel que está próxima a se aposentar e, no entanto, tem um interesse enorme em querer aprender, em renovar,** porque geralmente as pessoas que estão próximas a se aposentar elas estão bem desestimuladas, rezando, contando os dias e a gente não vê isso na colega. Que essa garra, essa força, sirva de estímulo para outros profissionais que estão querendo adentrar nesse mundo educacional. (CN). (ROSINHA). Na área profissional penso em **continuar atuando na área do Ensino. Mesmo após a aposentadoria,** com carga horária reduzida, pois desejo também contribuir na igreja a qual pertenço **como professora da escola bíblica dominical.** Tenho vários planos para o futuro em minha vida. **Desejo realizar cursos** em informática, culinária, corte e costura E penso também de contribuir como voluntária em orfanatos ou hospitais. Mas o meu maior projeto, o que mais desejo é **cursar teologia**, estudar a bíblia, falar do amor de Deus para as pessoas. (CN). (RAQUEL). [...] porque **eu já trabalho na igreja como professora, que é o que eu gosto e agora assumi toda a escola bíblica da igreja, me deram um novo desafio**, eu sou a responsável geral e além de cuidar de todas as turmas, eu vou ministrar também aulas. (CN). (RAQUEL). Eu vou terminar, **vou me aposentar, eu ainda penso em fazer uma faculdade** quando terminar, aí eu tenho esses pensamentos: ou ficar um expediente como aposentada, que eu sei que eu não quero ficar sem fazer nada; ou como eu trabalho na igreja, **penso em fazer teologia, estudar mais a bíblia; ou então eu ficar apoiando elas,** que eu tenho 2 meninas. (RAQUEL). Eu fiz especialização, a pós graduação, parei aí e não me senti preparada academicamente para continuar, e hoje não compensa mais... talvez até compensasse, mas eu tenho outro caminho que **eu desejo seguir**, como eu já coloquei para vocês, mas eu tenho vontade de fazer outra graduação, do jeito que eu desejo.		

Eu já me informei aqui na UECE e para eu fazer outra graduação, eu faço uma prova, não sei se ainda é assim, na época do **PIBID eu me informei, como eu já tenho a graduação, eu faço uma prova e concorro a vaga**. (RAQUEL). **Todas nós estamos pensando de alguma forma em não abandonar a educação, pensando no seu crescimento profissional**, todas pensam na família, sonham ver os filhos formados. (CN). (ANA). **Estou prestes a me aposentar, mas sonho em continuar minha vida profissional de forma bem leve**. Ou seja, buscando contribuir na formação de jovens que necessitam do meu trabalho**. Em relação aos estudos teóricos, continuar fazendo cursos que elevem a minha vivência, ligando teoria e prática, refletindo a importância da formação acadêmica e também do bem viver.** Só assim terei, com certeza, uma vida melhor, servindo aos outros, mas sem obrigação, sem cobrança e com o desejo de dever cumprido para com o próximo. (CN). (ANA).		

Fonte: Próprio autor.

É importante ressaltar que em todos os indicadores estão presentes conteúdos das quatro professoras. O passo seguinte foi realizar a construção dos Núcleos de Significação, conforme vem na sequência.

5.4 ARTICULAÇÃO DOS INDICADORES E NOMEAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: CONSTRUINDO OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Concluído o processo de construção dos indicadores, avançamos para o movimento de articulação, que resultou na organização dos núcleos de significação por meio de sua nomeação. De acordo com Aguiar e Ozella (2013), os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito, devendo superar os pré-indicadores e indicadores, considerando que representam um momento superior de abstração, no qual, por meio da articulação dialética das partes, movimento subordinado à teoria, o pesquisador avança em direção ao concreto pensado, que são as zonas de sentido. Aguiar, Soares e Machado (2015) apontam que este é um movimento em busca da síntese, visando a superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica em busca da realidade concreta, dos sentidos, que histórica e dialeticamente articulam fala e pensamento do sujeito. Com efeito, os núcleos foram constituídos buscando sintetizar as mediações constitutivas das professoras, constituindo seus modos de pensar, sentir e agir.

Os indicadores foram aglutinados, considerando a relação que tinham entre si, tomando como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e contraditórios. Seguindo a orientação que havíamos delimitado quando na elaboração dos quadros contendo os pré-indicadores, com vistas a apreender elementos constitutivos do processo identitário das participantes, estes foram organizados referenciando-se nos seguintes aspectos: Quem sou eu; Reconhecimento do outro; Eu e a formação; Ser professora; Ser coformadora; Quem desejo ser.

A aglutinação dos indicadores resultou em cinco blocos. O primeiro bloco de indicadores evidenciou zonas de sentido referentes a elementos da constituição subjetiva das professoras. O conjunto de indicadores desse bloco foi assim nomeado: "Elementos dos contextos socioeconômicos e das relações familiares mediando a constituição subjetiva". O segundo bloco de indicadores faz referência a trajetória formativa das professoras, sendo nomeado de: "Limites e possibilidades das trajetórias formativas constituindo modos de ser professora". O terceiro bloco evidenciou mediações constitutivas da identificação e vivência da profissão docente, ganhando o nome: "As condições objetivas e subjetivas constituindo docentes". No quarto bloco, articulamos indicadores que revelam sobre a vivência como professora supervisora do PIBID, ficando denominado: "Ser professora coformadora: aprendendo e ensinando em uma atividade formativa". O último bloco de indicadores evidenciou zonas de sentido sobre os projetos de futuro das professoras, sendo nomeado "As expectativas das professoras mediadas pelo compromisso com a educação".

Na sequência, vem o quadro referente ao processo de construção dos Núcleos de Significação, trazendo os blocos de indicadores e as denominações dos Núcleos construídos.

Quadro 13 - Dos indicadores à articulação e nomeação dos Núcleos de Significação

Indicadores	**Núcleos de Significação**
- As referências familiares e contextuais na constituição de quem sou - Reconhecendo e enfrentando os desafios vivenciados no contexto social e familiar - Reconhecimento de si por si mesmo e reconhecimento do outro sobre si	**Elementos dos contextos socioeconômicos e das relações familiares mediando a constituição subjetiva**
- O contexto familiar e social mediando a formação escolar - Limites e possibilidades da formação inicial docente	

- Formação continuada e o PIBID: “O PIBID foi um diferencial na nossa formação”	**Limites e possibilidades das trajetórias formativas constituindo modos de ser professora**
- As experiências vivenciadas no contexto constituindo as professoras - Desafios vivenciados na docência	**As condições objetivas e subjetivas constituindo docentes**
- O PIBID favorecendo o desenvolvimento pessoal: “o PIBID me resgatou” - PIBID na escola: desafios e formação em diversos níveis - O PIBID favorecendo mudanças no modo de ser professor: “a gente acha que está tudo muito bem e quando se dá conta, vê que precisa acordar” - Professora coformadora: Responsabilidade e troca de experiência	**Ser professora coformadora: aprendendo e ensinando em uma atividade formativa**
- Em busca de mais conhecimentos sempre - A preocupação com o social mediando perspectivas	**As expectativas das professoras mediadas pelo compromisso com a educação**

Fonte: Próprio autor.

Finalizando a formulação dos Núcleos de Significação com origem na aglutinação dos indicadores em blocos, o que resultou na nomeação dos Núcleos de Significação, avançamos para o movimento interpretativo dos núcleos constituídos.

De acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015), a organização dos núcleos acontece em duas etapas. A primeira refere-se àquela já realizada por nós de nomeação dos núcleos. A outra fase se ocupa da discussão teórica dos conteúdos propriamente ditos, que constituem tais núcleos, isto é, a interpretação dos sentidos, que, produzidos na atividade social e histórica, configuram o modo de pensar, sentir e agir dos sujeitos investigados. Os autores ressaltam que ambas as etapas se configuram como movimento de síntese e exigem uma compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade, constituindo-se em processos interpretativos. A segunda etapa exige, no entanto, uma capacidade de síntese mais aprofundada, um processo construtivo-interpretativo, permitindo ao pesquisador passar “de uma *visão empírica* para uma *visão concreta da realidade*, isto é, avançar da compreensão do significado para a compreensão do sentido da palavra enunciada pelo sujeito”. (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p.72).

Seguindo a orientação de Aguiar e Ozella (2006), procedemos à interpretação dos núcleos num movimento de intranúcleos avançando para uma articulação internúcleos. Sendo assim, com esteio nas análises dos núcleos, foi possível apreender a articulação entre igualdades e diferenças e entre subjetividade e objetividade, considerando que as falas das professoras revelaram elementos de uma singularidade, mas também de um contexto social, histórico, econômico e político, trazendo, assim, elementos para a compreensão do processo de constituição identitária do professor supervisor do PIBID, pois, de acordo com Ciampa (2000) a identidade é articulação entre diferença e igualdade, entre objetividade e subjetividade.

É importante ressaltar o fato de que a interpretação dos núcleos de significação toma como referência a articulação dos indicadores evidenciados a partir dos pré-indicadores e seus conteúdos temáticos. Além disso, todo o processo se fundamenta em uma base teórica.

Na próxima seção trazemos o movimento interpretativo dos cinco Núcleos de Significação, buscando evidenciar os sentidos produzidos pelas professoras sobre ser professora supervisora do PIBID e o movimento de seus processos identitários.

6 EM BUSCA DOS SENTIDOS CONSTITUTIVOS DE SER PROFESSORA COFORMADORA DO PIBID: O MOVIMENTO INTERPRETATIVO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Para apreender os significados e sentidos produzidos pelas professoras sobre ser professora supervisora do PIBID, buscamos interpretar as falas das participantes, entendendo que o significado da palavra representa a unidade entre pensamento e linguagem, como ensina Vigotski (2005, p. 151): "o significado das palavras é um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento." Em sendo assim, ao tentar compreender as falas das professoras, nos apropriamos não somente da palavra em si, mas também das condições materiais objetivas e subjetivas em que elas são produzidas, uma vez que segundo Vigotski (2005), a linguagem é o meio pelo qual o ser humano se constitui, atribuindo significações aos eventos, objetos e seres, tornando-se, portanto, ser histórico, social e cultural. Além disso, entendemos que suas falas representam muito mais do que elementos de uma singularidade, outras vozes que também se constituíram em condições similares. Concordamos com Afanasiev (1978), quando este assinala que, com sujeitos sociais, temos qualidades que nos singularizam, pois apenas nós as possuímos, mas temos também qualidades que constituem o universal do qual fazemos parte.

Apresentamos nesta seção as interpretações dos cinco núcleos de significações. Cada um deles traz indicadores constituídos com base nas histórias de vida narradas pelas professoras em dois momentos: na entrevista e no círculo narrativo de história de vida[25]. Estes expressam o pensar, o sentir e o agir das participantes sobre o modo como foram se constituindo e assinalam distintas zonas de sentido sobre ser professora, possibilitando assim apreender as significações sobre ser professora supervisora. Estão na sequência.

Núcleo de significação 1 - Elementos dos contextos socioeconômicos e das relações familiares mediando a constituição subjetiva.

Núcleo de significação 2 - Limites e possibilidades das trajetórias formativas constituindo modos de ser professora.

Núcleo de significação 3 - As condições objetivas e subjetivas constituindo docentes.

Núcleo de significação 4 - Ser professora coformadora: aprendendo e ensinando em uma atividade formativa.

[25] Os pré-indicadores resultantes das histórias de vida, que serão apresentados nesta parte do texto, contêm trechos negritados, por se tratarem de zonas de sentido.

Núcleo de significação 5 - As expectativas das professoras mediadas pelo compromisso com a educação.

A discussão está sistematizada num movimento de intranúcleo para, em seguida, avançarmos para o internúcleo. Desse modo, iniciamos com a apresentação e discussão de cada um dos núcleos de significação. No momento posterior, articularemos os conteúdos dos cinco núcleos. De acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015), este último movimento, de internúcleo, possibilita uma análise mais complexa, completa e sintetizadora, possibilitando analisar os núcleos à luz do contexto sócio-histórico.

6.1 ELEMENTOS DOS CONTEXTOS SOCIOECONÔMICOS E DAS RELAÇÕES FAMILIARES MEDIANDO A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA

Este núcleo de significação articula indicadores reveladores de elementos que mediaram a constituição subjetiva das professoras. Ao serem indagadas sobre "como se tornaram quem eram", as professoras narraram suas histórias de vida trazendo situações e acontecimentos de um tempo mais remoto, revelando em suas falas os aspectos do contexto histórico, social e econômico, bem como das relações familiares que foram significativos na constituição de quem são.

O núcleo evidencia o caráter dinâmico da constituição do ser, "síntese de múltiplas determinações" (MARX, 2001), o que pode ser entendido quando Vigotski (2009) assinala que o desenvolvimento psicológico do homem vai se constituindo desde as interações que este vai estabelecendo com o mundo, com os outros, sendo mediado por elementos da história e da cultura em que está inserido, ou seja, o desenvolvimento da subjetividade ocorre pelo intercâmbio contínuo do interno com o externo, relação essa que o autor descreve quando se refere à gênese das funções psicológicas superiores. Ele expressa que o desenvolvimento dessas funções está relacionado à Lei da Dupla Formação, segundo a qual as funções, aparecem primeiro no plano social (interpsicológico) para, no segundo momento, serem internalizadas (intrapsicológico). Vale ressaltar que neste processo o homem não é passivo, mas é ativo, sendo este um decurso de transformação de si e do mundo, de síntese.

Os indicadores aglutinados neste núcleo: - "As referências familiares e contextuais na constituição de quem sou"; "Reconhecendo e enfrentando os desafios vivenciados no contexto social e familiar"; "Reconhecimento de si por si mesmo e reconhecimento do outro sobre si", também remetem à compreensão de identidade como metamorfose descrita por Ciampa (2000, p.19), quando acentua que "compreender a

identidade é compreender a relação indivíduo-sociedade", considerando que "cada indivíduo encarna as relações sociais configurando uma identidade pessoal" (P. 127).

Neste núcleo, desvelamos elementos da singularidade de cada professora, pois cada uma é única, se constituiu de modo próprio, o que a diferencia das demais. Sabemos, no entanto, que esta singularidade é produto da história, das condições sociais e materiais do homem, da maneira como cada um se relaciona com a natureza e com outros; Constituindo-se, portanto, na universalidade, ao mesmo tempo, as professoras também expressam uma particularidade, os aspectos dos contextos nos quais estão inseridas. De acordo com Oliveira (2001), a universalidade se concretiza na singularidade, numa dinâmica multifacetada, pelas mediações sociais, a particularidade, acontecendo de modo dialético. A autora ainda ressalta que a relação singularidade-particularidade-universalidade não é somente uma questão lógico-epistemológica, mas também ontológica, isto é, ela é uma das relações que constituem o vir-a-ser da sociedade que se processa dentro de determinadas relações. Portanto, de modo dialético, cada participante constituiu sua singularidade, apropriando-se das produções da humanidade (universalidade), com apoio das vivências nos contextos e interações sociais (particularidade).

Neste sentido, as professoras expressaram elementos de suas histórias singulares vivenciadas nos contextos e nas interações sociais, determinantes na constituição de quem são. Cada uma foi se constituindo desde as mediações sociais, revelando zonas de sentido importantes para entender as professoras que hoje são. Estas mediações estão expressas neste núcleo com suporte nos seguintes indicadores: "As referências familiares e contextuais na constituição de quem sou"; "Reconhecendo e enfrentando os desafios vivenciados no contexto social e familiar"; "Reconhecimento de si por si mesmo e reconhecimento do outro sobre si".

O primeiro indicador - "As referências familiares e contextuais na constituição de quem sou"- traz as significações das professoras sobre as vivências constituintes de quem são. É possível perceber que as narrativas trazem elementos de um contexto marcado por dificuldades econômicas, famílias numerosas vivenciando o cotidiano com muitos sacrifícios financeiros. Ao mesmo tempo, trazem aspectos de uma história singular, que foi constituindo cada uma e ajudando a se reconhecerem e a serem reconhecidas pelo outro.

As falas das professoras Rosinha e Ana expressam, de modo claro, como foram se constituindo em sua difícil realidade:

> **[...] eu não tinha nada**, minha família era humilde, muito humilde, **minha mãe não tinha condições de nos colocar para estudar** não tenho muita coisa, mas **o pouco que eu tenho foi com muita dificuldade**, tinha que se deslocar do meu interior,

> aqui de Itapipoca, prá Fortaleza, **morar com parentes prá poder estudar, e por isso que eu digo, que eu sou guerreira**! (ROSINHA)
>
> [...] eu **trabalhava de roça no interior**, que eu sou filha de agricultores, **portanto, nunca foi uma vida fácil, para mim,** porque a gente **trabalhar e estudar não é fácil!** E a minha vida sempre foi assim, a maioria do tempo foi trabalhando de manhã e a tarde e estudando à noite. Quando eu terminei, eu comecei a trabalhar manhã, tarde e noite, **sempre foi muito puxado**. (ANA).

Mediadas pela relação dialética entre as dimensões objetiva e subjetiva as professoras foram se constituindo. As condições objetivas vivenciadas por elas foram definindo os seus modos de ser e agir no mundo, seus modos de se relacionar e de se reconhecerem. Para Vigotski (2009), quando nos apropriamos da cultura humana, vamos produzindo significados e sentidos sobre esta. A maneira como cada um vai significando o mundo provoca modos de pensar, sentir e agir que se diferenciam.

Rosinha e Ana revelam as limitações vivenciadas no contexto social, situação ainda tão presente na realidade de muitos brasileiros, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, quando o acesso ao estudo ainda se exprime como uma dificuldade e o trabalho infantil continua uma realidade. Em suas falas deixam claro que resistem às adversidades que a vida lhes oferece, enfrentando os desafios, mesmo quando as condições não favorecem para tal. As difíceis condições não as imobilizaram pois elas buscam condições para estudar, o que desvela suas capacidades de se mover, de não se acomodar, coragem de enfrentar desafios.

Quando enfrentam a realidade objetiva Rosinha e Ana vão se subjetivando. De acordo com Aguiar e Bock (2011), ao produzir os meios para satisfação de suas necessidades o homem se apropria da realidade objetiva, transformando-a numa nova realidade, de perfil subjetivo. Ao retornar para a realidade, sua subjetividade objetiva-se novamente, numa permanente produção da realidade e de si mesmo. Criando e recriando o novo, o homem produz nova realidade objetiva, ao mesmo tempo, em que produz a sua realidade subjetiva.

Quando Rosinha diz *"eu não tinha nada"* e mais na frente expressa *"o pouco que eu tenho foi com muita dificuldade",* parece referir que conseguiu superar algumas das dificuldades de seu contexto, sendo que isto acontece com a busca pela escola: *"minha mãe não tinha condições de nos colocar para estudar", "morar com parentes prá poder estudar"*, trazendo significações que revelam o grande valor que atribui ao estudo, o que talvez explique a sua necessidade incessante por aprender, que se revelou em muitos momentos de sua narrativa. Afanasiev (1978) nos ajuda a entender esta necessidade da professora, quando postula a ideia de que as necessidades humanas não têm existência em si, mas são elaborações sociais e históricas que mobilizam o ser humano a agir. Por outro lado, pensar que a escola

sozinha dará conta de transformar toda uma realidade social que se mostra precariamente é, no mínimo, ingênuo.

Lutando contra a vida, que lhe impunha uma situação socioeconômica marcada por adversidades, foi se constituindo "guerreira" e encarnando esta personagem***:*** *"por isso que eu digo, que eu sou guerreira!"*. Para Ciampa (2000), a identidade se expressa empiricamente por meio de personagens, sendo a articulação dessas personagens o que vai compor a identidade da pessoa. O autor explica que este é um modo subjetivado dos papéis sociais, constituintes do acervo social e, por via dos papéis sociais é dada a possibilidade de o indivíduo agir no mundo e objetivar, ainda que parcialmente, sua identidade. Em sendo assim, a personagem "guerreira" foi se constituindo com suporte nos vários acontecimentos de seu contexto, ao mesmo tempo que se reconhece como tal. É como "guerreira" que enfrenta as dificuldades que a vida lhe impõe e que vai se constituindo a professora que "luta por justiça".

Trazendo um relato que expressa as difíceis condições objetivas constituintes de sua realidade, Ana exprime como foi difícil continuar estudando, pois desde cedo precisou trabalhar para ajudar os pais: *"eu trabalhava de roça no interior*". A menina da roça que ajuda os pais segue para a cidade em busca de uma vida melhor, no entanto, as dificuldades permanecem, uma vez que precisa trabalhar para se sustentar e estudar ao mesmo tempo: *"trabalhar e estudar não é fácil!".* Em sua fala, reconhece as dificuldades e como as enfrentou e, ao mesmo tempo, deixa claro que não teve tempo integral para estudar, o que parece querer justificar as suas deficiências nessa área, reveladas por ela em outros momentos de sua narrativa.

As outras professoras também expressam as dificuldades econômicas vivenciadas por suas famílias.

> Meu pai tinha 7 filhos, era um policial na época, porque ele já faleceu, ele era policial na época em que policial ganhava muito pouco e as mulheres ainda não estavam no mercado de trabalho como tem hoje, minha mãe era doméstica, do lar e **ele criou esses 7 filhos com esse salário e como agricultor, era um homem muito batalhador, muito forte, que sempre acreditou na educação, que sempre lutou pela educação dos filhos**. (SARA).

> Porque **a minha família era uma família grande**, de classe baixa, mas uma família que **tinha amor**, tinha acompanhamento, nesse sentido, **mas não tinha assim um encaminhamento profissional**. Da minha família praticamente só eu me formei. (RAQUEL).

Em sua narrativa, Sara informa como foi difícil para o pai sustentar a família numerosa com o salário de policial, precisando complementar com o trabalho na agricultura e como este se mostrou determinado na luta pela educação dos filhos. A referência do pai como homem forte, que sempre acreditou na educação, *"era um homem muito batalhador, muito*

forte, que sempre acreditou na educação, que sempre lutou pela educação dos filhos", certamente foi determinante em sua constituição, uma vez que ao longo de sua narrativa expressa sua luta para continuar estudando, ao mesmo tempo em que vê na Educação a possibilidade de superação de muitos dos problemas vivenciados no contexto em que está inserida. Ao escolher o nome como gostaria de ser identificada na pesquisa, esta professora nos explicou que Sara significa mulher de fé, revelando seu apego a valores cristãos, que identifica no pai e a fé na transformação.

Também originária de uma família numerosa que vivenciava difíceis condições socioeconômicas, Raquel ressalta que teve amor e acompanhamento, embora não tenha tido um encaminhamento profissional.

Quando Raquel se ressente da falta de encaminhamento profissional, fica claro o desejo desta do apoio de outros para a tomada de decisões, provavelmente em virtude da superproteção da família, o que pode ser mais bem entendido quando expressa sobre a relação com o pai: "*Eu fui muito assim, eu sempre digo, as minhas irmãs dizem*: *"você foi muito mimada pelo papai", mas como* ele me acompanhava, ele me acompanhava muito pelo fato de eu sempre procurar a ele. *E a gente tinha esse elo muito forte".* Também parece indicar que de alguma forma, "a filha mimada pelo pai pastor" tomou alguns caminhos errados, o que vai explicando em outros momentos de sua fala quando assume que a escolha pelo 2º curso de graduação não foi acertada por não ter lhe possibilitado uma formação específica; escolha atendendo a orientação de um colega da escola onde trabalhava.

Em outros trechos narrados pelas participantes é possível entender como a família mediou o modo de pensar e agir das professoras, como foi importante em seus processos identitários. Vigotski (2009) exprime que, é pelo outro que nos constituímos como seres sociais, ou seja, tornamo-nos nós mesmos por via dos outros. No mesmo sentido, Ciampa (2000) compreende que é com base no outro que vamos constituindo nossa identidade. De acordo com o autor, quando tomo o outro como referência, eu me diferencio dele, porque não sou ele e, desse modo, somos reconhecidos e nos reconhecemos diferentes do outro.

Na fala de Rosinha, esta deixa claro como a tia, a quem chama de mãe adotiva e em outro momento a nomeia de madrinha, mediou seu processo constitutivo. A "guerreira" que saiu de casa para estudar na casa de parentes encontrou na nova morada apoio, carinho e uma referência a seguir:

> Em Fortaleza morei na casa da minha tia, que hoje é minha mãe adotiva. **Ela que me formou estruturalmente, ela que me deu carinho, que me deu atenção, tudo o que eu sei hoje**, em termos de cultura, foi ela que proporcionou, certo, só que ao

> invés de ter casado, ter terminado os estudos lá não, voltei prá Itapipoca, e na verdade eu terminei o curso superior aqui. (ROSINHA).

Sua nova condição favoreceu, além da possibilidade de estudar na escola, outras perspectivas, distintas aprendizagens, novas referências e uma relação de muito afeto com a madrinha, elementos que foram significativos para a constituição de quem Rosinha foi se tornando. Ao escolher Rosinha como o nome para ser identificada na pesquisa, esta professora explica que é assim que a sua madrinha a chama; nome que expressa, de algum modo, a contradição que vivia: o afeto e a luta. Desse modo, reafirma a importância que esta pessoa teve em sua constituição identitária. A menina "guerreira" foi se transformando e assumindo características valorizadas pela madrinha, como a criticidade: [...] "minha madrinha nunca foi fácil, então ela sempre me incentivou a criticar, eu digo prá ela que nem um filho biológico herdou tanto como eu herdei". (ROSINHA).

Agindo de maneira sempre crítica, assim como a madrinha, que, segundo ela, "nunca foi fácil", assume essa característica em seu modo de ser professora, revelando em seus relatos que sempre critica o que a incomoda, mesmo quando esta atitude não é bem entendida por muitos. O novo contexto e a relação com a "nova mãe" mediaram as transformações em Rosinha. De acordo com Vigotski (2009), pela mediação, é possível afirmar que ninguém se forma e se transforma sem estabelecer relações, dando a entender que não existe mudança no homem isoladamente.

A fala de Sara também aponta uma importante referência em sua história: o pai.

> [...] minha história começou aí, e e**le (o pai) percebeu que eu tinha muita vontade de estudar, que eu tinha muito interesse**, esse **meu irmão ele é muito inteligente, mas ele não gostava muito de estudar e eu era o contrário**, gostava, e aí a partir daí eu aprendi a ler.

Quando diz que "minha história começou aí", parece demarcar a noção de que toda a sua luta para ser "a boa aluna" e o sofrimento advindo desta busca começaram com o reconhecimento do pai. No pensamento de Sara, o pai, que valorizava o estudo, identificou que ela tinha vontade de estudar, tinha interesse, o que a definiria como "a filha que gosta de estudar": "*ele (o pai) percebeu que eu tinha muita vontade de estudar, que eu tinha muito interesse".* Ao afirmar *"meu irmão ele é muito inteligente, mas ele não gostava muito de estudar e eu era o contrário",* se define como aquela que gosta de estudar, mas não é inteligente, condição que se atribui várias vezes em sua narrativa: "*eu não sou inteligente".*

A identidade pressuposta da "filha que gosta de estudar" foi incorporada por Sara que a adota, com origem no que foi pressuposto pelas pessoas significativas, no seu caso, o pai e irmãos, e assim, passa a se apresentar como representante dessas características. Repor

tais características em alguns momentos representou sofrimento e dor para Sara, uma vez que não conseguia se manter como boa aluna. Para Ciampa (2006), a identidade pressuposta é outorgada pelo outro e mediada por este. Esta identificação, objetivamente infligida, carrega em si o conhecimento compartilhado socialmente e as expectativas dos outros no que se refere ao modo como determinada pessoa deve agir e ser. Assim, de acordo com a pressuposição da identidade, a pessoa como ser social, é "um ser-posto".

A tentativa de repor as características da "filha que gosta de estudar", certamente, mediou a busca desta professora por ser a boa aluna e assim ganhar o reconhecimento do pai; características que marcam Sara, sendo definidora em toda sua trajetória formativa e profissional. Além disso, possibilitou a Sara significar que o bom aluno é aquele que se esforça muito, o que deixa claro em outro trecho de sua narrativa.

A professora Raquel também traz elementos de sua história singular que nos ajudam a entender a professora que ela é hoje:

> E na minha história de vida também tem um fator bem interessante, porque meu pai, devido a gente ser evangélico ele começou a trabalhar na igreja e ele foi para o campo ministerial que a gente chama de pastor. Ministro do evangelho. Então **meu pai era pastor da Assembleia de Deus,** que é **uma igreja também muito tradicional**, uma igreja que antigamente **era considerada como a grande massa, a população mais desinformada,** no geral **e na verdade era!**

Narrando seu contexto familiar Raquel informa que o pai era pastor de uma igreja tradicional. Explica que as pessoas participantes dessa igreja eram consideradas *"a grande massa, a população mais desinformada"* e concorda com tal afirmação *"e na verdade era!"*. Colocando-se nessa "grande massa", parece reconhecer que sua formação aconteceu sem muitos questionamentos, tanto que aceitava todas as proibições impostas pela igreja como verdade absoluta, sem reflexão sobre isto, mudança que veio a acontecer quando esta já se encontrava com 23, 24 anos de idade, como informa em sua fala:

> Mas mesmo assim, **nada dessas coisas nos traumatizou em nada,** mas a gente teve uma briga**.** Ai eu comecei a observar que os batistas eles eram cristãos tanto quanto eu, temente a Deus, servo de Deus, **e eu fui desmistificando tudo isso, eu já estava com 23, 24 anos.** (RAQUEL).

Ao escolher o nome Raquel, para ser identificada neste trabalho, ela nos explica que este era o nome de sua avó, o que reafirma a sua ligação com a família e com as tradições que marcam sua história de vida.

Em outra parte de sua história, conta, que, em função de o pai ser pastor, a família precisou mudar de cidade várias vezes, fato que possibilitou distintas aprendizagens e relações, mediando muitos elementos de sua vida como estudante e, consequentemente, de sua vida profissional.

> **Prá gente era muito bom** (mudar de cidade). A gente criança, era muita novidade, **chegava lá a gente tinha uma vida muito maravilhosa,** porque a igreja, um monte de gente ali esperando a família do pastor chegar, então a gente tinha todo esse cuidado, **a gente era muito bem cuidado pela própria igreja**. E ele já era aposentado, ele se aposentou pelo DNOCS.

A possibilidade de mudança sempre foi encarada por ela como algo positivo: "*Prá gente era muito bom", "chegava lá a gente tinha uma vida muito maravilhosa*" principalmente porque como o pai era o pastor, os membros da igreja acolhiam e cuidavam da família: *"a gente era muito bem cuidado pela própria igreja"*. Provavelmente a facilidade com que assume os diversos desafios que trazem mudanças em sua vida tenha sido favorecida em razão dessa realidade. Em outro momento de sua fala, esclarece que, quando precisa implementar alguma mudança em sua vida, procura se antecipar, se certificar de que tudo sairá bem, como acontecia quando chegavam na nova cidade, na nova igreja.

A Educação de acordo com os princípios de uma igreja tradicional, sendo filha do pastor, sem dúvida, foi importante na definição de quem Raquel é hoje, afinal nos constituímos nas interações estabelecidas nos diversos contextos em que transitamos.

O processo constitutivo de cada uma das professoras foi mediado por condições estabelecidas historicamente no âmbito das diversas esferas sociais em que estavam inseridas: a família, o trabalho, a escola, a igreja. Suas histórias revelam aspectos de um contexto marcado por difícil condição financeira, baixos salários, famílias numerosas, mulher fora do mercado de trabalho, dificuldade de acesso e permanência na escola, características que são dessas professoras, mas que representam, de modo muito característico, a realidade de uma população, que, ao longo de um tempo, enfrenta em seu cotidiano essas adversidades. Neste sentido, Pino (2000) exprime que a história pessoal, sem deixar de ser obra da pessoa singular, faz parte da história humana.

Aproximando-se desse sentido, Ciampa (2000, p.127) ressalta que, "no seu conjunto as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela". As professoras foram constituindo sua identidade, se subjetivando, na relação com o outro, nos contextos em que transitaram, ao mesmo tempo em que constituem essa sociedade.

O segundo indicador deste núcleo: - "Reconhecendo e enfrentando os desafios vivenciados no contexto social e familiar"- apresenta pré-indicadores que revelam como as professoras foram reconhecendo e enfrentando os desafios vivenciados ao longo de suas histórias e de que modo essas experiências mediaram suas maneiras de ser professor,

entendendo que o desenvolvimento é sempre mediado pela relação dialética entre as dimensões objetiva e subjetiva, constitutivas da realidade onde se encontram.

Iniciamos a apresentação dos pré-indicadores com a fala de Rosinha, que se reconhece como "guerreira" por lutar contra as adversidades da vida. Como anunciamos no indicador anterior, Rosinha luta bravamente contra as adversidades de um contexto marcado pela pobreza material e a falta de acesso ao estudo. Ela diz: "Ah eu sou uma pessoa batalhadora, sou guerreira, sou uma pessoa persistente, eu diria que a vida diz que eu não posso e eu digo que posso".

Contando sua história a professora reconhece sua capacidade de superar as dificuldades*: "eu diria que a vida diz que eu não posso e eu digo que posso".*

Continuando sua fala, vai revelando que significa sua busca por se qualificar positivamente, entendendo ser pelo estudo que se consegue vencer, o que pode ser mais bem entendido quando narra com orgulho a conquista da família em ter quatro professoras formadas e identifica a mãe também como "guerreira", por ter contribuído para que as filhas conseguissem esse feito, considerando as difíceis condições socioeconômicas da família.

> Tenho 11 irmãos. Na verdade eu tenho 3, 4 irmãs professoras, formadas e tudo. **A minha mãe foi uma guerreira né?** Apesar dos pesares ela conseguiu 4 filhos formados, dentro das possibilidades que existiam. **Fui morar com minha madrinha porque as condições financeiras eram difíceis.** Eu mesma que **tinha muita vontade de vencer na vida**, devido a situação familiar (ROSINHA).

Em sua fala, deixa claro que buscava superar as dificuldades vivenciadas pela família: *"eu mesma que tinha muita vontade de vencer na vida devido a situação familiar".* Parece entender, no entanto, que esta é uma busca individual, que depende somente daquele que quer conseguir, sendo, portanto, uma situação naturalizada. Em nenhum momento, questiona as desigualdades do contexto e o porquê de tantas dificuldades, não faz uma reflexão mais crítica sobre a difícil realidade vivenciada por ela e por tantas outras pessoas.

Em outro pré-indicador, reitera a noção de que os constantes desafios vivenciados ao longo da vida foram favorecendo para que ela enfrentasse sem temor as situações desafiadoras:

> **não foi fácil, eu tive muita dificuldade como eu disse, os desafios foram grandes, mas eu sou perseverante, eu digo guerreira que sou mesmo, não baixo a cabeça com facilidade**, aí eu fui é .aí eu fui é ... cada **hora que passa eu tenho novos desafios**, novos planos, agora o novo desafio é que eu sou professora, **estou iniciando como professora acadêmica, professora do nível superior, é um desafio porque eu preciso estudar, outro desafio grande hoje** que **o** PIBID me abriu as portas foi a questão da tecnologia, que eu não sabia manipular, hoje **estou iniciando data show, essas coisas, *whatsapp*, o próprio celular, que o PIBID abriu as portas**, me despertou para isso, eu agradeço muito ao PIBID por isso que eu estou aqui. (ROSINHA).

Certamente, por se reconhecer como "guerreira", não se imobiliza diante dos desafios, ao contrário, ela os busca na tentativa de ir cada vez mais longe. Com efeito, à medida que enfrenta as novas situações a personagem "guerreira" vai se metamorfoseando (CIAMPA, 2000). Ela agora não luta apenas pela sobrevivência ou para permanecer na escola, luta para melhor se qualificar *"estou iniciando como professora acadêmica, professora do nível superior, é um desafio porque eu preciso estudar*". Também menciona que hoje está tendo acesso e fazendo uso da tecnologia, algo que até bem pouco tempo não dominava, o que aconteceu por ter aceito o desafio de participar do PIBID. As muitas aprendizagens vão ampliando seu repertório de saberes e favorecendo novas maneiras de atuar em seu cotidiano e, desse modo, Rosinha vai assumindo outras personagens.

As condições objetivas vivenciadas por ela foram, então, mediando o modo de Rosinha se apresentar no mundo e foram sendo convertidas em significações pessoais. De acordo com Pino (2000), a mediação social se constitui da seguinte forma: "o que é social se converte em pessoal e o que é pessoal se converte em social." (P. 69).

A narrativa da professora Raquel também revela a unidade indissociável que existe entre o social (universal) e o individual (singular), postulada por Vigotski (1989), quando nos conta que tinha muito preconceito em relação às outras pessoas por acreditar que somente os seguidores de sua religião eram corretos; preconceito que reconhece advir da igreja e da condição de isolamento em que vivia, uma vez que convivia a maior parte do tempo com pessoas da igreja, o que não possibilitava ampliar seu jeito de pensar.

> **Eu fui criada muito preconceituosa na religião**. De a gente achar que quem é certo é só a gente. Na minha época era assim**. A gente tinha preconceito com as outras pessoas.** Tipo: **eu fui educada para achar que eu era a certinha** e que eu olhava para as outras meninas..., sabe... primeiro a minha mãe não deixava eu ter amizades com pessoas que não fossem da igreja, era só na escola. Se dissesse: "mãe vou fazer um trabalho na casa de fulano", "não minha filha traga elas pra cá". Aí a gente fazia os trabalhos lá em casa, a mamãe não liberava a gente para a casa das amigas. E **aí houve muita essa superproteção, esse isolamento**. **Dai eu achava que só a gente que ia para o céu!** A gente que era cristã.

Sendo assim, as significações produzidas pela professora Raquel sobre o que é certo ou errado foram determinadas pela relação dialética estabelecida entre o social e o singular, mediada pelas particularidades. As regras normativas postuladas pela igreja impediam Raquel de se diferenciar, constituindo-se em uma política de identidade regulatória (CIAMPA, 2002).

"A filha mimada pelo pai pastor" se reconhece como certinha: *"eu fui educada para achar que eu era a certinha",* reconhecimento que foi atribuído por outro, de acordo com o que determina a religião. Sendo assim, a personagem foi sendo re-posta continuamente,

o que resta claro quando Raquel afirma que "*achava que só a gente que ia para o céu!",* exigindo que esta agisse conforme a religião estabelecia, como a "filha mimada pelo pai pastor". Ciampa (2000) nos ajuda a entender sobre a personagem pressuposta vivida por ela, quando explica que o outro nutre expectativas generalizadas sobre o modo de agir daquele que está tendo sua identidade reposta. No caso de Raquel, esta informa que a mãe não deixava que ela tivesse amizade com outras pessoas que não fossem da igreja, pois provavelmente não as considerava "boas" para serem amigas da filha, numa atitude que denuncia o preconceito em relação àquele que não comunga com os mesmos princípios religiosos. O autor ainda elucida a ideia de que a identidade pressuposta é vista como algo dado e, não se dando, portanto, não é passível de movimento. Isso retira o caráter de historicidade dessa identidade, "aproximando-a mais da noção de um mito que prescreve as condutas corretas, re-produzindo o social". (P.163).

Para assumir sua vida profissional, Raquel resolve vir para Fortaleza em busca de trabalho, saindo da casa dos pais para morar com uma irmã casada. A possibilidade de transitar por outros contextos que não apenas a casa dos pais e a igreja enseja que amplie suas relações, o que certamente traz novos elementos para sua identidade, como pode ser visto em sua narrativa:

> **Quando eu cheguei no colégio B.**, isso nas denominações Batista, outras denominações, foi criado, a gente não podia nem visitar outras igrejas, hoje já não é mais assim, quando eu comecei a trabalhar no colégio B., eu pude perceber que aquele modo..., que eu entrei lá dessa forma, como Assembleiana, só usava saia, não usava brinco, não usava batom e **eu fui perceber que o cristianismo não era isso que eu vivia , essas tradições.**
>
> **[...] aí eu passei a utilizar calça, batom. Apesar de ser de maior eu nunca desobedeci meu pai** nessas coisas, para mim **eu não queria deixar ele triste**, **fazer algo que ele não gostasse, aí eu já de maior ele nunca foi aquele pai carrasco de não**...**Ele aceitou**. A questão de namoro também, ele nunca proibiu. Eu comecei a namorar com 14 anos de idade e namorei demais. Se fosse alguém de fora da igreja era escondido, namorei escondido também, esses namorinhos da época, tinha que ser da igreja. **Mas a formação que ele me deu e a igreja deu, eu tinha a convicção que eu tinha que casar com uma pessoa do meu mesmo credo. Porque eu entendia que era melhor prá mim.**

"A filha mimada do pai pastor" vai aos poucos rompendo as certezas que carregava *"eu fui perceber que o cristianismo não era isso que eu vivia, essas tradições"* e adotando novos modos de ser *"aí eu passei a utilizar calça, batom".* Para ela usar calças e batom, representava romper com um modelo de mulher definido por outro, questionar preceitos religiosos e principalmente não corresponder às expectativas do pai em relação a ela, o que certamente não era fácil para Raquel. Em sua fala, deixa isso explícito quando expressa que *"eu não queria deixar ele triste, fazer algo que ele não gostasse"*. As

transformações vivenciadas desde então favoreceram novos elementos em seu processo identitário.

Para Vigotski (2005), ao se apropriar da cultura humana, o homem vai produzindo significados e sentidos sobre aquilo que está apreendendo. Em sendo assim, o modo como cada um vai significando o mundo provoca modos de pensar, de sentir e de agir que se diferenciam. No caso de Raquel, ensejada pelas novas experiências desde o trabalho, pode significar de um modo próprio sua fé. Rompendo com algumas tradições impostas pela igreja, entendeu que ainda assim viveria como cristã, sendo que agora com um pouco mais de autonomia. Quando diz *"mas a formação que ele (pai) me deu e a igreja deu, eu tinha a convicção que eu tinha que casar com uma pessoa do meu mesmo credo. Porque eu entendia que era melhor prá mim",* expressa que internalizou a imposição da igreja para que se case somente com alguém do mesmo credo, porém parece que Raquel consegue refletir sobre este preceito *"eu entendia que era melhor prá mim",* e desse modo vai significando de modo diferente ser cristã. Entendemos, portanto, que as relações e os acontecimentos concretos vivenciados por ela vão constituindo sua identidade, não como uma "cópia" do significado socialmente atribuído, mas como produto do sentido pessoal apropriado.

As outras participantes também fazem referência a desafios vivenciados em suas histórias de vida que marcaram seus modos de agir e sentir, sendo importantes na constituição dos sentidos produzidos sobre aspectos vivenciados na docência.

Suas falas, carregadas de emoção, revelam o medo de assumir desafios, insegurança diante do novo, receio de não corresponder às expectativas dos outros.

> Dessa forma **eu me sinto muito presa**, **eu quero estar num lugar que eu conheça e eu sei onde estou pisando**, então eu **tenho muito medo de desafios**. O PIBID foi incentivo de muita gente, dessa diretora, de colegas, **a cada nova experiência** que você passa **você vai vencendo um pouquinho dessa barreira do medo**, porque falar em público era coisa muito difícil, então **foi a partir do pedagógico, da pedagogia, do PIBID, de outras experiências que você vai vencendo isso.** (SARA).

> Para quem **não queria trabalhar no PIBID** porque não sei... **às vezes a gente quer algo**, mas ao mesmo tempo não quer porque **acha que não tem capacidade de assumir.** E aí acho que foi exatamente isso, foi o meu papel, **o medo de assumir aquilo, porque tudo aquilo que está escuro para você, você tem medo de enfrentar**, e foi exatamente isso que eu tive, e não foi diferente no 2º.(participação como supervisora do PIBID pela 2ª vez). (ANA).

Sara explica em sua narrativa que se sente *"muito presa",* que precisa de segurança "*num lugar que eu conheça e eu sei onde estou pisando"* e por isso tem medo de desafios. Em sua fala, percebe-se a contradição: ao mesmo tempo em que se reconhece presa, deseja estar num lugar em que ela conheça os limites, portanto, em que permanecerá "presa".

A necessidade de segurança de Sara pode ser mais bem entendida quando conta em sua história que o pai militar era muito rígido com os filhos, o que certamente contribuiu para que ela aja sempre com muito receio de errar. "A filha que gosta de estudar" não pode decepcionar o pai e assim suas ações precisam da aprovação deste. Em outra parte de sua fala, volta a expressar sobre como se sente presa e justifica que a relação com o pai e com o marido contribuíram para que se sinta assim: *"o meu conhecimento de mundo é muito limitado, até porque meu pai era muito seguro com a gente, casei fiquei também naquele mundo ali muito seguro, eu sempre senti as muralhas me prendendo"*. Embora tenha consciência de seu medo, romper com as muralhas "*eu sempre senti as muralhas me prendendo*", não tem sido fácil para ela. No entanto, vem enfrentando o medo e arriscando-se, mesmo com muita cautela: "*você vai vencendo um pouquinho dessa barreira do medo".*

O enfrentamento do medo é possibilitado com o ingresso no curso de Pedagogia, na participação no PIBID e de outras experiências formativas, lugar onde a professora é reconhecida de maneira muito positiva por seus colegas, o que será discutido no próximo indicador. Assim como Raquel que rompe com a identidade pressuposta com origem no trabalho, também Sara consegue enfrentar seu medo nas experiências da vida docente.

É com amparo nos elementos do contexto social e das relações estabelecidas nos espaços em que transita que Sara incorpora o medo em seu jeito de ser, sentir e agir. Este vai se constituindo elemento mediador no processo de produção de suas significações, entendendo que o medo é uma emoção e, para Vigotski (1994), o pensamento é sempre emocionado.

A professora Ana também faz referência ao medo mediando suas ações, quando informa que mesmo desejando, não queria assumir o PIBID em função do medo: *"para quem não queria trabalhar no PIBID porque não sei... às vezes a gente quer algo, mas ao mesmo tempo não quer porque acha que não tem capacidade de assumir"*. O medo de não conseguir dar conta das atividades do Programa, por achar que não tem capacidade de assumir, revela uma visão negativa de si, ao mesmo tempo em que Ana reconhece seus limites. Em outras partes de sua narrativa expressa sobre a dificuldade nas atividades acadêmicas e como as têm enfrentado. Em sua fala revela que tinha pouco conhecimento do Programa, o que provavelmente acentuava o temor em aceitar o desafio *"o medo de assumir aquilo, porque tudo aquilo que está escuro para você, você tem medo de enfrentar".*

Em outro trecho de sua narrativa, continua falando sobre a insegurança de assumir as atividades do PIBID, mesmo quando as atribuições do Programa foram apresentadas a ela:

> **Eu tinha medo de assumir**, porque até então **eu não sabia quais eram as atividades que tinham que ser realizadas** e tudo, depois ... eu tinha muito medo, eu não sei fazer isso não. E ela "pois vamos lá na casa da S. F. e eu vou te mostrar o que é" (risos). Fomos lá, sentamos, ela me mostrou, eu disse: "mulher, olha é o seguinte, eu vou ficar, **mas você vai me ajudar, porque eu não consigo...".** (ANA).

Seu discurso revela também os significados sobre ser supervisora do PIBID: algo difícil e que talvez ela não conseguisse. Como estratégia de enfrentamento para assumir essa "difícil missão", busca apoio da professora (coordenadora de área) que a convidou para participar do programa: *"mas você vai me ajudar, porque eu não consigo."*

Embora ainda assuma que tem medo diante dos desafios, Ana vem enfrentando-o, encontrando caminhos que possam a conduzir de modo mais tranquilo. Em outro pré-indicador, se identifica com Sara, quando esta verbalizou também sobre o medo de assumir o PIBID no círculo narrativo de história de vida. Ana reafirma o medo de assumir o Programa por acreditar que não seria capaz, no entanto, conclui que teve ganhos ao enfrentá-lo e assumir o PIBID como professora supervisora.

> Quando ela (Sara) colocava, eu me vi nesse momento, quando ela falou do PIBID, como eu falei na entrevista, foi um sufoco **eu não queria assumir** (O PIBID) também. Exatamente por essas questões, de **achar que eu não era capaz.** Não é fácil, é um desafio, mas a gente **no decorrer do trabalho, com as atividades, você vai percebendo que você só tem a ganhar**. (CN). (ANA).

Sara, no entanto, reconhece que deixou de participar de algumas experiências importantes para sua vida, em função do medo de enfrentar novos desafios.

> **E só não tive mais oportunidades ainda, dentro do PIBID, por causa desse meu medo, dessa falta de coragem de enfrentar o novo, desafios,** porque teve oportunidade de ir para Portugal , de viajar para o exterior, professores supervisores, eu nem participei da seleção. Eu lembro dessa de Portugal que a A., "vamos L.", porque tinha uma seleção, não era só querer ir não. Eu disse "vou nada, A., não tem nem perigo!" e quando ela disse para viajar para o Piauí, ela disse "se eu não for", Eu disse "se você não for, eu também não vou". Porque **acho que essa criação, né**?

Ao final Sara diz que o medo advém de sua "criação". Provavelmente, se referindo aos elementos já assinalados de seu contexto, principalmente, a relação com o pai. Ao mesmo tempo nos indaga, querendo uma confirmação para seu entendimento: *acho que essa criação, né?* Embora a professora enfrente o medo em muitas situações, reconhece que ainda precisa superá-lo, pois, de algum modo, este tem limitado seu crescimento.

O medo é uma complexa emoção humana, de definição difícil, porém é uma emoção necessária, uma vez que funciona como alerta para nos protegermos dos perigos. Para Vigotski, o medo é uma "forma solidificada que surgiu do instinto de autopreservação em sua forma defensiva" (VIGOTSKI, 2004b, p. 133), ou seja, é a mobilização de todas as forças do organismo para a fuga do perigo. No caso da professora Sara, no entanto, o medo tem

restringido suas perspectivas, paralisado algumas de suas ações, embora esta reconheça que o enfrenta em muitas ocasiões. Ana também possui ações mediadas pelo medo, relacionado ao sentimento de incapacidade para determinadas atribuições, porém consegue enfrentá-lo e avançar em suas decisões.

Vigotski não concluiu sua obra 'Teoria das Emoções', mas, além dela, suas contribuições ficaram também distribuídas em outros trabalhos, na medida em que fazia uma leitura crítica de vários autores que estudavam as emoções. Suas ideias iniciais sobre as emoções foram apresentadas no livro *Psicologia da Arte*, de 1925, e no capítulo "Educação no comportamento emocional", em seu livro *Psicologia Pedagógica*, de 1924. Ao longo de seu trabalho, Vigostki vai modificando sua compreensão sobre as emoções.

De acordo com Toassa (2009), a partir de 1932, o autor define as emoções como função psicológica superior, que transita da "imediatidade das condutas herdadas à regulação externa própria das relações sociais e dos meios culturais (a princípio, externos) e, posteriormente, a regulação interna e intencional pela própria consciência". (P. 287). Como função psicológica superior, a emoção se desenvolve na mediação entre pessoa e sociedade, numa perspectiva interpsicológica para intrapsicológica. A compreensão de Vigotski sobre as emoções não nega os aspectos biológicos relacionados a esta, porém indica que é na mediação cultural que esta se desenvolve. Nas narrativas de Sara e Ana, foi possível perceber que o contexto e as interações que elas estabelecem são determinantes no desenvolvimento e no enfrentamento da emoção medo.

Neste indicador, a categoria mediação foi importante para entendermos como as professoras vêm vivenciando os desafios em suas histórias de vida. Também a categoria historicidade nos possibilitou compreender como cada uma das participantes foi se constituindo com apoio em diversos elementos de sua cultura, num dado tempo. Em suas narrativas as participantes trazem falas marcadas por dificuldades, que se mostram de ordens diversas: financeira, familiar e emocional. Histórias que marcam suas vidas e vão mediando o seus modos de ser, agir e sentir. Pela categoria atividade, foi possível compreender a transformação das professoras, que rompem com modelos estabelecidos por outros e passam a assumir suas escolhas com maior autonomia. Conhecer esses relatos nos deram a certeza de que foi preciso um mergulho mais profundo na história de vida das participantes, para conhecer as professoras que hoje são (suas identidades), desvelando os significados e sentidos que atribuem à docência e à vivência como professora supervisora.

O último indicador que compõe este núcleo - "Reconhecimento de si por si mesma e Reconhecimento do outro sobre si" - discute um importante elemento para a compreensão do processo identitário das professoras: o Reconhecimento.

O modo como nos reconhecemos, como nos vemos vai sendo constituído desde as interações que estabelecemos com os outros. Dialeticamente, o outro vai fazendo uma imagem sobre nós desde como nos expressamos no mundo. De acordo com Ciampa (2000, p.13), "interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna algo nosso. A tendência é nos predicarmos coisas que os outros nos atribuem."

O autor esclarece que desde que nascemos, nos é atribuído um nome, que inicialmente é externo a nós mesmos, ou seja, o recém-nascido não tem consciência de que aquele nome o representa, somente depois isso acontece "um nome nos identifica e nós com ele nos identificamos". (P. 131). Não conseguimos nos reconhecer com outro nome que não o que nos foi atribuído. Nosso nome se funde em nós, confirma e autentica nossa identidade, sendo o símbolo de nós mesmos, como aponta Ciampa (2000). Nosso nome, todavia, não é nossa identidade, mas é uma representação dela. Desse modo, a identidade vai assumindo outras predicações, por meio de papéis que vamos vivenciando ao longo de nossa vida. Ciampa (2000) defende que a forma personagem explica melhor este processo na sua generalidade. Também Vigotski traz a vida como um drama no qual vivenciamos distintos papéis.

Neste indicador, as falas das professoras expressam como estas se reconhecem e como imaginam serem reconhecidas pelos outros, aspectos importantes para entendermos sobre o processo identitário das professoras supervisoras.

Em sua narrativa, a professora Raquel assume que a imagem que o outro fazia dela foi importante para identificar que possuía certas características, ou seja, não reconhecia em si que era determinada, embora em sua história mostre sempre essa determinação; isso vai acontecendo somente quando o outro sinaliza para ela como a vê:

> Na escola lá que eu trabalhei, Colégio B., **eu era vista como uma pessoa determinada, pessoa que sabe o que quer e eu nem me achava**. Mas de tanto as pessoas falarem, **eu comecei a achar isso também.** (Risos).

É na relação com o outro que vamos nos tornando quem somos, sendo este um processo permanente, que nunca se encerra. No caso de Raquel, ela foi se tornando determinada desde a sua história, nas relações que foi estabelecendo em seu contexto. Só se reconhece determinada, contudo, quando o outro assim a define. Neste sentido, Vigotski

(1996) nos explica que por intermédio dos outros que nos constituímos, ou seja, nos tornamos nós mesmos na relação com os outros, sendo esta uma relação sempre mediada.

A professora Rosinha também explicita a importância do outro em seu processo de reconhecimento.

> Eu acho que assim, a gente prá se reconhecer, a gente não se reconhece, **a gente não sabe falar da gente mesmo**, todo ser humano tem essa complicação né? **a gente fala dos outros, vê os outros, elogia os outros, mas a gente mesmo não**. Eu acho que ... pelo o que eu pude observar é isso: as pessoas **me acham dedicada, responsável, uma boa mãe**, eu acho que eu sou uma boa cidadã, **acho que desempenho bem o papel de cidadã**, pelo menos eu batalho para isso .

Embora em outros momentos de sua narrativa tenha se definido várias vezes como "guerreira", garante que falar de si é algo difícil, o que a leva a se olhar com base no que o outro expressa sobre ela: "*a gente não sabe falar da gente mesmo*". E continua apontando uma definição de si desde como imagina que os outros a definem: "*me acham dedicada, responsável, uma boa mãe"*. Sua fala não revela se concorda com tais atributos e também não deixa claro quem a vê assim. Nas características que reúne, traz adjetivos que podem defini-la nos vários papéis que desempenha: "*dedicada, responsável"*, mas ela ressalta o de mãe, que em outro momento relaciona ao papel de professora. Com arrimo na significação do outro sobre si que vai se reconhecendo. Ao falar, entretanto, parece que vai pensando sobre ela, tomando consciência de quem é, ao mesmo tempo em que vai elaborando uma definição sobre si: "*acho que desempenho bem o papel de cidadã".* De acordo com Cunha (1997), a narrativa de si tem o propósito de fazer a pessoa se tornar visível para ela mesma. A guerreira vai se tornando então "boa cidadã", que defende aquilo que acredita ser o correto, como expressa em outro momento de sua fala.

Ana, ao se referir a si, confunde-se com o próprio trabalho que desempenha: professora. Assim, concordamos com Vigotski (2009), quando este assinala que é pela atividade psíquica que nos tornamos quem somos e quem queremos ser. E é como professora que vai se definindo:

> Eu, com certeza, **me vejo uma pessoa, uma professora responsável**, eu sei que em alguns momentos, a gente poderia dar mais, mas aí é o tipo da coisa, **você tem um limite por mais que você queira, você não consegue fazer algo maior,** mas de uma certa forma eu tenho certeza que eu **sou uma pessoa responsável com o meu trabalho**, faço de tudo para cumprir com as demandas que me é necessário e eu percebo que assim, como professora para com os alunos, também reconhecem através do carinho, da atenção, do respeito que eles têm pela gente, **eu me defino assim!** (ANA).

Reconhecendo-se como a "*professora responsável"*, Ana destaca o fato de que tem limites, aspecto que se refere em muitos momentos de sua narrativa, sendo este um dos determinantes de seu medo: "*você tem um limite por mais que você queira, você não*

consegue fazer algo maior". A participante demonstra consciência de suas dificuldades, porém estas não a imobilizam, pois procura administrá-las, mostrando responsabilidade naquilo em que lhe é exigido. Mais uma vez, constatamos que a compreensão dos limites, medeia o seu modo de ser professora e de se relacionar com alunos e colegas. Ao mesmo tempo, com base no que os alunos significam sobre ela "*também reconhecem através do carinho, da atenção, do respeito que eles têm pela gente"* que se reconhece como "*uma pessoa responsável com o meu trabalho"*. Neste sentido, podemos entender que Ana internalizou a significação dos alunos sobre si, o que pode ser mais bem entendido quando Ciampa (2000) expressa que nos reconhecemos a partir do reconhecimento do outro sobre nós.

Assim como Ana, que se reconhece na profissão, Sara diz que é como professora que se reconhece desde criança:

> **Eu acho que desde criança eu me reconheço como professora (risos).** Porque eu trazia os pedacinhos de giz que a professora não usava mais, eu juntava tudo e levava para casa e as portas da minha casa eram a minha lousa. E eu lembro que o papai brigava muito porque as portas ficavam riscadas e mandava eu apagar e **sempre na port**a **tinha "dever de casa, dever de classe.** (Risos).

Como professora dos irmãos que foi ainda criança, a docência esteve em sua vida desde muito cedo, no entanto, parece que este papel não agradava ao pai, que queria que a filha fosse bancária ou advogada, o que relata em outro momento. Em sua fala, conta que, mesmo contra a vontade do pai, reproduzia em sua casa aquilo que entendia por ser professora: passar tarefa no quadro. Os significados que expressa sobre ser professora foram constituídos na mediação com aspectos históricos e sociais, significados que foram se constituindo em sentidos à medida que Sara foi se tornando docente. Ao desempenhar a personagem "professora dos irmãos", foi assumindo um jeito próprio de ser irmã-professora, opondo-se ao desejo do pai, ao mesmo tempo, em que se diferenciava de suas professoras com quem pegava o giz, se reconhecendo, portanto, como ser singular. Encontramos apoio nas palavras de Vigotski, quando este afirma:

> Tenemos conciencia de nosotros mismos porque la tenemos de los demás y por el mismo procedimiento por el que conocemos a los demás, porque nosotros mismos con respecto a nosotros mismos somos lo mismo que los demás con respecto a nosotros. Tengo conciencia de mí mismo sólo en la medida que para mí soy outro... (VIGOTSKI, 2000, p. 57)

Quando falam de como se reconhecem, as professoras expressam que este processo tem relação direta com o contexto em que estão inseridas, pois é na relação com o outro que vão se reconhecendo. Em suas falas, nos contam sobre as relações que estabelecem na família, no trabalho, nos diversos espaços de inserção, revelando muito mais do que

histórias individuais, mas elementos de suas culturas. Neste sentido, Almeida (2005) aponta que para dizer quem é alguém, é preciso incluí-lo em grupos maiores, como a família, religioso, profissional etc, nos quais a sua individualidade é subsumida, ao mesmo tempo, singularizando-o e contrastando-o com os demais.

As professoras também revelaram como são reconhecidas pelo outro, expressando certa coerência entre o modo como se reconhecem e como são reconhecidas.

Sobre o modo como é reconhecida por seus alunos, a professora Sara diz:

> **[...] eu estava pensando justamente, que seria interessante eu saber quais são as expectativas dos meus alunos em relação a mim.** Eu não sei o que eles esperam de mim. Alguns dizem assim "tia me passa"(risos). No dia do professor, agora assim, a gente recebe muitos bilhetinhos, não sei se nesse bilhetinho está o que ele pensa, eles sempre colocam no bilhetinho... meu filho diz assim: " mãe isso é mentira desse menino, eles querem é um ponto". Mas não é, criança não mente. As crianças de 3º ano, 2º, gostam muito de bilhetinho. Então **eles colocam sempre que gostam, que você é muito boa, você é bonita**, que eles veem a gente com os olhos do coração, eles não estão vendo a beleza física, mas a beleza daquela professora que ajudou, aquela criança que tem dificuldade e você vai dar reforço. **Eu não sei te dizer bem qual é a expectativa não**, mas tem aqueles alunos ... eu tenho um aluno do 5º ano que disse a diretora, ele é o terceiro ano que faz o 5º ano, e aí ele foi meu aluno, muito bom de matemática, meu aluno 2 anos numa escola, quando foi agora ele é meu aluno na outra escola que eu sou supervisora, ele é muito trabalhoso, indisciplinado, talvez por conta dessa repetência de 3 anos, das dificuldades, aí ele disse a diretora " tia, a senhora não sabe há quantos anos eu carrego tia L. nas costas" (risos). Porque eram 3 anos. **A gente encontra alunos que realmente não gostam de seu trabalho, não gostam de seu jeito, não gostam da sua exigência, tem**!

Em sua fala Sara deixa explícito o fato de que não sabe como é vista pelos alunos. Ao mesmo tempo que expressa a importância de saber sobre isso "*eu estava pensando justamente, que seria interessante eu saber quais são as expectativas dos meus alunos em relação a mim".* Continua sua narrativa, revelando algumas características que imagina que a definam para os alunos. Em seguida, expressa um reconhecimento negativo dos alunos em relação a ela em função de sua exigência: *"a gente encontra alunos que realmente não gostam de seu trabalho, não gostam de seu jeito, não gostam da sua exigência, tem!"* Reconhecendo-se e sendo reconhecida como uma professora exigente, assim vai constituindo sua identidade.

Rosinha também não consegue identificar com clareza como é vista por seus alunos.

> Eu acredito que eles (alunos) gostem de mim, mas eu não sei, porque aluno é complicado, o ser humano é complicado, **às vezes você acha que a pessoa gosta de você e na verdade não gosta,** acha você interessante e não é, então o ser humano... hoje, você que tem uma experiência humana, você sabe que não pode confiar em todo mundo e nem no que as pessoas dizem, porque às vezes é da boca para fora.

A professora expressa imaginar que eles gostem dela, porém não explica porque acha isso. Ao mesmo tempo, que diz não ter certeza sobre os sentimentos dos alunos em relação a ela*:"às vezes você acha que a pessoa gosta de você e na verdade não gosta".* Revela em seguida descrença do ser humano, que, segundo ela, não é digno de confiança. Sua posição defensiva é revelada em outros momentos de sua narrativa, mostrando que, em função de muitas situações vivenciadas hoje, é "autodefensiva". A guerreira precisa estar sempre alerta! Mais uma vez, é possível perceber como os elementos da objetividade vão interferindo em sua subjetividade, constituindo quem é.

Chama a atenção o fato de as professoras não saberem como seus alunos as veem, Enquanto Sara se reveste da personagem "professora exigente", e, desse modo, não se incomoda como isso é entendido pelos alunos, a "guerreira" Rosinha os situa na categoria ser humano, e, como tal, podem não ser confiáveis.

Raquel expressa em sua narrativa um reconhecimento positivo dos alunos em relação a ela:

> **Eles acham que eu sou uma professora que pensa neles e que gosta de ensinar e que tem paciência, que eu tenho ó! Eu não me estresso fácil, eu também aprendi isso com meu pai, quando chega assim no meu limite, eu saio, eu respeito demais os alunos e eles sabem disso.** Eu não chamo eles por apelido, só por nome, nem pelo número, só pelo nome, para mim também é uma estratégia para aprender.

Raquel é reconhecida como uma professora que pensa nos alunos, que gosta de ensinar, que tem paciência e que respeita os estudantes. Quando fala de como os alunos a veem, vai justificando cada um dos atributos, sugerindo que para ela estes são aspectos que a definem como professora. Isto confirma que se reconhece desde o reconhecimento do outro. Revela em sua fala que a referência paterna se delineia importante no modo como se relaciona com os alunos, pois aprendeu com o pai a ter paciência, encontrando estratégias para não perder o controle: "*eu também aprendi isso com meu pai, quando chega assim no meu limite, eu saio, eu respeito demais os alunos e eles sabem disso".* Quando diz "*eu também aprendi isso com meu pai",* mostra como a relação com o pai foi determinante em seu processo constitutivo, mediando, inclusive, seu jeito de ser professora. Neste sentido, podemos entender como o reconhecimento é elemento importante no processo identitário. De acordo com Almeida (2005),

> [...] a identidade se constitui através do modo como os indivíduos se concebem (percebem e significam) reciprocamente. Assim, a identidade resulta do encontro entre a idéia que fazemos (ou a imagem que temos) de nós mesmos e dos outros e, a idéia (ou a imagem) que os outros fazem (têm) de nós. A identidade resulta da dialética entre os modos como nos representamos e de como somos representados,

> ou, dito de outro modo, a identidade deriva dos modos como nos (re) conhecemos e de como somos (re) conhecidos. (P. 52).

Sara é reconhecida de modo muito positivo por seus colegas professores. Em seu discurso expressa que muitas vezes se sente cobrada por isso, no entanto, também revela satisfação por ser respeitada como docente.

> **Os meus colegas eles sempre esperam o melhor de mim,** sempre. É tanto que quando eu digo alguma coisa, por exemplo, **se eu disser que eu vou para sala de aula sem o plano de aula, eles não acreditam.** Eles dizem "que conversa". Já sim, várias vezes, não deu, você vai, você vai e tenta fazer o melhor. Não considero que um professor entre na sala de aula sem o plano, não vai comprometer a aula dele não, não pode é ir sempre sem o plano. Mas se não deu, se eu não consegui desenrolar uma aula sem o plano, o negócio não está bom não! se eu estou na sala de aula direto, se eu sou professora daquela disciplina, sei qual o conteúdo..., **quando eu digo isso elas não acreditam, porque acham, consideram que eu sou tão assim perfeita! por isso que eu digo que não é, elas esperam tanto, que não é assim também. É assim, eles sempre esperam o melhor de mim. Isso é uma responsabilidade pesada**, que você diz assim **"eu não posso falhar, porque todos acreditam que eu vou fazer o melhor"**. **Você termina se exigindo um pouco, mas é como eu digo, não é como eles dizem não, fizeram esse estereótipo.**

Sentindo-se reconhecida por seus pares, explica: *"os meus colegas eles sempre esperam o melhor de mim"*, afirmação que repete em outro trecho desta fala, como que querendo salientar a responsabilidade em ter que ser sempre a melhor, sem erros: *"consideram que eu sou tão assim perfeita!"*. Continua o discurso, justificando que não corresponde ao perfil idealizado por seus colegas, e ressalta o peso que essa maneira de vê-la tem para ela: *"eu não posso falhar, porque todos acreditam que eu vou fazer o melhor"*. Assim como não podia decepcionar o pai que a considerava boa aluna, "a filha que gosta de estudar", também não pode falhar com seus colegas que a consideram "uma professora perfeita". O medo de não atingir as expectativas do outro se exprime como forte elemento no seu modo de ser professora, fazendo com que se exija e se cobre cada vez mais, indicando que a pouca preocupação que nutre em relação às expectativas dos alunos tem uma relação direta em querer se apresentar para os colegas como a "professora exigente".

Mais uma vez, parece que Sara repõe a personagem da infância que, para corresponder ao modo como o pai a reconhecia, enfrentava sacrifícios. Agora, para confirmar o reconhecimento dos colegas, também enfrenta sacrifícios. Sinaliza, no entanto, para os colegas que também erra, ao mesmo tempo em que sente satisfação pelo modo como é vista pelos pares, reconhecimento que na infância não conseguia atingir, dando indícios de que vem movimentando esta personagem.

A professora Ana, referindo-se ao modo como é reconhecida, reúne características positivas, enfatizando que é vista como alguém dedicada, responsável, que parte para a ação.

> O que a gente escuta é exatamente isso: **essa pessoa dedicada, que procura fazer,** inclusive esse período agora, tinha umas pessoas falando assim " ave Maria T. tu se preocupa demais, tu fica até não sei que horas", minha cunhada reclama muito isso, que eu fico até não sei que horas, preparando aula, fazendo isso, fazendo aquilo, perdendo sono, podendo ir dormir mais cedo, **mas eu tenho essa preocupação exatamente porque eu sei que é uma função que exige responsabilidade, que exige atenção, que exige respeito,** porque **na medida em que você vai para a sala de aula sem preparação, o aluno, por mais que ele não saiba, ele percebe que o professor não está realmente preparado para estar ali naquele momento**, ele não sabe o que ele vai fazer, está perdido, então, eu sou uma pessoa que gosto muito de preparar minhas coisas, levar tudo direitinho, preparar o conteúdo, as atividades, então assim, eu escuto muito as pessoas dizerem "Ah eu sou muito preocupada, não precisava de tudo isso e tal" então, eu acho que é a responsabilidade mesmo que chama a atenção da gente para assumir dessa forma. Pelo o que a gente às vezes escuta de depoimento eles dizem que "Ah T., tu é tão carinhosa, tão atenciosa, com a gente", é claro que tem momentos que eles dizem "Ah mulher mas tu é muito ignorante" (risos), porque no momento em que eles passam do limite, a gente tem que falar. Os alunos falam, mas ... **pelos colegas também eu escuto sempre só coisas boas**, nunca eu escutei alguém dizer assim "Ah tu é irresponsável, tu é isso, tu é aquilo.

Ao falar de si, reconhece-se sempre como professora, e é desse modo que os outros ao seu redor parecem vê-la. Em seu relato, vai justificando que se esmera para assumir com responsabilidade a função docente, por entender que precisa se dedicar muito para que os alunos a vejam como uma professora preparada, ou seja, não percebam suas dificuldades. Aqui, novamente, revela as estratégias que utiliza para superar as dificuldades que reconhece ter no exercício da docência.

A luta de Ana por ser reconhecida como uma "professora preparada" encontra sentido nas palavras de Almeida (2005), quando este nos informa que, no reconhecimento, a questão da identidade assume seu caráter mais concreto, pois dependendo do modo como alguém é reconhecido/identificado, isto definirá o tratamento que receberá dos outros, o que sem dúvida é fundamental para o processo identitário, que se constitui nas diversas interações estabelecidas. No caso desta professora, seu esforço é recompensado "*pelos colegas também eu escuto sempre só coisas boas".*

Ao discutirmos este indicador "Reconhecimento de si por si mesma e Reconhecimento do outro sobre si", pudemos entender elementos que configuram o reconhecimento, como o jogo entre o eu e o outro, o nós e o eles, entre a parte e o todo social como assinalam Gonçalves Neto e Lima (2011). Ao olhar para as histórias de reconhecimento das professoras supervisoras constatamos que elas trazem aspectos configurados não apenas como história singular mas também representam a história de muitos outros professores.

Ainda para os autores, analisar a constituição identitária de pessoas ou grupos e seu reconhecimento tem importante implicação política, pois, dependendo do modo como eles se reconhecem ou são reconhecidos, "determinadas práticas em relação a eles, ou para eles, ou mesmo contra eles, são levadas a cabo. Assim, direitos são garantidos, deveres são cobrados, penas são aplicadas, preconceitos são combatidos" (P.95).

A categoria identidade possibilitou vislumbrar a noção de que o reconhecimento de si vai se constituindo desde o reconhecimento do outro. Pela categoria atividade, entendemos que as ações docentes possibilitam às professoras novos modos de reconhecimento. Outras categorias que nos ajudaram a entender o reconhecimento das participantes foram historicidade, consciência e mediação, pois desvelaram que cada professora vai se reconhecendo e sendo reconhecida em contextos reais, mediadas por diversos elementos da cultura, este reconhecimento vai constituindo as professoras que hoje são.

Na discussão do núcleo "Elementos dos contextos socioeconômicos e das relações familiares mediando a constituição subjetiva", pudemos constatar nas histórias de Sara, Ana, Rosinha e Raquel, como foram elas se constituindo com base nos diversos elementos de seus contextos e das diversas interações que foram estabelecendo.

A categoria identidade nos apoiou na compreensão de que, sendo este um processo social e histórico, cada professora foi constituindo sua identidade mediada pelas vivências e interações estabelecidas em seus contextos. Ao mesmo tempo em que se igualam ao outro, se diferenciam, porque não são este outro. Sendo assim, as participantes foram encarnando personagens, sendo que algumas vêm sendo repostas ao longo de suas histórias, outras, porém, sinalizam para uma movimentação.

Neste sentido, com suporte nas categorias mediação, historicidade e atividade, pudemos compreender como cada professora foi se constituindo na dialética entre as dimensões objetiva e subjetiva da realidade.

As vivências familiares e do contexto, certamente, foram importantes na constituição de quem são, possibilitando elementos para entendermos os seus modos de ser professoras e, principalmente, de se constituírem como docentes. Outros aspectos, no entanto, também são significativos nesse percurso, sendo o processo formativo um deles. De que modo as professoras vivenciaram a escola como alunas? Como escolheram a docência como área de formação? De que modo vem ocorrendo sua formação docente? Qual a importância do PIBID em sua formação?

Estas e outras indagações nos levam a entender que é preciso conhecer mais sobre o processo formativo vivenciado pelas participantes, para, assim, compreender a constituição identitária das professoras, a partir dos significados e sentidos produzidos sobre o PIBID, o que será discutido no próximo núcleo de significação.

6.2 LIMITES E POSSIBILIDADES DAS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS CONSTITUINDO MODOS DE SER PROFESSORA

O segundo núcleo de significação - "Limites e possibilidades das trajetórias formativas constituindo modos de ser professora" - apresenta indicadores que revelam como as participantes foram se constituindo docentes com base em suas experiências formativas.

Desde os anos 1990, a formação de professores ganha destaque no contexto da política educacional, expressas tanto nas diretrizes mundiais como na legislação geral da educação brasileira.

Refletir e discutir a formação docente mostra-se como necessidade, porquanto não é qualquer formação que promove o desenvolvimento em seu sentido mais amplo, sendo imprescindível pensar na Educação para e com os professores como prática social permanente.

Apoiada no conceito de desenvolvimento profissional, defendido por Nóvoa (2009), Imbernón (2009) e Marcelo Garcia (2009) para compreender a formação docente, concordamos com Garcia (2009), quando este exprime que o desenvolvimento profissional docente acontece a longo prazo, no percurso profissional e se perfaz por toda a vida, no qual se integram distintos tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento do docente, acontecendo de modo particular para cada professor.

De acordo com Nóvoa (1992), o desenvolvimento profissional é o eixo de referência da formação docente, sob uma perspectiva individual e coletiva, não sendo possível desconsiderar a íntima relação entre desenvolvimento profissional e formação de professores, traduzida no elo entre formação do professor, profissionalização e formulação de sua identidade, ao formalizar a dinâmica social do seu trabalho.

Neste sentido, ao conhecermos a narrativa das professoras sobre seus processos formativos, adentramos em histórias singulares, ao mesmo tempo, em que teremos elementos para discutir sobre esta importante temática no panorama da Educação contemporânea.

Entendemos que ser professor é processo que se constitui ao longo de um tempo, acontecendo de modo permanente, mediado pelas diversas experiências vivenciadas durante toda a vida. Conforme Nunes (2001) a formação docente não se inicia apenas quando do ingresso no curso superior, uma vez que existem, também, elementos de natureza biográfica, anteriores ao inicio formal dessa formação, que influenciam no aprender e ensinar, saberes que, associados às experiências socioculturais dos professores, compõem o substrato de sua formação. Entender o processo identitário das professoras exigiu conhecer suas histórias formativas, iniciando pela escola e a partir de então, fomos adentrando muitos espaços formativos por onde transitaram, incluindo a universidade e o PIBID.

Embora entendamos que a formação vai muito além do processo formal, é importante assinalar que fazemos referência, neste núcleo, aos processos formativos formais, vivenciados em espaços institucionalizados, como a escola, a universidades e os diversos contextos de ensino e aprendizagem.

Conhecer a história de formação das participantes será importante para nos ajudar a revelar quem são as professoras e os significados e sentidos que estas produzem sobre o PIBID como possibilidade formativa. Afinal, como salienta Vigotski (2000), todos os fenômenos têm uma história, de sorte que, é preciso analisar seu processo de constituição, ou seja, voltar a sua gênese, a fim de apreender seu desenvolvimento.

Os indicadores que compõem este núcleo são os seguintes: O contexto familiar e social mediando a formação escolar; Limites e possibilidades da formação inicial docente; Formação continuada e o PIBID: "*o PIBID foi um diferencial na nossa formação"*.

O primeiro indicador: - "O contexto familiar e social mediando a formação escolar" - traz pré-indicadores referentes às vivências das participantes como alunas da Educação Básica.

As professoras trazem histórias singulares vivenciadas em seus percursos educacionais, no entanto, suas falas se encontram quando apresentam relatos marcados por uma educação tradicional, acontecendo em escolas públicas com muitas fragilidades, caracterizando-se por dificuldades de ordens diversas, incluindo as relações familiares e a situação socioeconômica, elementos que, certamente, nos fazem entender a história de muitos outros alunos que vivenciaram e vivenciam situações próximas, representando aspectos de uma universalidade.

O relato da professora Ana denuncia as dificuldades enfrentadas por muitos alunos que residem em cidades do interior do Ceará, que não Fortaleza, quando o acesso à

escola ainda se expressa como dificuldade. Para permanecer estudando, Ana precisava se deslocar de cidade, morando longe da família, situação também vivenciada pela professora Rosinha, que, para ingressar na escola, foi residir na casa de parentes. Vejamos o que Ana nos conta:

> Meu pai nunca teve terra para plantar, ele tomava conta de fazendas e com o tempo... ele morou em vários lugares, só que **quando ele se mudava de um lugar prá outro, eu sempre ficava na casa de alguém para estudar**, porque geralmente ele ia para um lugar que não tinha como, inclusive lá em casa só tem eu que consegui terminar, cursar uma universidade, os outros sempre nunca ligaram muito, logo foram embora muito cedo, aí pronto! **Eu sempre tive essa preocupação "eu não quero deixar de estudar",** então quando o papai, quando não teve mais série lá no interior, que era o 4º ano, aí eu vim prá cá prá casa de tio, morava com um tio, morei 3 anos, aí depois o tio foi embora prá Barreiras e eu não podia e jamais eu queria ir, aí fui morar com a minha irmã lá na Cidade 2000, que é o bairro que eles moram hoje. De lá eu vim estudar no Regina Passos, a pé, **olhe não era fácil. Consegui tudo isso!**

O pai tomava conta de fazendas e em função de seu trabalho, a família mudava-se com frequência de localidade, dificultando que Ana os acompanhasse, uma vez que nem sempre havia escola no local onde seu pai ia trabalhar. Determinada em seu desejo de estudar, esta enfrenta verdadeira saga para continuar na escola. Em sua narrativa reconhece o esforço individual para permanecer estudando e explica que apenas ela conseguiu ingressar num curso superior, atribuindo este fato ao empenho pessoal, o que expressa quando conta que os irmãos "*nunca ligavam muito*" para estudo e depois narra "e*u sempre tive essa preocupação, eu não quero deixar de estudar*". Parece não refletir que esta condição muito mais que uma questão individual, é expressa como um problema social, pois que o direito ao estudo deveria ser assegurado a todos, indistintamente, independentemente de onde a pessoa mora.

Mediada pelas condições de seu contexto, entendemos que Ana exerceu papel ativo na produção de sua subjetividade, enfrentando bravamente as adversidades e encontrando jeitos de superar as dificuldades, desvelando que, desde então, encara com coragem os desafios oferecidos em sua vida. Neste caso, decide morar longe dos pais para atingir seu objetivo de continuar na escola. Ana reconhece que enfrentou muitas dificuldades e sente-se vitoriosa por ter conseguido superá-las: "*consegui tudo isso!"* Sua fala nos leva a refletir que, certamente, uma vida escolar acontecendo em meio a tantos desafios, com repetidas mudanças de escola, provavelmente resultou em uma formação escolar frágil, o que pode ter dificultado o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, descritas por Vigotski, trazendo elementos para pensarmos na deficiência que Ana aponta quando fala de sua formação.

Em outro trecho de sua narrativa continua nos contando sobre a difícil vida de aluna e procura justificar o fato de que, apesar de gostar de estudar, não conseguia ter boas notas, pois dividia seu tempo entre os muitos afazeres domésticos e a escola:

> Minha vida escolar foi sempre no... até o ensino médio, eu não posso dizer que eu era uma boa aluna no sentido de boas notas, mas eu fui sempre... passando no arrasto mesmo, principalmente no 5º ano, 6º ano, era bem na dificuldade mesmo. Agora porque, **sempre gostei muito de estudar, mas o problema era que o que eu fazia para poder dar conta de tudo que eu fazia e a escola**, sem falar que nesse período, como a gente, morava nas casas dos outros, casa de alguém, aí você se sente obrigada totalmente a fazer, a ajudar, e eu tinha que fazer, **eu cuidava da casa, cuidava de criança e ainda ajudava minha tia a fazer trabalho, ela era costureira**, trabalhava na máquina direto e eu cuidava de tudo e estudava à tarde nesse período e a noite eu ficava até 10, 11 horas ajudando ela a fazer serviço de mão, pregando botão, essas coisinhas e durante a manhã eu fazia o seguinte, eu colocava o que tinha para estudar de prova, fazia o questionário, não era como é hoje, hoje é bem diferente, **eu colocava na parede da cozinha para poder estar fazendo as coisas e estar indo lá estudando**, porque era assim que eu dava conta, para poder passar. Então **não era fácil, eu não tinha tempo para isso.** Então **sempre foi muito puxado** e quando eu passo para o ensino médio, não foi diferente, porque **eu tinha responsabilidade de casa, dos meus irmãos, de sair prá ir trabalhar e de estudar.** Então teve período que 9 horas eu tava cochilando na cadeira, estudava a noite, e assim, foi muito, muito puxado. Tem horas que não ajuda muito você, **não é que eu não gostasse de estudar, mas porque não tinha tempo.** A gente percebe hoje, muitas crianças, muitos jovens eles têm tempo para isso mas eles... e com a gente foi muito diferente, **eu tinha que dar conta de tudo e tinha que estudar.**

Além da luta pelo acesso a escola, Ana luta para se manter nela, pois, em função das muitas responsabilidades que precisava assumir, sobrava-lhe pouco tempo para dar conta das atividades escolares e, por vezes, o cansaço a vencia. Sua fala continua denunciando uma dura realidade, vivenciada desde menina, que buscava, por si mesma, saídas para não desistir da escola, sendo este um direito a ela negado.

Ante uma realidade com tantas adversidades, é fácil entender as deficiências apontadas por Ana em sua formação. Nesta fala nos conta também que tentava decorar os conteúdos acadêmicos, revelando uma metodologia de ensino que pouco favorece as aprendizagens. Ao longo de sua narrativa, no entanto, a professora atribui a si as dificuldades que reconhece ter e em nenhum momento reflete sobre o contexto em que aconteceu seu processo de ensino aprendizagem.

Entendendo que as significações são produtos das relações históricas do homem com a realidade, o empenho e sacrifício de Ana para continuar estudando nos levam a considerar que ela significa a escola como um espaço capaz de possibilitar mudanças em sua vida, uma vez que parece agarrar-se a esta instituição como a sua chance de vencer as dificuldades advindas da condição socioeconômica. Vigotski (2009) nos alerta para o fato de que, se queremos entender o discurso do outro, precisamos compreender também o que não

está aparente, ou seja, sua motivação, porque "o próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções." (P. 479).

Em outras narrativas, as professoras Ana e Rosinha apontam que o desejo de aprender foi o que as moveu em busca de crescimento, de conseguirem algo melhor, o que nos conduz a pensar que a escola significou para elas o espaço capaz de favorecer essas possibilidades.

> Acho que **a vontade que a gente carrega de aprender, de crescer um pouquinho mais,** é o que **faz a gente estar onde a gente está** mesmo. Claro que **não é fácil, você chegar a um grau**, que não é muita coisa, mais **para quem vem da roça já é alguma coisa.** E não sei, acho que é a **força de vontade mesmo da gente conseguir algo melhor**, para mim, foi quando eu consegui passar nesse concurso do município, sem nem... porque sempre, na maioria das vezes, a gente pensa assim "não eu só vou passar porque vou ter um padrinho para dizer alguma coisa, para ajudar, intervir em alguma coisa. E eu não, graças a Deus. (ANA).

Rosinha expressa: "Acho que o **meu anseio e o de todas é a questão da formação, de estar sempre ansiosa em aprender mais"**. (CN).

Para Leontiev (1978), somente a necessidade não consegue mover a atividade. O autor explica que é preciso um motivo, que é significado como aquele capaz de suprir a necessidade sentida pelo sujeito. Para Ana, o que a motivava, certamente, era a necessidade de buscar uma vida melhor. Em seu relato, demonstra satisfação quando reconhece que conseguiu vencer, o que ficou evidenciado quando se tornou professora concursada, feito do qual se orgulha, ao dizer que foi pelos seus próprios méritos. Rosinha também persistia na escola, por entender que esta lhe possibilitaria novas conquistas.

O acesso à escola, para a professora Rosinha, como já comentado, também não foi fácil. Em sua narrativa, nos conta que ingressou na escola tardiamente, com 11 anos de idade.

> **Eu entrei com 11 anos**, aí você imagina eu com 11 anos e os meninos com 7 anos, em Fortaleza eu estudava naquela escola Maria Celeste, acho que até hoje existe, no Benfica, ficava ali quase numa favela que tinha, é uma escola municipal, **me marcou muito a escola.**. Eu fiz alfabetização, 1º, 2º e 3º ano. Só que eu era fora de faixa, certo? **E eu me sentia estranha porque eu era a mais velha** da sala, já era uma mocinha quando eu entrei no 1º ano, então... mas mesmo assim **eu acompanhei bem direitinho, os alunos me aceitavam, os professores me aceitavam, mas eu não aceitava eram as regras** assim, se a professora fosse injusta, **eu criticava, eu reclama**, aí ela dizia assim: "mas por que você critica?". Porque a grande maioria dos alunos, na época, ou até hoje mesmo, eles falam mas eles não tem uma consciência do que está falando. **Eu sempre tive devido a minha madrinha**, devido ela sempre ter me criado como é que se diz, ela me criava assim com personalidade, devido a minha personalidade, criticidade, eu sempre fui crítica, até mesmo quando criança, então eu não aceitava tudo, se a professora, por exemplo, a professora da alfabetização, ela fazia diferença de criança e eu não aceitava isso, para mim era para ser igual, e eu geralmente criticava ela, falava, comentava e ela não gostava.

Em seu relato, expressa que se sentia estranha em função da diferença de idade em relação aos colegas: *"E eu me sentia estranha porque eu era a mais velha"*. E segue contando que, mesmo assim, acompanhava o conteúdo e que se sentia aceita por colegas e professores, dando a entender que, apesar das circunstâncias, se orgulha em ter conseguido superar as dificuldades. Também revela que, desde então, se apresentava crítica aos acontecimentos da sala de aula, o que nem sempre agradava a professora. Justifica que a madrinha a incentiva a ser crítica, característica que ressalta possuir em outros momentos de sua narrativa. Ao assumir-se crítica, assim como a madrinha, revela a presença e a força do outro e do social na constituição de sua identidade. Assim, quando diz que não acata as injustiças, parece falar que não aceita as condições injustas de vida impostas a ela. Lutando pelo que acredita ser o correto, Rosinha amplia sua história e revela quanto resistiu em não aceitar o papel que as limitações do contexto social lhe reservavam.

No círculo narrativo de história de vida, Rosinha compartilha com as outras professoras o fato de ter se alfabetizado tardiamente, e conta, com orgulho, que seguiu estudando.

> **Eu tive vários momentos importantes, uns bons e outros ruins, que talvez marque até mais**. Mas a princípio o que veio na minha memória foi quando eu fui defender a minha monografia na psicopedagogia. **Era leitura e escrita e a minha vida pessoal serviu de exemplo. Comecei a estudar tarde, com 10 anos, fui aprender a ler aos 11 anos e com 22 anos, não 25, 26 anos estava defendendo a monografia.** Para mim foi muito importante mas eu tive ajuda, é essa ajuda que a gente pede para a educação de hoje, que é o suporte familiar que os nossos alunos estão precisando. Eu falo muito dos meus alunos, porque quando eu leciono, eles são como meus filhos**.**

Transformando sua realidade em objeto de estudo, quando na pós-graduação, ressalta que conseguiu prosseguir estudando porque teve ajuda, provavelmente da madrinha, que era seu suporte, mesma ajuda que cobra dos pais dos alunos, ao mesmo tempo em que tenta oferecer a estes o apoio "maternal" que recebeu: "*Eu falo muito dos meus alunos, porque quando eu leciono, eles são como meus filhos".* Agindo como professora-mãe, ela significa a ideia de que, como professora, deve oferecer apoio, incentivo. Embora tenha enfrentado uma realidade desafiante, Rosinha significa sua luta de maneira positiva, o que a leva a buscar estudar sua realidade e a tentar oferecer aos alunos apoio que julga necessário. De acordo com Soares e Aguiar (2012), a qualidade das ações é mediada historicamente pelo modo como cada um significa o que faz, bem como pela disponibilidade dos recursos objetivos para agir. Sem dúvida, essas experiências e a relação estabelecida com a madrinha mediaram seu jeito de ser professora.

Ingressando na escola também tardiamente, Raquel traz em seu relato aspectos históricos vivenciados pela Educação brasileira, quando a Educação Infantil não era assumida como responsabilidade do governo, o que ocorreu somente com a promulgação da Constituição[26] de 1988 Ao mesmo tempo, revela aspectos de sua história singular, pois, em função de diversos fatores, a família tardou incluí-la na escola.

> Eu nunca tinha parado para observar meu período escolar, a partir de que momento eu entrei na escola. Porque hoje eu sou uma pessoa que já vou fazer 50 anos de idade. Então, **quando eu entrei na escola pela primeira vez, eu entrei com 9 anos de idade. E eu nunca tinha percebido isso**. E quando eu fui fazer aquele memorial, sobre a minha história, escrever, eu fiquei tão impressionada, eu "meu Deus eu entrei com nove anos de idade pela primeira vez na escola". **E a minha época coincide justamente com a época que não tinha o jardim de infância na escola pública e a gente era alfabetizada pelas pessoas do bairro.** E foi isso que aconteceu comigo.

Assim como as colegas Ana e Rosinha, Raquel também enfrentou dificuldades para permanecer na escola, pois a função de pastor que o pai exercia exigia mudanças de cidade com certa frequência.

> Quando eu estava na terceira série que **meu pai era pastor da igreja aqui, ele foi transferido para o interior**, e a convenção, que ocorria a transferência dos pastores, era no mês de setembro. **Isso prejudicava minha vida escolar**. **Não terminava o ano!** Meu pai ele tinha a seguinte noção de que quando a gente chegasse no interior ele matriculava a gente, **mas tinha prejuízo**.

Quando Raquel aponta prejuízos, pelas constantes transferências do pai, provavelmente se refere à reprovação quando ingressou numa escola do ensino privado e as deficiências em Ciências Exatas que expressa apresentar e que se constitui, ainda hoje, algo difícil de lidar, pois leciona Matemática.

Outro pré-indicador revelador da importância do contexto e do outro na constituição de Raquel foi explicitado quando da participação no círculo narrativo de história de vida. A professora narra para o grupo que foi através do pai que, segundo ela, era autodidata, que desenvolveu o gosto pela leitura.

> Sou filha de pastor, e **os meus primeiros contatos com livros foram através do meu pai, que ele era autodidata,** não tinha estudo, mas lia muito, ele gostava muito de ler e a gente discutia muito. Eu sou de uma família em que era o pai e a mãe quem educavam, **ele foi uma das pessoas que me desenvolveu o gosto pela leitura,** ele comprava periódicos, tudo cristão, jornais, me colocou como assinante de uma revista de jovens, então eu sempre estive ligada a literatura, a leitura. (CN**).**

Mais uma vez, a figura do pai é expressa como referência para ela que incorpora em seu jeito de ser características valorizadas por este.

[26].O inciso IV do artigo 208 da Constituição Federal d.e 1988, explicita que "O dever do Estado com a educação será efetivado (...) mediante garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos".

A outra participante também apresenta, em seu relato, a figura do pai como importante em seu processo constitutivo. “A filha que tirava boas notas” aos poucos tem dificuldades em manter estas notas, o que traz sofrimento e um reconhecimento negativo sobre si.

> **Até o 6º ano eu era aquela aluna nota 10, só queria 10 e na minha família achavam que eu era o máximo,** os pais, os irmãos, que eu só tirava nota boa, **mas era às custas de muito esforço, muito esforço mesmo**, acordar de madrugada, estudar de madrugada, não era aquele aluno que está aqui na aula e pega no ar não, era muito esforço, aí quando eu cheguei no 7º ano a coisa foi mudando, 7º eu já passei com notas baixas, eu comecei a mudar minha forma de ser, porque até então eu era aquela aluna quietinha, no cantinho, que hoje talvez eu fosse considerada até uma autista, porque eu não me socializava, era quietinha ali no meu cantinho, calada, na nossa época o aluno não participava mesmo, não ia a lousa, eu tinha verdadeiro pavor do professor me chamar na frente. **Quando foi no 7º ano** eu comecei a fazer amizade, me interessar por paqueras, aí eu **fui tirando o foco dos estudos,** aí você veja**, eu nunca fui uma aluna inteligente, era o esforço,** então eu comecei a me desligar mais, **no 7º ano eu comecei a tirar notas mais baixas, no 8º eu fiquei de recuperação, e quando eu vim para o colégio Deocesano fazer o 1º ano do ensino médio, eu fiquei reprovada. No início foi difícil demais para mim, você tem todo aquele estigma de aluna boa,** de aluna excelente, não tinha nenhum vermelho no boletim e de repente, quando eu cheguei no Deocesano **eu cheguei a tirar um zero.** (Sara).

Em sua narrativa conta que, em função das boas notas, a família a reconhecia como o *máximo*. O significado de boa aluna definido pela família, como aquela que tira boas notas, foi incorporado por ela, que, para se manter nesta personagem, se submetia a muitos sacrifícios: “*mas era às custas de muito esforço, muito esforço mesmo”.* Além de exigir uma extensa jornada de estudos, era necessário permanecer praticamente isolada em sala de aula, com restritos contatos. Em sua narrativa, explica que, à medida que se socializava, não lograva o mesmo desempenho nas notas e desse modo deixou de ser reconhecida como “a filha que tirava boas notas” e se reconheceu de forma negativa: “*eu nunca fui uma aluna inteligente, era o esforço”.* De acordo com Lima (2010), a dinâmica de reconhecimento pode levar ao reconhecimento perverso, em vez de promover a alterização: “em vez de um reconhecimento promotor de alterização (reconhecimento pós-convencional), um reconhecimento perverso, que reduz as infinitas possibilidades de criação das personagens à representação de uma identidade fetichizada, estigmatizada”. (P. 183). Conseguir manter o reconhecimento da família, com espelho na personagem “a filha que tirava boas notas”, representava ser aquilo que o pai ou a família definiram que ela fosse e não o que gostaria de ser.

Sara atribui a si a responsabilidade pelo fracasso nas notas e pela reprovação, pois, assim como Raquel, ficou reprovada quando passou a estudar em uma escola privada.

Não questiona sobre a escola, o apoio da família, ou mesmo as difíceis condições do contexto e as dificuldades emocionais que podem ter interferido em seu desempenho.

Em outra parte, explica que, na escola privada, precisou se adaptar a uma nova metodologia de ensino, que exigia ir além de decorar conteúdos, como fazia na escola pública. Não faz essa relação, no entanto, para explicar o seu fracasso. Vejamos o que diz sobre as metodologias:

> E eu **sempre fui boa de decorar**, decorava mesmo, **ia varrer a casa, lavar a louça, com o papel ali decorando,** quando eu cheguei no Diocesano, eu lembro, não esqueço nunca, na minha primeira aula de história, pedia para fazer um paralelo, não sabia nem o que era paralelo, pedia para comentar, deixa eu lembrar... era: comente algo, faço um paralelo entre... e **a primeira coisa que eu estranhei foi que a professora não passou questionário para decorar, depois só marcou as páginas**.

O discurso de Sara traz uma realidade vivenciada por muitas escolas que se baseiam numa metodologia tradicional, quando o objetivo do ensino é apenas reproduzir um conteúdo, muitas vezes sem significado e sem reflexão por parte do aluno. Sem dúvida, conseguir se adaptar a uma forma de ensino que exigia reflexão e uma compreensão dos fatos mais elaborada não deveria ser fácil para ela, considerando, ainda, que vivenciava, em casa, uma educação repressora, onde pouco se expressava.

> Meu pai militar**, tudo era resolvido na peia,** na palmatória e eu passei um ano de muito sofrimento, porque era difícil para mim aceitar aquela nota, eu sabia **que não tinha como justificar isso para o meu pai, ele não ia entender isso, foi muito difícil para mim.**

No colégio privado em que fez o Ensino Médio, o reconhecimento de que não era inteligente restou cada vez mais evidente para ela. Em um relato emocionante nos conta como vivenciou este período que se caracterizou por sofrimento, exclusão e imagem negativa de si.

> Porque era uma turma de alunos do Diocesano que tirava muitas notas boas, que a gente dizia que eram os gênios e **aqueles outros considerados os burros ficavam sempre juntos**. Ninguém que era bom queria fazer grupo com quem não era. **E quem iria me ajudar? Ninguém me ajudava**, porque todo mundo ali tinha um foco no vestibular que para mim era uma coisa que eu não compreendia muito bem, eu não compreendia muito bem. **Eu queria aprender ali**. Então **aqueles grupos de inteligentes formavam os grupos de estudo e eu tentava me encaixar nesses grupos mas ninguém me queria,** quem é que iria querer ... aí **eu me sentia muito rejeitada** e aí eu dizia**:**"eu tenho fé em Deus que **eu vou aprender e eu não me nego nunca a ensinar ninguém**, eu dizia isso.

Consoante Sara relata, a escola era dividida em dois grupos antagônicos: "os gênios e os burros". Para ela os gênios eram aqueles que tiravam boas notas, portanto, eram bons alunos, como não conseguia boas notas, restava a ela o outro grupo: os "burros". Para Afanasiev (1978) as necessidades humanas não têm existência em si. Ao contrário, as necessidades são elaborações sociais e históricas que mobilizam o ser humano a agir,

ensejando novas possibilidades de ação. Neste sentido, a situação social vivida por Sara nos contextos educacional e familiar mediou a constituição de sentidos sobre ser aluno.

Em sendo assim, produziu zonas de sentido sobre si de que não era inteligente, pois não era boa aluna, uma vez que não tirava boas notas. Em seu relato, expressa que se sentia excluída e ouve-se um pedido de ajuda para sair dessa condição: "*E quem iria me ajudar? Ninguém me ajudava"*, ela que já havia sido vista como uma "*aluna excelente*", agora transitava do outro lado. O sofrimento de Sara acompanha toda a narrativa, no entanto, ela não perde o desejo de aprender: "*Eu queria aprender ali"*, buscava estratégias para tal, como os grupos de estudo, mas sua voz parece que era muda, não conseguia apoio. A falta de apoio do grupo composto por "quem sabia", em relação aos que "não sabiam", mas queriam aprender, conduziu Sara a produzir significações sobre ensinar e aprender. Desse modo, entendeu, que o saber precisa ser compartilhado. Em sendo assim, intenta aprender para ensinar: "*eu vou aprender e eu não me nego nunca a ensinar ninguém****";*** significação que pode ter mediado seu ingresso na docência.

As narrativas das professoras revelam histórias que exprimem muitos elementos em comum. Alunas do Ensino Público lutavam entre o acesso e a permanência na escola, pois, em suas realidades, diversas eram as dificuldades. Ao mesmo tempo em que suas falas trazem aspectos de um contexto histórico e social, cada uma constituiu sua subjetividade de modo singular.

Mediadas pelas relações familiares, as experiências vivenciadas na escola, somadas a outras, vão constituindo os valores, modos de agir, sentir e as atitudes, ou seja, os sentidos que impulsionarão a atividade docente.

A categoria historicidade permitiu entender como o movimento histórico da Educação brasileira atravessa o percurso das professoras, ao vivenciaram uma educação tradicional, caracterizando-se, principalmente, por dificuldades no acesso e permanência na escola. Ao mesmo tempo, conseguimos apreender o movimento constitutivo dos processos educacionais vivenciados por parte de cada professora, que foram determinantes em seus processos constitutivos.

O segundo indicador que compõe este núcleo articula pré-indicadores com falas que expressam como as participantes vivenciaram a formação inicial docente. Intitulado: "Limites e possibilidades da formação inicial docente", suas falas revelam sobre a experiência na habilitação em magistério, uma vez que todas fizeram este curso antes da graduação, além de trazerem narrativas sobre a licenciatura em Pedagogia. Mais do que histórias pessoais, seus

discursos revelam aspectos de um contexto histórico e cultural que mediaram suas constituições como docentes.

A formação inicial de professores é amplamente discutida no meio acadêmico. Dentre os teóricos que se dedicam a este tema, destacamos os estudos de Nóvoa (1992); Garcia (1995); Freire (1996); Gatti (2000); Tardif (2012) e Pimenta (2008). De acordo com os autores, constitui ainda um grande desafio para os cursos de graduação a possibilidade de romper com propostas curriculares dissociadas do contexto maior, conteúdos repetitivos e desarticulados, onde a teoria se sobrepõe à prática, faltando ainda clareza sobre o profissional que se intenta formar. Nesse sentido, Gatti (2000, p. 51) considera que "as licenciaturas se apresentam como cursos híbridos em que a parte dos conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de cunho pedagógico e estas se apresentam com um mínimo de disciplinas no cômputo geral do curso". A autora aponta três pontos que devem ser pensados com relação à formação inicial: a ausência, em plano dos cursos e instituições, de uma proposta, de uma perspectiva, de um perfil profissional do docente a ser formado; a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; e a formação dos formadores.

Essas dificuldades, somadas a outras experiências, além daquelas de natureza pessoal, aparecem nas narrativas das professoras. Sendo assim, cada participante vivenciou a formação inicial na articulação entre as condições objetivas e subjetivas, significando, de modo próprio, as experiências vivenciadas neste tempo, o que foi importante na constituição dos sentidos que produziram sobre a docência. Vale ressaltar que a formação inicial constitui importante elemento para o processo identitário dos professores. Como exprime Schaffel (2000) a formação inicial é um dos pontos centrais de constituição da identidade pessoal e profissional. A autora esclarece que o *locus* da formação constitui instância que prepara todo o campo simbólico da profissão e do profissional.

Todas as participantes relataram que fizeram habilitação para o magistério[27], nomeando o curso de modo diferente: curso pedagógico, técnico de Pedagogia, técnico de

[27] De acordo com Saviani (2009) as Escolas Normais desapareceram com a lei n. 5.692/71, que modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação, respectivamente, para primeiro grau e segundo grau. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau (HEM). Pelo Parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. Com a nova LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996, é introduzida como alternativa aos cursos de Pedagogia e dessas licenciaturas os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores. Para o autor, a LDB sinalizou para uma política educacional

magistério, curso normal. Esta habilitação correspondia a uma formação de nível médio, que possibilitava lecionar até a 4ª série (que hoje corresponde ao 5º ano). Também foi possível identificar o fato de que as professoras iniciaram a vida docente durante ou após a conclusão deste curso.

Em suas histórias elas apontam motivos distintos para o ingresso no curso. Cada uma delas relata aspectos singulares vivenciados com arrimo nessa experiência, no entanto, também expressam histórias que se cruzam, vivenciadas nos contextos culturais e sociais, as quais possibilitam entender os sentidos que foram constituindo sobre ser docente.

A professora Sara nos conta que o seu ingresso no curso Pedagógico aconteceu após a conclusão do Ensino Médio, uma vez que o pai não queria que esta fosse professora.

> **Não fiz pedagógico, o antigo normal, porque meu pai queria que eu fizesse científico, ou seja, ele fechou logo a porta para a questão de ser professora, para eles não seria interessante.** Então fiz científico aqui no colégio Diocesano, mas foi nessa mesma época do terceiro ano que eu me apaixonei, me casei, não quis mais saber de nada, casei e fui morar em Morada Nova. **Lá eu resolvi fazer o pedagógico**, que é o normal, antigo normal**, me sentia muito feliz no curso pedagógico, também não passei logo no vestibular, não consegui passar e fiz o pedagógico.** E lá mesmo em Morada Nova **quando eu comecei o estágio supervisionado, eu descobri que ali (choro), eu descobri que ali ... Eu me sai muito bem no meu estágio e fui tirar uma licença de uma pessoa, e a partir daí eu não saí mais da escola,** tirei essa licença ainda como estudante do curso pedagógico, mas tirei essa licença e **a escola ficou interessada pelo meu trabalho** e eu passei a trabalhar lá, colei grau, já era professora dessa escola e foi ... de lá trabalhei 3 anos e meio, vim embora para Limoeiro, porque a gente se mudou para cá, voltou, porque na realidade eu me criei aqui, eu vivi toda minha vida de escolaridade aqui.

Após a difícil experiência no Ensino Médio, Sara se casou e foi morar em outra cidade. Longe do pai, decidiu fazer o Pedagógico e relata que foi muito feliz neste curso. Em seguida, justifica que essa escolha também se deu em virtude da não aprovação no exame vestibular: "*me sentia muito feliz no curso pedagógico, também não passei logo no vestibular, não consegui passar e fiz o pedagógico".* Parece que Sara procura justificar que mesmo tirando boas notas no Pedagógico, motivo que a deixava feliz, esta foi uma opção por não ter logrado êxito no concurso vestibular, expressando, de modo implícito, que para cursar o Pedagógico, não necessitava ser "tão inteligente".

Seguindo em seu relato, ela nos conta que ao iniciar o estágio supervisionado percebeu forte identificação com a docência. No momento em que nos contava este fato expressou muita emoção, o que pode ser entendido, considerando que, neste espaço, ela se

---

tendente a efetuar um nivelamento por baixo, provendo uma formação mais aligeirada, a um menor custo, por meio de cursos de curta duração.

reconhece e é reconhecida novamente como alguém capaz: "e*u me sai muito bem no meu estágio"; "a escola ficou interessada pelo meu trabalho".*

Ana nos conta que, desde as suas brincadeiras de criança revelava a vontade de ser professora. Foi no curso normal (como denomina), entretanto, que pode entender o que era ser professor: *quando eu comecei a fazer o normal, curso normal, pedagógico, eu começava a perceber como os professores tratavam a gente.*Vejamos o que conta:

> **Desde criança eu já gostava de brincar de escola e eu era a professora, é claro**. E daí então, **quando eu comecei a fazer o normal, curso normal, pedagógico, eu começava a perceber como os professores tratavam a gente**. Que naquele tempo era outra história, o professor realmente era respeitado, não é que ele não seja respeitado hoje, mas era muito mais. E **eu comecei a gostar "ai que coisa linda, você ensinar o outro" Aí eu comecei a ter esta vontade e fui fazer o pedagógico**, iniciei, quando eu estava fazendo o 3º ano eu fui convidada pela irmã A. prá trabalhar com as crianças na zona de prostituição que era uma escola ajudada por alguns estrangeiros e **dava uma pequena ajuda**, talvez hoje fosse R$ 100,00, **a gente trabalhava um turno, todo dia, a semana inteira prá ganhar isso.**

A referência de seus professores certamente mediou seu interesse pela docência e favoreceu a que produzisse significações sobre ser professor: *"aí que coisa linda, você ensinar o outro".* Para ela *"ensinar o outro"* se exprime como algo nobre, dando a entender que compreende a docência como missão. Em outro momento de sua história, nos conta de sua forte relação com os movimentos sociais ligados à igreja, o que, provavelmente, contribuiu para que se identificasse com uma profissão que traz como característica possibilitar crescimento ao outro, nos levando a confirmar que significa a docência como missão, sacerdócio. Ana também relata que, quando estava cursando o 3º ano do curso Pedagógico, foi convidada a lecionar para crianças da zona de prostituição. A pessoa que a convidou, uma irmã de caridade, exerce intensa influência em sua trajetória profissional e em sua constituição identitária, sendo que a escolha do nome Ana para esta pesquisa é uma homenagem a essa religiosa. Como professora, Ana assume "a missão" junto aos necessitados, pois como informa, não recebia salário, mas uma pequena ajuda: "*dava uma pequena ajuda"* e vai reforçando a sua abnegação: "*a gente trabalhava um turno, todo dia, a semana inteira prá ganhar isso".*

De acordo com Hypólito (1997), o trabalho de ensinar, como ainda é concebido hoje, foi resultante, principalmente, do trabalho desenvolvido pelos religiosos, uma vez que a igreja era a instituição que se apresentava mais preparada para ensinar nos primórdios do capitalismo. Sendo assim, a ideia de docência como sacerdócio, remonta a esse período. O autor explica que esta ideia continua sendo ainda muito discutida e embora, aparentemente, tenha havido alterações, em essência não mudou. Conceber a docência como missão revela

uma política de identidade (CIAMPA, 2002), na qual todos devem entender o ato de ensinar como doação, impedindo o professor de olhar por outra perspectiva e até mesmo de lutar por seus direitos, pois, sendo doação, não se pode questionar.

Também reconhecendo o desejo de ser professora desde cedo, Raquel nos conta em seu relato que ingressar no curso trouxe prejuízos para sua formação em Ciências Exatas.

> Quando eu estava na 8ª série, aí eu fiz o 1º ano que era o básico na época e daí , nós do 1º ano, a gente ia escolher, o magistério, tinha na CENEC, o magistério, contabilidade e científico. **E eu decidi o magistério porque eu já tinha esse desejo.** Aí foi quando eu comecei, acho que eu já tinha uns 18 anos ou mais, porque eu comecei com 9, eu já tinha bem mais, com 17 eu tava na 8ª série, eu tinha esse preconceito comigo também, por estar atrasada. **Eu sempre digo, eu fui uma pessoa dedicada, mas eu nunca fui 1ª**. **Dedicada e perseverante, nunca desisti de estudar e tinha acompanhamento do meu pai. E a minha mãe, pelo fato dela ser analfabeta, ela não acompanhava a gente na escola, se a gente tivesse num ambiente, ela ficava mais o tempo todo calada e ela era uma pessoa muito simples, ela costurava, ela nos acompanhava mais dentro de casa, mas quando era externo assim, tudo era meu pai, entendeu?** E aí na escola na CENEC, eu fiz o básico, aí fui para o 2º magistério, **o meu maior prejuízo na educação, foi essa mudança de básico para o magistério, que eu me sinto penalizada nas ciências exatas, porque eu gostava muito de química, de matemática, física e quando eu fui para o 2º ano, foi só para as didáticas, não tinha, eu não senti falta na época, hoje eu faço avaliação da minha vida de formação,** não me fez falta, no momento. E aí quê que aconteceu? Eu fiz o 2º magistério, fiz o 3º, quando eu terminei o 3º, meu pai mudou de cidade.

Embora tenha decidido fazer a formação em magistério, ela relata que esta decisão se constituiu em prejuízo para sua formação, pois tinha interesse por Ciências Exatas e as disciplinas não faziam parte da grade curricular do curso. Nesse caso, parece buscar justificar sua deficiência sentida ainda hoje em sala de aula, como já mencionamos, pois leciona Matemática, porém não se sente preparada para ministrar essa disciplina. Também revela, em outro momento, que não tem uma formação específica na área (graduação), o que causa angústia e receio ante a possibilidade de assumir o Ensino Médio. Ao narrar sobre si, Raquel parece refletir sobre sua história para entender o seu hoje. De acordo com Souza (2008), ao contar sobre si, é possível desvelar quem somos e o que desejamos ser, levando quem narra a conhecer a própria historicidade e dar sentido às experiências vividas, ressignificando conhecimentos e aprendizagens experienciais.

Diferente das três professoras que afirmam se identificar com a docência, como profissão, desde cedo, Rosinha garante que não planejou ser professora e nos conta como ingressou no curso, que chama de "Técnico em Pedagogia".

> **Na verdade eu não queria ser professora, foi um acaso**. Quando eu estava em Fortaleza que eu fiz o técnico em Pedagogia, que era o técnico de magistério, foi por acaso, **eu ia fazer o científico, porque se eu tivesse ido fazer o científico eu não tinha ingressado no magistério**, tinha feito outra área, direito ou alguma coisa do tipo. **Optei pelo técnico em pedagogia devido a minha madrinha**, que era minha mãe, porque ela incentivou, **o incentivo dela, não por mim.**

Mais uma vez faz referência à figura da madrinha mediando seu processo constitutivo. A "guerreira que luta por justiça" assinala que não queria ser professora e cita que talvez tivesse feito o curso de Direito, não fosse o "incentivo" da madrinha: "o*ptei pelo técnico em Pedagogia devido a minha madrinha"***.** A confiança naquela que identifica como mãe e que tão bem a acolheu foi decisiva para que seguisse o caminho traçado pela madrinha.

Para Vigotski (1994), nossas escolhas são sempre mediadas pelo percurso histórico e pelo contexto social, revelando a unidade indissociável que existe entre o social (universal) e o individual (singular). Em seus relatos, as professoras, trazem elementos históricos de seus contextos, das relações que estabeleceram, para contar como se aproximaram da habilitação para o magistério, experiência denotada como importante para a constituição de suas identidades docentes, possibilitando o início de suas atividades profissionais e o modo como foram significando a profissão.

Atuando como docentes desde o curso de habilitação para o magistério, as participantes chegam ao curso superior. Mais uma vez, os motivos que as levam para esse caminho são diversos. Para umas, a procura acontece por exigência legal, em virtude da LDB[28] - Lei no 9394/96; outras buscam por desejo de cursar o Ensino Superior, o que veremos em suas narrativas.

Raquel, que era professora concursada do Estado do Ceará, recebeu a notícia de que, para continuar exercendo a docência, deveria fazer um curso superior. Para atender a esta exigência, agiu rápido em busca de seu nível superior.

> Quando eu estava ainda no Iolanda Queiroz **veio aqui... a gente teria que fazer uma formação superior,** então, nessa época eu não tinha filhos ainda, aí a sogra da minha irmã que já era professora do município, ela ... a minha irmã chegou para mim e disse assim: Ela me chama assim;"Nai, vai ter o vestibular lá em Santa Quitéria" De noite, ela me disse isso à noite. E a D. Lourdes ela vai amanhã de manhã fazer esse vestibular. 'Mentira, não acredito, pois eu vou também" **Ai eu só sei, minha filha, que eu só fiz dizer para o meu marido, arrumei minha mala e fui no outro dia de manha.** Por que eu me empolguei? Morei em Santa Quitéria, um bocado de amigos lá, aí fui nem avisei, fui direto para uma amiga minha de infância de lá, que já estava casada. Vixe foi uma alegria só. Aí levei mais três amigas, incomodamos todo mundo, **fizemos o vestibular lá, e passamos em Pedagogia.** Só que era nas férias, aí nós ficamos um tempo nas casa dela, mas como a gente era de grupo, aliás assim que a gente passou, a gente foi alugar um espaço. **Ai foi muito bom, era o mês de janeiro, todas as férias,** janeiro e fevereiro e a escola ajudava muito a gente quando acontecia de começar as aulas antes, a gente ia

[28] A Lei no 9394/96 traz em seu artigo 87, § 4º que "Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". A década da Educação corresponde ao período de 1997 a 2007. Esse dispositivo, por sua interpretação equivocada, provocou uma verdadeira corrida em busca da formação universitária. Equivocada porque o artigo se referia à admissão e não aos professores que já estavam efetivados na rede.

> todas as férias, ficava lá, alugava a casa e assim eu terminei. **Fiz em regime especial, foi muito bom.** Quando a gente terminou a pedagogia lá, outro fator importante, aí a gente teve aquela festa de formação, vestindo aquele, como é o nome bata? Beca, meu esposo batendo foto e tal, e a gente recebeu no mesmo dia a certidão. Não foi só um símbolo, foi a certidão mesmo. **Daí quando eu cheguei em Fortaleza, a primeira coisa que eu fiz foi dar entrada na mudança de nível, de nível médio para a graduação. E quando veio o aumento foi assim 3 vezes mais.**

A empolgação com a possibilidade de retornar à cidade onde havia morado quando criança é notória em sua fala. Parece que para ela este motivo era mais importante do que saber sobre o curso que iria fazer e em que condições este funcionava. Em seu relato, explica que acontecia em período de férias, portanto, em regime especial. Quando repete: "foi muito bom", não deixa claro o que considerou bom, não expressa concretamente sobre as aprendizagens, relação com professores, qualidade da formação. Provavelmente se refere à convivência com as amigas. Também em seu relato nos conta sobre a pressa em que deu entrada na mudança de nível funcional, fato que a ela agradou muito, pois, de acordo com a professora, teve um aumento salarial considerável.

Em outro momento, relatou que antes da graduação ganhava muito pouco, não conseguindo nem mesmo arcar sozinha com as despesas da faculdade. Nesse sentido, entendemos que a graduação em Pedagogia significou para Raquel a possibilidade de uma ascensão funcional, o que favoreceu a que se sentisse mais valorizada profissionalmente. As necessidades impostas para Raquel ensejaram motivos para que esta fosse em busca de sua formação, assertiva que encontra ressonância em Leontiev (1978), quando este nos explica que as necessidades são geradoras de motivos e que na atividade, os motivos cumprem a função de satisfazer as necessidades. Estes podem ser compreensíveis e eficazes. No caso de Raquel, os motivos eram compreensíveis, considerando que não coincidiam com o objeto da atividade.

Assim como Raquel, Rosinha também ingressou no curso de Pedagogia em função da exigência legal, pois já lecionava.

> **A única faculdade que eu tive consciência, que eu escolhi, foi história**. Porque a pedagogia era o curso que tinha e eu fiz, mas só que eu gostava. Essa pós graduação do mesmo jeito, agora a história não. Prá mim **a mais importante foi a pedagogia, a pós graduação ela ficou solta**, essa coisa de pesquisa, assim na época eu tava grávida e foi assim... não foi muito significativa não, **o que ficou mesmo foi a pedagogia**, e até hoje tem certos fatos que acontecem que eu resolvo de acordo com a pedagogia, principalmente psicologia, que foi uma das disciplina da pedagogia. Quantas vezes, eu não fiquei comparando comportamento de aluno, devido a pedagogia. **A pedagogia foi fundamental na minha vida acadêmica,** A questão da história, até mesmo na história, a matemática que eu estudei na pedagogia me ajudava com os meninos, mas principalmente foi a psicologia que me marcou mesmo, na pedagogia foi a psicologia, que ainda hoje eu utilizo algumas ações dentro da pedagogia que eu detecto, **fico comparando com o que eu estudei, o conteúdo com a realidade.**

Expressa que não foi uma escolha, pois não tinha opção, no entanto, afirma que gostava do curso e conclui que "*a Pedagogia foi fundamental na minha vida acadêmica"*. Em sua fala, explica que os conteúdos trabalhados no curso foram importantes no exercício da docência, assim como a disciplina de Psicologia que ainda hoje a ajuda a lidar com algumas problemáticas dos alunos. Sua narrativa sobre o curso nos leva a pensar que este se constituiu de disciplinas isoladas, sem muita relação entre si, cabendo ao aluno encontrar a utilidade e aplicabilidade do curso, revelando uma formação frágil, superficial e distante da realidade da professora.

Embora Rosinha expresse a ideia de que o curso apresentou muitas deficiências, parece que este proporcionou algum apoio para a professora, considerando sua afirmação de que antes da formação não tinha nenhum suporte para exercer a docência. Sendo assim, Rosinha significa a formação de forma positiva, uma vez que a "ajudou" em sua prática docente.

Sobre a fragilidade da formação docente, Pimenta e Lima (2006) assinalam:

> [...] os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional (p.6).

Raquel e Rosinha lecionam no Ensino Fundamental II, e como Licenciadas em Pedagogia, tiveram que cursar uma Licenciatura específica para continuarem atuando neste nível de ensino.

Rosinha nos conta: "*a única faculdade que eu tive consciência, que eu escolhi, foi história".* Diferente das outras formações que não pode escolher: escolheram por ela (habilitação para o magistério) ou não teve opção (Pedagogia), desta vez decide por gostar da disciplina de História. Não revela, entretanto, muito sobre esta formação e a importância dela para sua vida.

Raquel relata a surpresa ante a necessidade de ingressar novamente na faculdade.

> Em 2000 aí veio de novo aquela questão dos **professores que eram formados em Pedagogia, agora tinham que fazer especialização**. E a gente, eu achava que já tinha terminado (risos), não ia fazer mais nada, para mim já está bom aqui. "**Ai meu Deus do céu fazer faculdade de novo!".** (Risos).

Em razão da necessidade imposta, a professora nos conta que a escolha não foi fácil. Nesse período, lecionava Matemática e, de acordo com ela estava gostando muito, pois

estava conseguindo aprender conteúdos dessa disciplina. Na consulta a um colega optou por uma formação nessa área.

> Conversando com outro professor de matemática eu perguntei assim para ele "o que que tu acha, será que eu devo fazer matemática só porque eu estou agora, mas eu sempre gostei de português, será que é muito difícil, será que eu vou conseguir? Ai ele disse assim"Olha E., você decide da seguinte forma, você não está gostando, você não gosta, então, faça" **Eu fiz , mas eu me arrependi de alguma forma.** Não tanto, mas me arrependi um pouco. Ai eu fiz ciências da natureza. Quando a gente chegou na universidade, eram muitos professores sem noção, assim, que eu quero dizer, matemática, mas era aquela coisa: **tinha disciplina que o povo pescava, que nem prestava, estava ali só pelo diploma e eu sempre... quero aprender, aprendi muito, eu aplicava na sala, muita coisa nova, para mim foi ótimo, eu estava deslumbrada. Mas como não era, eu não estava fazendo uma licenciatura em matemática, eu não estava fazendo uma licenciatura em química, eu vi um pouco de cada coisa, é nisso que eu sinto a falta, porque eu não me sinto preparada como eu gostaria, por conta dessa minha trajetória** toda que você está ouvindo.

Sua fala carregada de emoção exprime um misto de arrependimento, desejo de aprender e frustração por não ter atingido seu objetivo: sentir-se preparada para ensinar Matemática.

A professora aluna busca na graduação sanar as deficiências de sua formação básica. E, naquele ambiente que não parecia tão favorável, queria aprender a todo custo: "*quero aprender*". As necessidades de Raquel agora geravam novos motivos em relação à graduação anterior. Queria fazer a graduação para aprender e não apenas para cumprir a obrigação legal ou "receber o diploma", embora tenha inicialmente buscado o curso com esse fim. Conforme Leontiev (1978) nos explica, podemos dizer que o motivo de Raquel é agora um motivo eficaz, pois coincide com o objeto da atividade, que, no caso, é a Licenciatura.

Suas expectativas, no entanto, não foram atendidas, uma vez que o curso não era uma licenciatura em Matemática: "e*u não estava fazendo uma licenciatura em Matemática, eu não estava fazendo uma licenciatura em Química, eu vi um pouco de cada coisa".* A professora ressente-se por sua escolha e significa que a formação, apesar de ter ajudado em alguns momentos, não a preparou para assumir a disciplina Matemática como gostaria: *"é nisso que eu sinto a falta, porque eu não me sinto preparada como eu gostaria, por conta dessa minha trajetória".* Em sua narrativa, repete, de modo recorrente, que não se "sente preparada", reconhecimento que, certamente, fragiliza sua identidade.

Em um relato no círculo narrativo, Raquel expressa bem o modo como se sente:

> Fazendo uma auto-avaliação profissional, embora eu saiba que **não prejudiquei nenhum aluno, que corri atrás, mas para mim, para minha realização profissional, eu não considero que fiquei satisfeita 100%,** porque **se eu tivesse feito uma graduação como Letras**, que eu tentei, eu estaria numa condição que eu gostaria de hoje estar, **estaria no ensino médio**, poderia ter feito uma complementação, mas eu fui para a matemática e eu gostei. (CN).

Seu relato revela o esforço para cumprir da melhor maneira o papel de professora, ao mesmo tempo, que toma para si a responsabilidade por não ter a formação necessária para atuar como professora de matemática "*não prejudiquei nenhum aluno, que corri atrás"*- no entanto, continua revelando a insatisfação com a graduação escolhida. Atribui ao curso o fato de não se sentir preparada para ingressar no Ensino Médio, sem questionar sua formação como um todo e as deficiências dela advindas. A frustração sentida em suas palavras aufere dimensão maior, pois considera que, estando prestes a se aposentar, não tem como mudar esta situação.

Outra professora relata sobre sua intenção de fazer um curso superior, quando nos conta que se submeteu a várias vestibulares em universidade pública, sem lograr êxito. E, tão logo pôde custear a faculdade, ingressou no curso de Pedagogia. Vejamos o que Ana nos diz:

> Porque eu fiz várias vezes vestibular e não conseguia passar. Então logo que eu passei no município, eu tive como pagar, que era na UVA, foi o 1º curso que veio para cá, só que nós fizemos em 4 anos, que era só período de férias, é tanto que a minha graduação nesse período, não tinha monografia, fazia apenas artigo, relatório de estágio, mas não teve, a minha 1ª monografia foi da pós, pela UECE. Na P**edagogia a gente conseguia estudar, porque nós tínhamos grupo, mesmo fazendo em período de férias era muito puxado, mas a gente conseguia conciliar, porque foi pedagogia com habilitação em biologia, algumas cadeiras da biologia e eu gosto muito**. Então foi muito... deu para a gente aproveitar com certeza, **tinha uma professora de estágio muito boa, professora de didática, professores muito responsáveis**. **Agora não foi um curso de qualidade** como eu disse agora, **mas é pelo tempo**, mas de qualquer forma, mas tem aluno que passa 6 meses e outro que passa semanas, se você quiser estudar mesmo, você aproveita da mesma forma, é só você querer, eu acho que não tem muita diferença. (ANA).

O curso de Pedagogia foi realizado em regime especial, acontecendo em período de férias. Ana questiona a qualidade do curso quando exprime*: "mesmo fazendo em período de férias era muito puxado".* Ao mesmo tempo, reconhece que não era tão simples para ela dar conta do curso. Também revela como encontrava estratégias para lidar com suas dificuldades: estudando em grupo e por gostar muito das disciplinas de Biologia. Em outro momento refere-se novamente a qualidade do curso desta vez afirmando: "*Agora não foi um curso de qualidade".* Em seguida, porém, avalia sua afirmação, expressando que a qualidade do curso depende do aluno. Parece que Ana se apropriou da significação social que considera ser o aluno o principal responsável por sua aprendizagem. Também narra neste pré-indicador a identificação com alguns professores do curso, ressaltando a professora de Estágio e Didática, disciplinas que estão mais próximas da prática docente.

Sua identificação com o curso de Pedagogia fica mais evidente quando assume em outro momento:

> Eu acho que por exemplo, o curso que eu escolhi, é porque realmente eu me identifiquei. **A pedagogia é que ensina a trabalhar com gente**, com pessoas, então

> isso, **contribui muito para que eu possa ser o que eu sou hoje,** porque quando você faz algo que você não gosta, você não quer ficar e **eu acredito que tudo isso tem dado assim uma estabilidade pessoal mesmo.**

Ana revela os sentidos estabelecidos sobre sua graduação em Pedagogia, afirmando que "*A pedagogia é que ensina a trabalhar com gente*". Para ela, que sempre esteve ligada a trabalhos sociais, "aprender a trabalhar com gente", é algo de grande relevância. Neste sentido, entende que o curso, muito mais do que possibilitar conteúdos, deve favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais.

Assim como Ana, a outra participante tencionava cursar uma faculdade. Sara, que iniciou o Pedagógico por não passar no exame vestibular, iniciou o trabalho como professora e, tempos depois, resolveu fazer concurso vestibular e conseguiu aprovação em uma universidade pública no curso de Pedagogia. Ela nos relata que este foi um momento de grande emoção, pois não acreditava que conseguiria a aprovação e, segundo ela foi muito bem colocada. Revela aí a dificuldade em se reconhecer como alguém capaz. Ao ser aprovada, narra que decidiu parar de trabalhar para poder se dedicar integralmente ao curso, embora já fosse casada e tivesse filhos, ou seja, não queria correr riscos de não conseguir um bom desempenho. Nessa fala, nos explica mais sobre seu empenho como aluna:

> Eu considero assim, como **foi uma formação muito bem feita, muito sólida, eu era muito exigente comigo, quando aluna da pedagogia eu só queria os melhores trabalhos, melhores notas, eu não me satisfazia com nada mal feito** e **tive aqui na pedagogia professores excelentes, excelentes, que também tinham essa característica de gostar da coisa organizad**a, minha professora, tive duas professoras de estágio e didática, foi N., D. B., H., eu não gosto de citar porque às vezes você esquece, mas eu cito D. B. que foi professora de estágio, N., professores que primavam pela boa qualidade do curso, pela boa qualidade das aulas, do estágio, não era aquela coisa de dizer assim: "ah a aluna vai desenvolver seu estágio lá ... elas realmente tinham muito cuidado com o nosso planejamento, com o material que ia ser apresentado, com o nosso desenvolvimento na sala de aula, então acredito assim, que isso, se eu já tinha essa característica, de querer as coisas bem feitas, que **hoje já não é tanto, já não sou mais tão exigente comigo quanto eu era há alguns anos atrás**, então só veio a fortalecer essa questão de querer as coisas muito organizadas e bem feitas, da minha dedicação, **eu ficava muito satisfeita quando ouvia um comentário da minha professora com relação ao meu trabalho.**

A professora expressa na narrativa a exigência consigo, o medo de não corresponder às expectativas e o contentamento por ser reconhecida como boa aluna. A "filha que tirava boas notas" precisa se sair muito bem, assim, exige muito de si para corresponder as expectativas do outro: "*era muito exigente comigo"; "eu só queria os melhores trabalhos, melhores notas, eu não me satisfazia com nada mal feito".* Em sua fala expressa a identificação com professores exigentes: "*tive aqui na pedagogia professores excelentes, excelentes, que também tinham essa característica de gostar da coisa organizada".* Olhar para o outro permitiu olhar para si e, desse modo, Sara foi construindo o seu próprio modo de

significar a docência. Para ela, ser bom professor é ser exigente. De acordo com Ciampa (2000, p.64), "O conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados por meio de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses".

No círculo narrativo de História de vida, as professoras foram convidadas a compartilhar um momento significativo de suas vidas e, com muita emoção, Sara revela que o momento de sua formatura representou ocasião muito especial, o dia de sua vitória. Vejamos:

> **E o dia da minha formatura então era assim o dia da minha vitória, eu consegui, foi difícil, mas eu consegui! Foi muito lindo aquele dia para mim, apesar de algumas coisas não saírem como eu queria, meus pais não puderam estar lá, não foi um momento financeiro muito bom, não foi um momento pessoal também muito bom, mas o fato de concluir a minha faculdade venceu tudo isso, aquele momento feliz.** Mesmo eu já estando atuando como professora, **mas ali era a minha vitória**, depois de tantos anos de estudo, porque eu cursei o pedagógico, fiz científico, mas **a gente sente-se completa quando cursa uma faculdade e depois você vê que ainda não está completa. Mas no momento para mim, aquilo era mais do que suficiente.** Este é um momento que eu gostaria de compartilhar. **Foi muito importante!**

Concluir uma graduação em uma universidade pública representou para Sara se reconhecer capaz, deixando para traz a aluna "fracassada" do curso científico que imaginava ser. Todos os problemas, que relata vivenciar naquele momento, ficaram menores diante da alegria de seu feito, inclusive a ausência dos pais, que para ela foi entendida como pouca valorização em relação à profissão docente, pois em outro relato afirma *"mas eu sei que se fosse em direito ou medicina eles iriam"*.

A narrativa das professoras revela o movimento histórico da formação inicial no Brasil. Suas falas sobre a habilitação para o magistério e a graduação em Pedagogia nos fazem ver as mudanças implementadas na área, em curto tempo, além de possibilitar identificar alguns avanços e fragilidades da formação docente em nosso País. Também foi possível visualizar o modo como algumas dessas "novidades" aportam na vida das docentes, atônitas, em função das exigências, adaptam suas vidas ao que lhes é imposto, sem muitas vezes refletir sobre o que está acontecendo e desse modo vão se constituindo e significando sobre a docência.

Neste sentido, a categoria historicidade nos permitiu entender como cada uma das professoras vivenciou a formação inicial na realidade em movimento. A categoria mediação evidenciou que o enlace entre objetividade e subjetividade mediou suas escolhas e o modo como as participantes foram se constituindo nos cursos que fizeram. Pela categoria atividade, entendemos que as necessidades de Sara Raquel, Rosinha e Ana geraram motivos oriundos de suas realidades que as impulsionaram a agir. Também conseguimos compreender que os

significados e sentidos produzidos sobre a formação inicial e acerca da docência mediaram seus modos de ser professoras. Em sendo assim, revelaram movimentos em seus processos identitários desde as experiências vivenciadas nesse período, numa relação dialética entre o geral e o singular, mediado pelas particularidades.

O último indicador deste núcleo que, tem por título -"Formação continuada e o PIBID: O *PIBID* foi um diferencial na nossa formação*"* - apresenta pré-indicadores onde as professoras expressam como têm vivenciado a formação continuada em suas cidades e destacam o PIBID como importante programa de formação para o professor da Educação Básica.

Na perspectiva de desenvolvimento profissional, Imbernón (2010) defende o argumento de que a formação continuada deve acontecer ao longo da atuação docente, podendo possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor. Para esse autor, trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na elaboração da docência, dialogando com aqueles do processo que envolve a formação. No mesmo sentido, Gatti (1996), Nóvoa (1995) e Pimenta (1999) assinalam que a formação continuada deve ser permanente e envolver o professor de modo integral, constituindo importante elemento no processo identitário.

A narrativa das professoras, porém, sinaliza para uma formação continuada distante daquela defendida por estes autores. Em seus relatos, denunciam a fragilidade da formação em seus municípios e explicam que esta não consegue integrar teoria e prática, mostrando-se descontextualizada, distante da realidade, baseando-se, muitas vezes, em cobrança ao professor.

Rosinha e Raquel reconhecem a importância de o docente se aperfeiçoar de modo permanente e revelam que, em suas realidades, a formação não atende as necessidades dos professores. Vejamos o que nos contam:

> Eu acho que a formação profissional da gente ela é contínua, deve ser contínua, é necessário, **mas infelizmente as formações que nós temos, a prefeitura deixam muito a desejar, em todos os aspectos**. Não sei se é preguiça dos formadores, porque eles estão sendo pagos prá isso, eles têm tempo de estar adquirindo conhecimentos para nos transmitir e na realidade **não tem significado** as formações, **é melhor você ficar em casa**, muitas vezes eu nem vou, **prefiro estar em sala de aula do que na formação.** Quando há uma gestão democrática, elas acontecem uma vez por mês. Agora nesse ano, prá você ter uma ideia, formação profissional só teve o PAIC simplesmente o ano todinho. **E quando tem não é adequada**, **é muita teoria, muita cobrança**, eles vão muito na área de ditadura, é horário, cobrança de horário, cobrança é... como é que se diz, **não é de apoio, só de cobranças, cobrança sem sentido.** (ROSINHA).

> **Quando eu comecei em 1995, era muito bom, era muita formação,** eu fui muito para o Paulo Airton, que era polo, lá eles tinham pessoas que chamavam sensibilizadoras, tinha formação na área de matemática, oficinas na área de português, a gente fez lá como utilizar o ábaco, material pedagógico, como fazer a dinâmica, foi muito bom. Nós tínhamos bolsa, almoço, passávamos o dia todo. Na época do ciclo também tínhamos muito, era maravilhoso. Também quando trabalhei no EJA, as formações de jovens e adultos, todo mês nós tínhamos encontro que juntava todos os professores, era a noite e todo mundo ia, mas o aluno era liberado. **Hoje eles se preocupam tanto em manter o aluno em sala de aula.** O aluno e o professor. **Tem escola que omite para o professor informação que vai ajudar o professor crescer profissionalmente, só para não tirar o professor de sala**. Na escola pública infelizmente isso não muda, o núcleo gestor passa no corredor e quer ver o aluno sentadinho na cadeira. Já teve casos na Escola Estado do Para que a diretora disse que a professora não fizesse mais seminário, porque os alunos ficavam indisciplinados. É um paradoxo, o professor fica "o quê que eu faço então? O aluno não pode apresentar seminário, não pode apresentar teatro". (RAQUEL). (CN**).**

A narrativa das professoras revela sérios problemas vivenciados em suas formações continuadas, sendo difícil imaginar que uma formação nos moldes em que descrevem possa possibilitar mudanças favoráveis no modo de ser docente. Rosinha nos fala de uma "formação sem significado", expressando que esta não atende as suas necessidades e que assim "é melhor você ficar em casa". Além disso, ressente-se ao afirmar que a formação "não é de apoio, só de cobranças, cobrança sem sentido", dando a entender que significa a formação como apoio ao professor, no entanto, a formação é usada como instrumento de cobrança.

Raquel denuncia o fato de que há pouco investimento atualmente na formação destinada aos professores lotados no Estado do Ceará, atribuindo este fato à intensiva relação com a "preocupação" em não retirar o professor de sala de aula. Em sua avaliação, este é um paradoxo: ao mesmo tempo em que se exige do professor que ele inove em suas aulas ele tem poucas oportunidades de formação, além de muitas vezes não ter liberdade de usar as metodologias que julga serem importantes em suas aulas.

Entendemos que a formação continuada é aspecto imprescindível na constituição do docente, relacionada a fatores que se caracterizam pela complexidade e abrangência incluindo fatores históricos, políticos, econômicos e sociais, além daqueles relacionados à escola, ao ensino, ao currículo e à profissão docente. Em sendo assim, o modo como esta se concretiza revela muito sobre os diversos aspectos apontados. No caso das professoras Rosinha e Raquel, suas narrativas denunciam o descaso, pouco investimento público e uso da formação como instrumento de controle. Sem dúvida, urge pensar em uma formação que privilegie o desenvolvimento dos professores, em que a reflexão, a criticidade e a colaboração possam favorecer o desenvolvimento da práxis docente.

A professora Ana significa a formação na perspectiva da práxis docente, e revela que vivencia esta experiência no PIBID quando nos fala de como reflete sobre sua prática docente. Expressa, no entanto, a noção de que para os professores que não participam do Programa, a formação deixa a desejar. Vejamos sua narrativa:

> Formação docente para mim é você buscar a cada dia mais enriquecer o nosso espaço, aprender como melhorar, como fazer o nosso fazer na docência, quer dizer, são estudos mesmo, momentos de leituras, momentos de reflexão, **porque não adianta só você ler, mas você precisa refletir aquilo que você lê, para fazer esse paralelo, teoria e prática**. Então como é que está sendo a minha prática, é preciso refletir isso para que eu possa ter uma docência mais saudável, mais íntegra. **A formação docente é isso, e é exatamente isso que nós estamos fazendo. Para os docentes que já estão na sala de aula eu vejo a formação docente muito a desejar,** é aquela coisa que eu falava anteriormente, a gente se bitola muito aos livros didáticos e gente esquece e vai ficando no fazer feijão com arroz como diz o ditado popular, "eu faço isso aqui porque eu já estou acostumada e não procuro mudar as minhas ações e a gente percebe muito isso. E eu, graças a Deus, não é achando tal que eu não sou, ave Maria, mas eu estou procurando sabe, tentar melhorar cada dia mais e o que veio a fazer isso? A participação no projeto. Isso tem ajudado, a gente percebe que precisa melhorar mais e mais. (ANA).

A professora também nos conta que sua atuação no Sindicato de Professores, no qual exerce papel ativo, tem sido muito importante para alargar sua visão de mundo, permitindo levar esses questionamentos para a escola, onde refletem sobre questões próprias de seu município, revelando que significa a formação de professores de modo abrangente. E nos diz:

> No sindicato **nós temos toda uma formação sindical**, **eles fazem estudos**, fazem estudos nas escolas e as informações de muitas coisas, então isso, **você fica a par de tudo que está acontecendo**, claro, a nível de município, porque aí ele vai estar informado, por exemplo, de tudo que acontece, os conselhos, principalmente na área de educação, então tudo **isso é formação para nós também** e **o que a gente recebe a gente sempre leva para discutir com os colegas nas escolas.** (ANA).

As palavras de Ana têm ressonância em Freire (1996, p.25) quando este nos ensina que: "[...] ensinar não é só transferir conhecimentos". Para o autor, "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Portanto, o ato de ensinar descontextualizado da práxis não transforma. Parece que para a professora o ato de ensinar é muito mais do que transmitir conhecimentos, necessitando que o professor esteja sempre aprendendo e consciente de sua realidade. Desse modo a formação docente não pode ficar restrita a técnicas, pois é preciso ir muito além. A fala de Ana nos leva a entender que, ao longo de sua trajetória, produziu novas significações sobre a docência, porquanto, que ao iniciar, a significava como sacerdócio, missão.

A professora Sara reúne alguns cursos de formação continuada que destaca como significativos para sua prática de ensino.

> Depois assim, já de formada, **na minha formação continuada, eu cito assim, alguns cursos de formação continuada que me marcaram**, que **mudaram até a minha forma, a minha prática de ensino**, foi o PROFA, cito ele assim em toda oportunidade de entrevista, qualquer outra situação e o PROLETRAMENTO. O PROLETRAMENTO de português e matemática foram cursos de formação continuada de grande importância, de grande importância, porque eles traziam inovações para nossa prática, porque eu já tinha saído da universidade, pensa que está pronta e não está, quando chega na sala de aula você faz o que você sabe fazer, do jeito que você souber fazer. **Os cursos de formação continuada eles vão melhorar a sua prática, a sua prática, eles foram muito importantes**. **E agora o PIBID**.

Para ela a formação continuada tem por objetivo melhorar a prática de ensino. Sara reitera a noção de que o professor está sempre se constituindo. Ao final, destaca o PIBID como uma oportunidade de formação continuada.

Além de Sara, as outras três participantes entendem o PIBID como um importante programa de formação continuada. Para as quatro professoras, este enseja uma aproximação com a Universidade, um retorno aos estudos, possibilitando vivenciar experiências acadêmicas significativas, representando muito em seus processos formativos: *"o PIBID foi um diferencial na nossa formação".* Cada uma delas relata sobre o que vivenciaram no Programa, revelando as especificidades dos subprojetos, ao mesmo tempo em que trazem aspectos singulares de suas histórias quando nos contam sobre o PIBID.

Para Rosinha, a participação no Programa favorece o reconhecimento de suas potencialidades e fortalece sua identificação com a docência, foi o que nos contou no círculo narrativo e história de vida, quando as professoras foram convidadas a escolher uma imagem de como se reconheciam antes e depois do PIBID. Rosinha escolheu uma imagem de uma criança com um capacete nas mãos representando o depois do PIBID e fala:

> Com o PIBID eu melhorei bastante, você pode dizer assim: "como é que pode?" Mas é verdade mesmo, **eu melhorei, comecei a ler, comecei a acreditar mais na educação, foi um incentivo muito grande à leitura, gostar mais do que eu fazia, me identificar, sempre gostei muito de criança** e comecei a trabalhar com criança novamente, mas o que me chamou a atenção nessa imagem foi o capacete do Airton Sena, porque ele era uma pessoa persistente, um atleta, um herói, embora um pouco forjado, mas simbolizava o Silva do povo, da massa e também essa menina, a criança, **é como se eu fosse atrás dos meus objetivos e principalmente do que eu quero, dos meus sonhos, esse capacete simboliza isso, o caminho, a procura dos sonhos, em busca da vitória**.(CN).

Para a professora ler, refletir sobre o trabalho e todas as atividades vivenciadas no Programa foi importante para que desse novo significado à profissão docente, pois, quando foi convidada a escolher uma imagem que identificasse como se sentia antes do Programa, escolheu uma figura em que um machado aparecia sobre a cabeça de uma pessoa, representando o peso, o sofrimento que ser professor estava lhe causando. Significando a

docência de modo positivo a partir do Programa, vai se sentindo fortalecida e reconhece que é capaz. A "guerreira" se sente preparada para lutar por seus objetivos.

Sara nos conta que o PIBID possibilita um retorno aos estudos teóricos, ampliando conhecimentos específicos, ao mesmo tempo em, que favorece mudanças na prática docente.

> **O PIBID além de mudar a nossa prática ele vai melhorar a parte do conhecimento, a parte teórica**, porque quando eu fiz Pedagogia e todos que fazem Pedagogia, o que se vê de matemática é muito pouco e o nosso projeto, apesar de ser da pedagogia, ele trabalha com a disciplina de matemática, já visando esta questão e porque a nossa coordenadora A.. todo o estudo dela de mestrado é na área da matemática, ela é pesquisadora na área da matemática. Então foi muito assim, **tem sido muito importante participar do PIBID, porque eu voltei a estudar e estudar matemática, muita coisa que eu nunca nem vi na minha formação inicial.** Mudou bastante a minha ... eu considero assim, a minha forma de ensinar matemática, não quero aqui ser... eu considero que era boa e melhorou bastante com o PIBID. **O PIBID foi um diferencial na nossa formação**!

A professora assinala a importância dos conteúdos teóricos para o desempenho da docência, conteúdos articulados com a prática pedagógica, revelando, assim, que a participação no Programa possibilita a ampliação de seus saberes docentes. Tardif (2012) define os saberes docentes como o conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes empregados pelo professor em seu cotidiano profissional, perante os limites e possibilidades que se lhe apresentam em seu contexto real de trabalho; denomina os saberes do seguinte modo: profissionais, disciplinares curriculares, e experienciais.

Os saberes profissionais são definidos, por esse autor, como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. De acordo com o autor, os saberes disciplinares são pensados como aqueles que correspondem aos conteúdos teóricos que chegam principalmente pela formação inicial e continuada. Estes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Os saberes curriculares são mostrados como programas escolares, os quais os professores deverão aprender e aplicar. O autor chama atenção para o fato de o docente não participar do processo de escolha, de definição destes saberes, e assinala que "os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela" (P. 41).

Os saberes da experiência são constituídos ao longo da prática docente, desde as vivências, relações estabelecidas e confronto com os outros saberes. Estes são essenciais na prática docente e precisam ser valorizados e respeitados. É com suporte no saber da experiência que é possível integrar os diversos saberes, possibilitando uma atuação que atenda à realidade do contexto, às necessidades dos alunos, capazes de formar e transformar. Para Therrien (1999) estes saberes formam um conjunto de representações, possibilitando aos

professores interpretar, compreender e orientar sua profissão e sua prática cotidiana, em todas suas dimensões. No caso de Sara, parece que a participação no Programa enseja ampliar e integrar os diversos saberes.

Sara continua nos contando que participar do PIBID alargou suas experiências acadêmicas, que eram muito restritas e, além disso, ampliou seus horizontes, sua visão de mundo.

> **Com essa experiência do PIBID eu tive oportunidades que eu não tive quando estudante de pedagogia**. Porque eu era casada, um casamento difícil, eu tinha 4 filhos, tudo era muito difícil e nesse período que eu deixei de trabalhar, na faculdade, eu peguei alunos para ensinar particular, então, **eu nunca participei de eventos científicos, de semanas universitárias, esse mundo aí não existia para mim, a faculdade era para mim sala de aula e aí o PIBID abriu para mim essa oportunidade de viajar, de participar de eventos, de construir um artigo científico, produzir, eu nunca tinha produzido um artigo científico, fazer trabalhos científicos, eu não lembro, na minha universidade, a não ser minha monografia**, trabalho monográfico, eu não lembro de outro, conviver com pessoas, quando? **Nem a UECE/Fortaleza eu conhecia**. O meu conhecimento de mundo é muito limitado, até porque meu pai era muito seguro com a gente, casei fiquei também naquele mundo ali muito seguro, eu sempre senti as muralhas me prendendo.

Embora tenha nos contado que sua faculdade "foi muito bem feita", ela explica que, em virtude de suas condições de vida, a faculdade se restringia a assistir aulas e com o PIBID pode diversificar as atividades acadêmicas. Sara conta com orgulho de algumas atividades de que participou e enfatiza a produção científica, que possibilitou se reconhecer capaz. A participação no PIBID favorece a produção de sentidos sobre o papel da universidade, que, para ela, deve ir além de sala de aula. Além disso, favoreceu Sara olhar para a realidade de mais modo mais sistematizado, para assim agir mais consciente e criticamente, a fim de transformá-la e se transformar (ANDRÉ, 2006).

Ana reconhece a importância de refletir sobre a realidade de seu trabalho coletivamente, possibilitando a constituição de outros saberes que, certamente, permitirão uma atuação mais efetiva. Mais uma vez aponta para uma compreensão do PIBID favorecendo o desenvolvimento da práxis docente, quando narra:

> Existem momentos que os Ids (bolsistas) vão para a sala de aula fazer observação e momentos que eles ficam com a gente nas salas específicas que a gente tem nas escolas, **estudando com eles, para refletir, para conversar** e geralmente o quê se tira desses estudos, dessa reflexão? Saem os trabalhos, os artigos, os resumos, as resenhas que eles produzem, que são colocados também no moddle, a cada mês, a cada trimestre, **então essa formação se torna bem significativa, porque na medida que você lê e reflete com eles, com certeza é um ganho muito grande para a gente que está e ao mesmo tempo se trabalha num grupo, a gente traz reflexão para cá, para o grupão** que são 50 pessoas juntando as duas coordenadoras e é feito a socialização. E aí é feito também um aprofundamento do que foi mostrado, do que deve ser melhorado**, então eu acho que isso é uma experiência exitosa que está acontecendo.**

Raquel também relata sobre a produção acadêmica como algo importante para sua formação e nos diz:

> O **PIBID foram assim, muitos desafios,** a gente teve a formação que era, a M.(coordenadora de área) separava o livro, determinados livros, eu tenho até os livros sobre leitura, as oficinas, **a gente lia, apresentava, trabalhei junto com os alunos naqueles seminários que tem a semana universitária**, fui pega também numa situação de surpresa, porque com eu já disse, eu não sou muito de voltar atrás para os desafios, eu enfrento, vou ver o que dá, foi ... eu fui, fiquei responsável numa sala de debates. Aí eu "meu Deus, e agora, o quê que eu vou fazer aqui"? Aí de imediato eu tomo o susto, mas eu conto com a parceria de todo mundo e eu não tinha experiência de dividir aquele tempo, dá prá pessoa falar... Coordenei o GT, aí quando eu me apresentei como professora do estado do Pará, todo mundo pensava que era lá do Pará (risos) do Estado, no decorrer da minha fala foi que eles entenderam que era a escola aqui. **Aí foi muito bom!**

Parece que o PIBID, assim como aconteceu com Ana e Sara, possibilitou a Raquel superar dificuldades, enfrentar desafios e se reconhecer capaz. Ainda sobre as possibilidades formativas do PIBID ela nos conta que o Programa possibilitou reconhecer o professor como um pesquisador.

> **Outra questão que para mim foi muito bom foi a parte da pesquisa,** por isso que eu estou sempre aberta, eu me coloco no lugar de pessoas que estão estudando para isso, se eu posso contribuir... eu acho que a gente tem que contribuir. Sempre me indicam aqui. Estimular essa questão da pesquisa, **porque nós professores devemos ser eternos pesquisadores, independente de você estar numa área acadêmica ou não.** (CN).

Entendida como princípio educativo (DEMO,1999), a pesquisa se exprime como importante elemento na formação docente, uma vez que ajuda a entender e atuar na realidade em movimento. Para André (2006), a pesquisa favorece ao professor refletir sobre a prática profissional, e assim buscar maneiras de atuação que o ajudem a aperfeiçoar a prática docente, de modo que possa participar efetivamente de emancipação das pessoas. Assim, quando Raquel entende o professor como "*eterno pesquisador",* compreende que o professor precisa refletir sobre a realidade para nela intervir. A pesquisa, porém, não constitui realidade próxima para os professores, de modo geral, ainda constitui grande desafio aproximar a pesquisa do cotidiano da sala de aula; distanciamento que existe desde a formação inicial.

Sara e Raquel narraram como foi difícil apresentar trabalhos em eventos científicos, nos dando indicativos do estranhamento destas professoras diante de uma atividade que deveria ter sido exercitada em todos os níveis de ensino, especialmente no Ensino Superior, o que parece não ter acontecido.

Outra professora que narra sua dificuldade em vivenciar as atividades acadêmicas é Ana. Para ela escrever se mostra como um grande desafio, no entanto, enfrenta e, consegue identificar avanços no processo da escrita.

> **Mulher, escrever é difícil demais!** Mas assim, **a gente tem o formato de sentar e tentar escrever coletivamente, se torna mais fácil, mas tem sido uma experiência bem interessante, é porque assim, muito embora você não tenha muito... mas você consegue perceber e você vai aprendendo.** Por exemplo, no momento de fazer os relatórios, porque nós temos a cada trimestre, nós temos que fazer os relatórios de tudo que aconteceu, relatar direitinho, fazer aquela reflexão, fazer os comentários de toda as atividades e isso, às vezes, **se torna difícil, quando você não tem o hábito de escrever**, graças a deus, **pelo menos esse ano está melhorando, porque você vai praticando, você vai tentando escrever e vai facilitando**. **A dificuldade de escrever vem da falta de leitura mesmo,** da falta de leitura. Apresentar trabalho eu só apresentei aqui, uma vez, na semana de pedagogia, apresentei a minha monografia. A R. "Não, vai apresentar", lá vou eu, aí meu Deus! Mas eu estava tão nervosa que eu me tremia toda, é muito complicado, gente não é todo mundo que tem coragem... **nos eventos eu vou participar sendo co-autora, eu nunca apresentei não. Aí eu fico lá, só assistindo, mas já é alguma coisa** (risos).

A professora revela seu temor em escrever, como se isto, até então, fosse algo bem distante de sua realidade e atribui a si a responsabilidade por não ter uma escrita fluente: *"se torna difícil, quando você não tem o hábito de escrever", "A dificuldade de escrever vem da falta de leitura mesmo".* Assumindo a culpa por algo que deveria ter feito parte de sua formação há muito tempo, Ana nos conta que a possibilidade da escrita coletiva, além do exercício frequente vivenciado no PIBID, favorece evolução em sua escrita, e expressa: "*mas você consegue perceber e você vai aprendendo", "pelo menos esse ano está melhorando, porque você vai praticando, você vai tentando escrever e vai facilitando"*; aspecto que se exprime muito importante em seu movimento identitário, pois deixa de se reconhecer como alguém com muitos limites intelectuais. Ana enfrenta o medo de escrever, participando como coautora em trabalhos científicos, embora ainda tenha receio de se apresentar nos eventos, atividade que até então não fazia parte de sua realidade e que não a deixa muito à vontade, pois se reconhece como alguém que "faz, que se relaciona" e não como alguém que "pensa e escreve": "*Eu acho que... não é eu acho, eu sou, como já lhe disse anteriormente, é... eu tenho as minhas dificuldades mesmo na questão do escrever, já na questão de relacionamento eu não tenho dificuldade nenhuma de me relacionar*".

Essa cisão é ainda expressa por Ana em outro momento de sua fala, quando nos conta que hoje não tem a mesma espontaneidade para falar em público, referindo-se ao tempo em que participava dos movimentos sociais. Talvez porque considera que neste espaço não precise de uma fala fundamentada teoricamente, nem de uma escrita. Isto nos leva a pensar no distanciamento entre pensar e fazer vivenciados nos espaços educativos, bem como na separação universidade-escola.

As narrativas das professoras denunciam a fragilidade da formação continuada, que se mostra restrita a escassos cursos isolados, sem muita relação com a realidade. Além disso, apontam o pouco investimento de seus municípios na formação docente e o uso dessa

formação como instrumento de controle ao professor. Por outro lado, reconhecem que o PIBID favorece ricas experiências formativas. A articulação entre teoria e prática, assim como a aproximação entre universidade e escola, são expressas como objetivos centrais perseguidos pelo PIBID. No caso destas professoras, parece que o Programa logra realizar esta aproximação, constituindo-se importante elemento formativo para cada uma delas, que significam o PIBID como relevante no desenvolvimento da práxis docente. Em sendo assim, o Programa constitui em uma possibilidade de desenvolver identidades políticas, no sentido de fortalecer nas professoras mudanças no modo como se reconhecem, favorecendo que estas assumam novos projetos e novas pretensões de reconhecimento.

Os aspectos aqui elencados pelas professoras relativos à formação continuada e a compreensão do PIBID como uma política que favorece os seus desenvolvimentos, apontam para a urgência de pensar em políticas para a formação docente, que vá além de uma política complementar, como é o caso do PIBID. Este se revela como um caminho fértil a ser trilhado, no entanto, não contempla a todos os professores, de modo que é preciso pensar uma formação que de fato promova o desenvolvimento profissional a todos os professores indistintamente, afinal este se constitui um direito.

Neste indicador a categoria historicidade permitiu entender que a formação continuada é expressa articulada aos interesses de um contexto, de um tempo, de uma cultura, o que se evidenciou quando narram sobre a formação em seus municípios e quando falam sobre o PIBID, que surge com o propósito de superar alguns problemas históricos relacionados à formação de professores.

Também foi possível compreender, no exame da categoria mediação, como as experiências vivenciadas em suas formações continuadas medeiam seus modos de ser professoras, o reconhecimento de si e os significados e sentidos sobre suas formações e a profissão docente.

Este núcleo desvelou aspectos importantes sobre a Educação em nosso País e de modo particular, sobre a formação docente, que constitui importante campo de estudos e pesquisas, em função da necessidade de seu fortalecimento. As histórias nos mostram que as professoras tiveram dificuldades no acesso e permanência na escola, vivenciaram uma educação tradicional, baseada na repetição de conteúdos e no autoritarismo, situação que ainda é muito real em alguns contextos, apesar de reconhecermos que avanços foram implementados, principalmente no que tange ao acesso à escola e às novas metodologias adotadas. Sobre a formação docente, nos contam que vivenciam processos formativos

descontextualizados de suas realidades, em que a unidade teoria prática não acontece. Apontam o PIBID, entretanto, como importante nesse processo, revelando-se uma formação que favorece reflexão de suas práticas, a ampliação e conquista de novos saberes, o que possibilita outros sentidos sobre a docência e a respeito do modo como se reconhecem professoras.

A categoria historicidade permitiu apreender, neste núcleo, o movimento histórico vivenciado nos processos formativos das professoras, que se revelou nas denominações dos níveis de ensino, nas determinações legais, nas exigências em relação à formação inicial e continuada. Além disso, permitiu compreender a relação de seus processos formativos com os diversos aspectos do contexto e como tudo isso interferiu em suas historias singulares e na constituição de cada uma das participantes.

A categoria mediação possibilitou entender como a formação vivenciada na escola, no Ensino Superior e de modo continuada, medeia, mesmo indiretamente, seus processos constitutivos e modos de ser professora. Em sendo assim, as professoras foram produziram sentidos sobre a docência.

Outra categoria que nos apoiou neste núcleo, foi atividade, que nos ajudou a entender os motivos que as professoras produziram em seus processos formativos, de modo especial, na formação inicial.

Conhecer os processos formativos de Sara, Raquel, Rosinha e Ana, revelou muito sobre as professoras que hoje são. Entender, no entanto, como vivenciaram as diversas experiências de trabalho, sem dúvida, revelará outros aspectos para alcançarmos os processos identitários das professoras. No próximo núcleo, articulamos indicadores que nos ajudarão a conhecer como cada uma delas se constitui desde suas trajetórias profissionais.

6.3 AS CONDIÇÕES OBJETIVAS E SUBJETIVAS CONSTITUINDO DOCENTES

O núcleo de significação intitulado - “As condições objetivas e subjetivas constituindo docentes” – aborda, especificamente, o modo como as professoras se aproximaram da docência e como suas experiências e os desafios vivenciados na profissão constituem as professores que são hoje.

Entender como as professoras se constituam exige resgatar alguns elementos históricos da profissão docente, compreendendo que é no movimento histórico que

entendemos a realidade. De acordo com Nóvoa (1995), desde a sua origem, a profissão docente se constituiu de modo frágil e com pouca autonomia. Inicialmente, com intensiva participação da igreja, nas congregações religiosas e, mais tarde, foi a intervenção do Estado que se fizeram os professores em corpo profissional. Para esse autor, estes fatores influenciam o modo de ser professor até hoje, o que pode ser observado, segundo Nóvoa (1995), quando constatamos que os saberes e as técnicas de ensino continuam sendo elaborados por especialistas, com pouca participação dos professores e pela intensa influência de crenças morais e religiosas na elaboração das normas e dos valores da profissão.

O teórico ainda destaca o fato que, desde os anos 1930, parece se instaurar um processo de desprofissionalização e de proletarização dos professores, que devem ser entendidas sempre na relação com os contextos econômicos, sociais e políticos. Embora seja uma das profissões mais antigas, a "profissionalidade"[29] do professor ainda hoje é questionada, o que tem contribuído para a fragilidade nos processos identitários.

Nas últimas décadas, como ressaltado, em função das novas determinações do mundo capitalista, a docência se caracteriza por crescentes demandas, difíceis condições de trabalho e intensificação na cobrança pela eficiência nos resultados, dentre outros fatores que tornam o trabalho docente precarizado, levando os professores a vivenciarem sentimentos de mal-estar em relação ao seu ofício.

Na narrativa das professoras conheceremos como estas vivenciam o exercício da profissão, com apoio em dois indicadores: "As experiências vivenciadas no contexto constituindo as professoras" e "Desafios vivenciados na docência".

O primeiro indicador -*"*As experiências vivenciadas no contexto constituindo as professoras"- aglutina pré-indicadores onde as participantes narram sobre seu ingresso na docência. Em suas histórias, exprimem motivos diferentes que as conduziram para a profissão. Além disso, suas falas desvelam os significados e sentidos produzidos sobre a docência.

No núcleo anterior, as professoras revelaram que ingressaram na profissão ainda no período em que cursavam a habilitação para o magistério, experiência que foi significada por parte de cada uma delas de modo diverso.

[29] De acordo com Sacristán (1995) a profissionalidade é "a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (p. 65).

Rosinha nos conta que o ingresso no curso aconteceu por orientação de sua madrinha. Foi, no entanto, a partir de sua inserção em sala de aula que foi compreendendo e se identificando com o trabalho docente, processo que é renovado sempre. Vejamos o que diz:

> Foi minha madrinha que me influenciou bastante, depois foi a situação em si mesmo, social. **Como eu tinha acabado de me casar e não tinha outra profissão, então eu fui para o magistério, mas não fui gostando, eu fui tomar gosto pela educação a partir do momento que eu entrei, pelas crianças, gosto muito de crianças, eu tenho fascínio por crianças, por criança e adolescente**, eu acho que se a gente não acreditar, não gostar quem é que vai gostar, porque a única pessoa ... **é como se fosse o único norte que eles têm, então se a gente não acreditar eles não têm nada**. Então eu fui desenvolvendo isso em mim, o gostar de criança, o que me influenciou mais foi isso. Diretores não influenciam, coordenadores também não influenciam, principalmente no mundo de hoje, que a direção é muito importante dentro de uma escola, mas não estão fazendo nada, principalmente nessa gestão, nesse ano, estão deixando a desejar, principalmente a direção em todos os sentidos, então não me influenciaram, **o que me influenciou mesmo de fato, foi minha família, minha madrinha, foi minha família, o próprio ambiente, as próprias crianças e agora já por último o PIBID.** A Z., os meninos, os bolsistas, **a vontade deles de querer transformar a sala de aula**, algumas colegas também. Porque tem colegas que botam para baixo, que sabem desestimular, mas tem colegas que a gente vê assim aquela força, aquela garra, aquela vontade de transformar a realidade. Então isso aí dá força para nós também, para nós seguirmos em frente.

Sendo uma figura de referência para ela, a madrinha a conduz para a habilitação em magistério. Ainda no curso, Rosinha inicia na docência, em um estágio remunerado, experiência que parece ter sido pouco significativa para ela, pois ao contar sua história, não havia mencionado esse fato, apenas citou rapidamente que ingressou na escola como estagiária, e que assumiu a regência de sala de aula, pois a professora titular precisou se ausentar. Desse modo, entendemos que a experiência não foi muito positiva para ela, porquanto revelou não querer ser professora após a conclusão da habilitação em magistério. Um novo fato muda os planos de Rosinha. Ao concluir o curso, ela se casou e voltou para a cidade de seus pais no interior do Ceará e nos conta: "*Como eu tinha acabado de me casar e não tinha outra profissão, então eu fui para o magistério"*. Embora não quisesse ser professora, Rosinha fez a formação e essa se exprimia como a única possibilidade para ela que precisava trabalhar.

As condições econômicas e a falta de oportunidades em seu município levaram Rosinha a ingressar na docência. Ela diz: *"mas não fui gostando*. A identificação com a profissão aconteceu à medida que trabalhou com as crianças e entendeu a sua responsabilidade no desenvolvimento destas: ... *"é como se fosse o único norte que eles têm, então se a gente não acreditar eles não têm nada".* Rosinha passou então, a significar a docência como uma responsabilidade social; significação que produziu sentidos no modo de se reconhecer docente. A professora nos conta ainda que a experiência vivenciada no PIBID

também possibilitou novos elementos na forma de entender a docência e assim nos sentidos que atribui a profissão: "*a vontade deles (bolsistas) de querer transformar a sala de aula"*. Em outro momento nos contou que foi no Programa que entendeu o que é "ser educador", referindo-se ao professor como agente de mudanças. Por fim, relata que a identificação com colegas que veem na Educação a possibilidade de transformar a realidade é muito importante para fortalecer seu reconhecimento como docente.

Sara também revela que foi conduzida para a docência em função dos acontecimentos de sua vida, embora a família e ela mesma não tivessem traçado este destino para si.

> **Então o caminho que eu vi mais provável para mim era ser professora, poderia ter sido, bancária, porque isso não iria impedir, poderia fazer um concurso, mas quando eu vi as coisas todas se encaminhando e eu estava gostando, porque lutar contra isso?** Eu acredito que dentro do meu contexto de vida, **o que mais me influenciou foram as minhas experiências como professora particular dos meus irmãos, professores que eu admirei muito e as circunstâncias da vida** mesmo foram me encaminhando, **às vezes você quer ir por um caminho e ele não te conduz.**

Ela relatou, em outro momento, o fato de que o pai queria que ela fosse bancária ou advogada, no entanto, casou e não passou no vestibular, frustrando os planos dele. Conforme relatado anteriormente, em função de escassas oportunidades de trabalho, Sara iniciou o curso Pedagógico depois de casada e, no estágio, estabeleceu intensiva identificação com a docência, sendo aí reconhecida como alguém capaz. Para ela que havia sido professora dos irmãos, o retorno à docência novamente lhe situa em local de segurança, de valorização, experiência que contrastava com o sofrimento vivenciado no curso científico, em que se reconhecia como alguém que "não era inteligente". Outro aspecto que destaca como importante em reconhecimento com a docência foi à referência de outros professores.

Conforme Leontiev (1978), o que move as ações humanas são os sentidos e significados atribuídos a elas. Em sendo assim, Sara é mobilizada para a docência pelo sentido que produziu sobre ser professor, que para ela se exprimia como uma atividade que possibilitava se sentir segura.

Ao final de sua fala, a professora expressa: "*às vezes você quer ir por um caminho e ele não te conduz",* trazendo nessas palavras, uma certa frustração por não ter buscado outro caminho, apesar de revelar que se sente bem na docência.

Ana nos conta que o desejo de ser professora se fortaleceu à medida que se identificava com o modo que suas professoras conduziam à docência. Também aponta a referência da amiga religiosa que lhe apresentou os caminhos a trilhar.

> Não tem assim exatamente uma pessoa, mas é aquele negócio que eu falei anteriormente, foi o **perceber os meus professores**, que eu tive principalmente é, nos anos 80, que eu já terminei bem caduca (risos), nos anos 80, que **eu percebia a forma que eles trabalhavam, então isso foi me dando aquela vontade. "Ah eu lá no lugar dela, prá mim eu ia ficar feliz"** e essa outra pessoa a irmã A. e os meus próprios professores, pela forma deu perceber como eles faziam, **eu também tive essa vontade e eu fui chegando.**

Ana reconhece-se no outro e, desse modo, constituiu o modo próprio de ser professora. Conforme Ciampa (2000), a identidade se constitui na articulação entre igualdade e diferença. Ao mesmo tempo em que Ana se identifica com os professores e a amiga religiosa, querendo ser como eles, se diferencia, pois não é, e assim, vai se constituindo diferente e produzindo sentidos sobre ser docente.

Raquel, que teve inserção na docência desde a habilitação para o magistério, explicou que a decisão de ser professora aconteceu cedo, como foi explicitado no Núcleo anterior. Sua fala, no entanto, nos conduza entender que esta decisão se pautou muito mais no medo de não ser capaz de dar conta de determinados conteúdos didáticos, do que em função de um desejo pela profissão docente.

> Já trabalhei com crianças, já fui líder de ministério infantil, líder de jovens, mas no início**,** a influência na época**, a maioria** dos meus alunos**, das minhas amigas, iam para o magistério**, eu não fui para contabilidade foi a questão também de ficar pensando "eu não vou ser contadora, **matemática não era o meu forte**". Teve esse fator, influência das amigas que iam **e eu não me considerava tão hábil para ir, científico na época era difícil...**

Acreditando que não se sairia tão bem em uma profissão que necessita de conhecimentos matemáticos, disciplina que diz ter dificuldades, Raquel optou por uma área que imagina não requerer tais conhecimentos. Além disso, parece que as possibilidades eram restritas, conduzindo as jovens daquele lugar para a docência. Neste sentido, "querer a docência desde cedo" acontece não por um desejo de ser professora, mas em função das circunstâncias pessoais (dificuldades com Matemática) e do contexto (escassez de oportunidades). Isto revelou uma contradição, pois, em outra fala nos disse que gostava de Matemática e que o fato de ter cursado a habilitação em magistério se constituído prejuízo para sua formação. Curiosamente, ela, que identifica ter dificuldades com a Matemática, vai ministrou esta disciplina e expressou, repetidas vezes, que não se sente preparada, ainda hoje, para lecionar a matéria, por não ter tido uma formação adequada para tal.

Rosinha, Sara, Ana e Raquel narram sobre como se aproximaram da docência. Em suas falas, é possível compreender como as experiências vivenciadas em seus contextos foram determinantes para que se tornassem docentes, seja pela falta de oportunidades profissionais de onde moravam, as referências familiares, de amigos, de professores, enfim, as participantes

expressam sobre uma realidade objetiva que constituiu seus modos de ser professora e as significações sobre a docência. De acordo Aguiar e Bock (2011), as mediações sociais, os significados sociais e os sentidos pessoais permitem apreender a dialética entre objetividade e subjetividade. Desse modo, por meio das significações produzidas pelas professoras, foi possível apreender essa relação.

Narrando sobre as primeiras experiências como professoras, elas desvelam os sentidos sobre a docência que produziram.

Mais uma vez, Ana nos fala da importância da experiência na escola que funcionava numa zona de prostituição para o processo de constituir-se docente. Reporta-se também a amiga religiosa e ao trabalho na Diocese, trazendo todos de modo interligados, como se a docência não se distanciasse do trabalho na igreja, o que confirma que significava a docência como missão, sacerdócio.

> **Mas foi a minha primeira experiência e com certeza foi uma... eu sempre digo para essa pessoa, a irmã A., que eu agradeço o norte da minha vida profissional a ela. Porque ela me incluiu tanto nessa escola como na diocese,** que foi ela que me convidou a participar desse trabalho. Além dessa experiência a experiência de trabalhar com jovens e adultos também foi muito... porque assim, essa experiência a zona de prostituição que eu trabalhei 6 anos, talvez uns 5 anos depois, que eu já estava só na diocese, eu consegui trabalhar com jovens e adultos e **daí então, eu fui me apaixonando pela docência**.

Ao mesmo tempo, essa experiência permite a Ana engajar-se nas lutas sociais, olhar para a necessidade do outro, entendendo o compromisso social da docência. Vejamos sua narrativa:

> Eu tinha feito 1ª comunhão no interior, **gostava muito desses momentos**, quando eu vim morar em Crateús eu comecei a participar dos grupos, fiz 1ª comunhão, depois fiz a crisma e daí quando você faz a crisma você fica com o compromisso de levar isso a frente, **levar avante essa história de ajudar os outros, de contribuir na formação espiritual também**, e aí eu comecei a participar, é assim uma coisa que eu agradeço demais**,** eu **nunca vou esquecer da formação que eu tive nas comunidades, nos movimentos mesmo de ir pras ruas, de reivindicar,** de ver o que tava necessitando, nos bairros e eu acredito que **foi assim um marco inicial prá que a gente se tornasse pessoa autônoma, de buscar aquilo que realmente era de interesse** e com certeza foi a 1ª oportunidade na vida, foi exatamente trabalhar na diocese.

Em outro trecho de sua narrativa relata seu esforço em busca de uma aprovação no concurso público para professora do Município. Vejamos:

> Esse concurso foi o segundo, terceiro concurso que eu fiz. Foi exatamente na terceira vez que eu consegui, que eu passei, eu fiz do Estado, fiz um no município e o 1o, depois o 2º concurso... Depois do concurso, saber que assim eu ia, porque **até então, é... você é uma professora apenas contratada, você não tem muito norte, no momento que você passa a ser concursada, aí você percebe** "Não, eu sou concursada agora, eu vou exercer minha profissão agora com toda garra", aí a responsabilidade não é fácil. Mas daí, isso foi nos anos... eu passei no concurso em 98, assumi em 2000, a última do concurso, não quero saber (risos), **mas a partir de**

> **2000 minha filha, eu ingressei realmente e fiquei nesse espaço de me sentir responsável, tendo que cumprir com esse papel, com essa função que é tão especial para a gente e com certeza para os alunos,** porque você percebe isso no depoimento de muitos alunos que passaram pela gente, é gratificante isso.

Parece que ser professora concursada traz para Ana a docência em outra perspectiva. Antes faltava segurança, mas agora sente que há responsabilidade e compromisso maior e que precisa se preparar para assumir a função**:** "*até então, é... você é uma professora apenas contratada, você não tem muito norte".* Também deixa entender que agora ela é responsável pelo seu desempenho e, não mais terá o apoio direto das pessoas da igreja, compreendendo que igreja e escola se diferenciam*: "eu ingressei realmente e fiquei nesse espaço de me sentir responsável, tendo que cumprir com esse papel, com essa função".* Sua fala evidencia que produziu novas significações sobre a docência, no entanto, ainda traz a significação social da docência como missão: "*que é tão especial para a gente e com certeza para os alunos, porque você percebe isso no depoimento de muitos alunos que passaram pela gente, é gratificante isso".* Sendo a constituição de significados uma produção social, conforme Vigotski (2009), Ana internaliza a docência como missão; no entanto, o modo como vem se relacionando com estes significados produz novas zonas de sentido e, para Ana, ser professor exige agora responsabilidade, se preparar.

Rosinha nos diz que, ao ingressar na docência, sentia-se despreparada para assumir a função, mas observou como se fazia, e, além disso, tinha afinidade com criança, o que para ela era muito importante. No decorrer dos anos, produziu novos sentidos sobre ser professor. Ela nos conta:

> **Como eu havia falado, como eu sou uma guerreira, uma guerreira, eu gosto das coisas muito organizadas, muito certinhas, então quando eu iniciei eu fiz tudo certinho, cumpria horário**, fazia... engraçado quando a gente inicia o mundo educacional é estranho, as palavras eram estranhas, o plano de aula era estranho, o plano de curso, porque **eu não tive a oportunidade como o PIBID tem de..., e como hoje os cursos de pedagogia tem, de você fazer um plano, antes de adentrar na sala de aula...** e **eu não sabia fazer plano, tem certas palavras que fogem do contexto da gente, então, é um novo contexto quando você entra na sala de aula, são novos desafios, tudo era estranho**. **Aí como eu sou uma pessoa observadora** e **eu tinha esse lado de gostar de crianças, e contar história, de brincar, sempre gostei,** ainda hoje se você me der uma bola e me der 3 alunos ou 3 meninos eu vou brincar de bola, tenho esse lado infantil. Então eu gostava de tudo isso, aí fui observando que eu tinha mais afinidade para criança, depois eu fui observar, que também gostava de trabalhar com adolescente, são dois mundos diferentes, duas realidades complexas, diferenciadas. É isso aí. **Foi complicado, porque eu passei por um momento de amor, depois passei por um momento de desilusão**, certo, mas é como diz Rubem Alves, você se reconhecer como educador, como pessoa é bem ... precisa de um choque, e **eu só fui me reconhecer, que o papel fundamental que é ser educador através do PIBID e hoje depois que eu entrei no Ensino Superior**. Eu comecei há... já faz uns 2 anos que eu leciono, então foi a partir de agora basicamente, que eu tive esse choque de realidade, mas não é fácil, acho... **tem professores que passam a vida toda na sala de aula e não se**

> **reconhecem como educadores, da sua importância, do eu como sujeito dentro do mundo.**

A "guerreira" assume o novo desafio mesmo sem gostar e sem se sentir preparada, e tem como estratégia o fato de observar como se faz. Rosinha nos conta que o universo da escola era estranho para ela, embora já tivesse vivenciado uma experiência no estágio, revelando que a habilitação não foi suficiente para que se preparasse para assumir a sala de aula. Ao mesmo tempo, significa a docência como uma atividade de execução: "*eu gosto das coisas muito organizadas, muito certinhas, então quando eu iniciei eu fiz tudo certinho, cumpria horário, fazia...", "Aí como eu sou uma pessoa observadora".*

Os significados produzidos pela professora Rosinha sobre a docência são fortemente determinados pelo contexto histórico no qual ele é desenvolvido. De acordo com Gidens (1991) a história da profissão docente está intimamente ligada às transformações sociais, políticas e culturais da Modernidade. Com a ascensão do capitalismo, a Modernidade trouxe, entre outros elementos, uma concepção fragmentada dos processos de trabalho, fazendo uma ruptura entre o pensar e fazer. De modo geral, a elaboração do conhecimento ficou restrita a um grupo de trabalhadores, ao passo que o trabalho técnico e a execução a outro grupo, que representa a maioria. A docência passou então, a ser concebida como função técnica, cabendo ao professor o trabalho de transmissão de informações, produzidas por outros. Para Tardif (2012, p. 40), "A relação que os professores mantêm com os saberes é a de "transmissores", de "portadores" ou de "objetos" de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática". Neste sentido, quando Rosinha significa que para ser professor precisa "aprender a saber fazer", expressa significados socialmente constituídos.

Ainda nesta fala, revela que produziu outros sentidos sobre ser professor, quando afirma: "*eu só fui me reconhecer, que o papel fundamental que é ser educador através do PIBID e hoje depois que eu entrei no Ensino Superior".* A participação no PIBID e a docência no Ensino Superior, possibilitaram novos modos de ver a docência. Para ela, ser professor aufere nova dimensão pois, vai além de uma atividade executora: "*tem professores que passam a vida toda na sala de aula e não se reconhecem como educadores, da sua importância, do eu como sujeito dentro do mundo".* Rosinha significa que "ser educador" exige se reconhecer como alguém autônomo e ativo na transformação social, o que, segundo ela, não acontece com todos os professores. Em outra fala, Rosinha acentua que "*o professor tem que ser um pesquisador, tem que estudar"*, revelando entender que a atividade docente deve se constituir de pensar e fazer, elementos constituintes da práxis docente.

Sara também revela significados socialmente atribuídos à docência, quando diz:

> **Porque se eu entrei nessa profissão, com todo o sonho, todo aquele desejo do coração e tem horas que você se sente infeliz nela, imagine se não for, todo essa ... não digo vocação, mas digo pelo menos assim, desejo de querer aquela profissão**, porque mesmo que... eu já ouvi colegas dizer ... ainda se eu não tivesse vocação para professora, mas se eu estou ali, eu vou fazer bem feito. Eu **posso até não ter vocação, mas se eu tiver responsabilidade e compromisso, desenvolvo a minha profissão bem**.

Ela entende que a docência é vocação e reconhece que, quando esta não acontece, deve-se assumir a docência com responsabilidade e compromisso, como é o seu caso: "*Eu posso até não ter vocação, mas se eu tiver responsabilidade e compromisso, desenvolvo a minha profissão bem".* A etimologia da palavra vocação está relacionada a "chamamento", denotando a forte ligação do termo com a igreja, pois, para ser padre, é preciso "ouvir o chamado de Deus". Historicamente, esta foi uma relação imbricada, se mostrando forte ainda hoje. A compreensão da docência como vocação resulta em um posicionamento perante a realidade de abnegação, doação e sacerdócio. E, em nome da vocação, se explora e se precariza a profissão docente. Assim, ao significar a docência como vocação, a professora expressa que esta é uma condição natural, independente do contexto ou mesmo do desejo da própria pessoa. Por outro lado, Sara também significa que a docência exige responsabilidade e compromisso. Embora tenha internalizado o significado da docência como vocação, Sara também entende que, mediada pelas experiências, é possível desenvolver e aprender a fazer. Assim como Rosinha que significava a docência como uma atividade técnica, Sara também expressa nesta fala esse entendimento.

Ao vivenciar outras experiências, entende que não basta apenas "saber fazer". E expressa:

> Eu achava que eu era uma professora excelente, que eu era muito boa e de **repente você começa a abrir os horizontes e a cada dia você vai descobrindo que ainda há muita coisa, que você pode melhorar**. Por isso que não pode ficar naquele mundinho só da escola, porque você vai se comparar somente com quem está ali. **Quando você sai, convive com gente que tem um conhecimento de mundo maior que o teu, livros que você não lia, o mundo se abre.** (CN).

Favorecida pelas novas experiências vivenciadas a partir do ingresso no PIBID, a professora atribui novo sentido à docência, ampliou perspectivas e visão de mundo.

Outra professora que também significava a docência como sacerdócio, missão, é Raquel. Ela nos conta sobre suas experiências iniciais, e enfatiza sua abnegação para continuar ensinando aos seus alunos. Vejamos o que conta:

> Quando meu pai mudou de Caponga para Pindoretama, **olhe como eu era dedicada**, eu..., e foi no mês de setembro né? Aí eu "não, eu não vou deixar meus alunos sem professora" Ai sabe como foi que a gente se organizou, eu e meu pai? Fiquei na casa

> de um irmão da igreja, onde eu passava a semana lá. E ele era pescador, a condição dele era muito baixa. Era uma família muito grande e tinha a moça de lá que era muito amiga, muito minha amiga, a casa era mais ou menos, mais era muita criança e eu ficava assim... hoje eu fico pensando como eles fizeram isso por mim, entendeu e pelas crianças da creche. Ai tudo era rede, eu dormia na rede. Eu ia para a escola, passava a manhã lá e aí ficava, de manhã ficava na creche, a tarde na casa desse pessoal, a noite eu ia para a escola em Cascavel. Quando voltava, passava a semana todinha, dormia lá, **deixei meu conforto da minha casa. Isso para mim era indiferente**, e só tinha essa menina que era muito amiga minha e meu pai ajudava financeiramente.

Raquel se sacrifica para permanecer ensinando na creche, onde iniciou como professora ainda quando era aluna da habilitação para o magistério. Em outros trechos de sua fala, nos conta que não tinha noção de que ganhava pouco, indicando que, para ela, ensinar era uma missão. Sendo assim, a remuneração não era o mais importante. A desvalorização da profissão se esconde atrás de quão nobre é a "missão de ensinar crianças carentes". Mais uma vez, seu relato explicita a figura do pai sempre muito ligado as suas decisões profissionais.

Em sua trajetória profissional, vivencia experiências de trabalho em outras funções que não a de professora, conduzida pelo pai, até conseguir aprovação em concurso público para integrar o quadro de professores do Estado do Ceará. Ao ingressar na escola pública, nos conta que trabalhou como orientadora do sistema de TV[30], e, mais uma vez, faz referência a sua dificuldade em Matemática.

> Quando eu entrei eu fui trabalhar como professora orientadora, de sistema de TV e daí **eu não sabia muitas coisas da matemática, porque a professora orientadora tinha que ensinar tudo, todas as disciplinas. Como eu já tinha o grau de experiência em relação aos alunos eu aprendia a aula na hora**. Lógico que eu lia o manual e eu ensinava para eles. **Foi quando eu passei a aprender mais a matemática, que era a minha maior dificuldade**.

Necessitando ensinar todos os conteúdos, Raquel conta que aprendia os conteúdos na hora em que ia ensinar, o que expressa a fragilidade desse tipo de ensino. Ao mesmo tempo destaca a importância da experiência, principalmente por ter permitido aprender um pouco de Matemática. A "professora-aluna de Matemática" estava conseguindo finalmente aprender. Embora revele suas deficiências quanto aos conteúdos, Raquel destaca como favorável o relacionamento com os alunos, significando, assim, que o professor, além de repassar conteúdos, precisa saber se relacionar com os alunos.

Também narrou que o relato de uma colega a marcou muito e foi importante para seu reconhecimento como docente. Ela nos fala:

[30] Refere-se ao Telensino, experiência de ensino regular de 5ª a 8ª série implantado no Ceará em 1974, sob a égide da Lei no 5.692/71. O telensino, uma forma de recepção organizada, funcionava com escolas recebendo a emissão das mensagens didáticas ou teleaulas pela televisão, transmitidas via satélite. Cada teleaula tinha um profissional do ensino definido como orientador de aprendizagem (FARIAS, 2000).

> Quando eu comecei nessa escola, eu sempre me empolgava querendo fazer isso, fazer aquilo e uma professora antiga, que já estava para se aposentar ela disse assim "É, você só está nesse pique todo porque você está começando agora, quero ver você daqui há 15 anos" Isso me marcou, **toda vida que chegava 10 anos, 15 anos, eu digo assim "Valha eu estou do mesmo jeito que eu comecei (risos)".**

Reconhecendo-se como professora dinâmica, Raquel toma a provocação da colega como estímulo para permanecer empolgada com aquilo que faz.

As experiências vivenciadas como professora permitem novas significações para a docência. Neste pré-indicador, ela diz:

> Nós só conhecemos (o aluno) quando conseguimos ficar ao lado deles. **Quando você se preocupa em dar seu conteúdo,** dar sua aula e vai embora, **você não conhece o aluno.** Ultimamente eu vi muitos fatos surpreendentes, porque o Estado do Pará é uma escola de área de risco, muito conhecida a questão do Lagamar, passou recente sobre os assaltos na Raul Barbosa. As pessoas que vêm à escola fazer trabalhos de pesquisa, como os próprios alunos do PIBID, **eles ficaram impressionados como é que uma escola inserida num ambiente de violência, não existe violência dentro da escola. A disciplina dos alunos, o respeito que eles têm pelo professor, esse é o estigma da escola, do lado bom, a marca da escola.** (CN).

Em sua fala, exprime compreensão de docência em que as interações parecem ser valorizadas. Para ela, ser professor vai além de trabalhar conteúdos, exige conhecer o aluno, estar atento as suas necessidades. Também expressa que a escola realiza um trabalho onde a colaboração, o respeito e a valorização do professor são aspectos que se destacam. Sendo assim, Raquel produz novos sentidos sobre a docência com origem no contexto histórico, em suas experiências de trabalho com seus pares, alunos, enfim, na realidade do mundo objetivo, tornando-se ao mesmo tempo universal e singular.

Neste indicador, as professoras desvelaram sobre o modo como ingressaram na docência e os significados e sentidos produzidos sobre ser professor. Suas histórias nos ajudam a entender como cada uma delas significou a docência desde as experiências que vivenciaram em seus contextos. Ao se apropriarem da realidade objetiva, transformaram em realidade subjetiva que, em última instância, orientaram suas atividades, dando tônus às ações realizadas. (AGUIAR e DAVIS, 2011).

As categorias historicidade, significados e sentidos nos permitiram entender que algumas das professoras significavam a docência, no início de suas carreiras, como missão, à medida que vivenciaram novas experiências foram produzindo sentidos diferentes para a docência e para o modo que foram se reconhecendo e atuando como professoras.

O outro indicador que compõe o Núcleo "As condições objetivas e subjetivas constituindo docentes" é intitulado "Desafios vivenciados na docência".

As mudanças implementadas no âmbito da Educação, principalmente, desde os anos 1990, trouxeram enormes desafios, novos problemas e também elementos diferentes para pensar a atuação do professor e o seu desenvolvimento profissional. Numa realidade de mudanças e exigências, o fato de ser professor ganhou novos contornos e exigiu novos modos de atuação. Neste sentido, compreender como cada participante vivencia os desafios no exercício da profissão, certamente, vai revelar além de histórias singulares, pois será possível entender sobre o cotidiano escolar e suas articulações com o contexto, permitindo apreender a totalidade e a complexidade social, porquanto o homem é a síntese das múltiplas determinações, como nos explicam Aguiar e Davis (2011).

Como explicitamos, as quatro professoras residem em municípios distintos. Três delas são professoras da rede municipal e somente a professora de Fortaleza integra a rede estadual de ensino. Cada docente revela aspectos próprios do contexto institucional em que está integrada, ao mesmo tempo em que expressa elementos comuns às demais realidades, sendo importantes para entendermos aspectos da Educação de nosso País.

Em suas falas, denunciam diversas dificuldades, algumas das quais são problemas históricos vivenciados pela profissão docente, como a desvalorização profissional, as condições de trabalho, falta de material pedagógico, acúmulo de atividades, dentre outros. As narrativas expressam o modo como as participantes enfrentam os desafios, revelando, assim, seus modos de ser professora.

Rosinha aponta, em sua narrativa, diversas problemáticas enfrentadas em seu município, no exercício da profissão. Ela nos diz das precárias condições de trabalho, e relatou que, intentando contribuir com a formação de outros professores, após sua participação no PIBID, se submeteu a uma seleção para assumir uma função na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE)[31] como formadora, mas, ao iniciar, não se identificou com o modo como trabalhavam, pois, de acordo com Rosinha, criticavam o professor sem se preocupar com as dificuldades vivenciadas por este em sala de aula. Ela nos fala:

> **Eu sei da dificuldade de que é uma sala, sala de aula não é fácil**! É muito fácil você tá fora de sala e dizer o que é, é muito fácil escrever, fazer pesquisa, fazer pesquisa você pega 2, 3 alunos. Sala de aula você pega 35 com adversidades, **diversas adversidades possíveis, desde a iluminação, a quentura, muitas vezes**

[31] As CREDES surgem com a extinção das Delegacias Regionais de Educação (DERE) pelo Decreto nº 24.274, de 22/12/96. Em 26 de dezembro de 2007. O Decreto nº 29.139, Art.4o, altera a estrutura organizacional básica e setorial da Secretaria da Educação – SEDUC. O governador do Estado do Ceará institui como órgão de execução local e regional vinte (20) Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDE e as Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza. Em Itapipoca funciona a 2ª CREDE, regional que acompanha a instituição em que Rosinha se encontra.

> **você sai de sala de aula prá respirar** porque você tá molhada de suor, e você vê o aluno se derretendo e **você não pode fazer nada**, por que o sistema não quer, **o sistema não está nem aí pro aluno.** Aí **eu vi que a única possibilidade deu mudar alguma coisa era na sala de aula,** não era sentada numa CREDE, ali eu ia só... terminar meus anos.

Seu relato é forte e expressa a falta de condições básicas para aluno e o professor permanecerem em sala. Aprender e ensinar nestas condições, sem dúvida, é algo difícil de acontecer. Rosinha critica o relativo descaso à Educação por parte dos governantes de seu Município e, como professora, se identifica com as dificuldades vividas por seus pares, entendendo que é ao lado deles que poderá melhor contribuir. A guerreira continua lutando e se metamorfoseando, agora não mais para sobreviver, para estudar, mas por melhores condições de ensino e aprendizagem. Como professora, significa que precisa exercer papel ativo em favor de uma educação de melhor qualidade.

O sentimento de indignação é muito intenso na fala dessa professora. Quando nos encontramos para a entrevista, ela nos contou que estava de licença-saúde há um mês. Não mencionou, porém, o motivo. No momento em que narrava sobre as difíceis condições da Educação no município, nos narrou o seguinte fato:

> Eu fui para a escolha do livro didático, agora esse ano. Foi o **que mais me decepcionou,** tanto é que eu estou de licença mais por decepção mesmo, da educação... de muitas coisas sabe? **E essa do livro me derrubou**! Por quê? A escolha do livro já era programada com uma certa editora, daí não foi democrático, **os professores eles não têm união, não há aquela união,** muitas vezes eles não conhecem o assunto e impõem a sua vontade e acabam escolhendo um livro que não é adequado para o aluno e além do mais, dentro da reunião, eles mesmo anunciaram que no próximo ano, o aluno iniciará o ano sem o livro didático, sem o livro do PAIC. Então, quer dizer, provavelmente, no próximo ano, o 1º ano, o aluno vai ficar até maio, até junho sem livro. E**ntão, o quê que o professor vai ter? quer dizer... nada!** Eles mesmo anunciaram. Então quer dizer, qual o estímulo que você como professor tem?

Sua fala externa decepção, sofrimento e compromisso com os alunos. Ao mesmo tempo, faz séria denúncia sobre um processo, que se diz democrático, e que na verdade não foi. Para esta professora, a escolha do livro levou em conta outros interesses que não a preocupação com a qualidade do ensino. Rosinha responsabiliza os professores por fazerem parte deste processo tendencioso: "*os professores eles não têm união, não há aquela união",* e questiona o direito negado ao aluno em ter o material de estudo. Em outro momento de sua fala, informa que o professor não tem o material básico para trabalhar: "*o professor fica procurando recursos seus, se ele quiser alguma coisa você tem que buscar recursos do seu bolso, ou então o que ele tem em casa, ou então catando, mendigando recursos na própria escola.".* A consciência das precárias condições de trabalho evidenciadas pela professora a deixa atônita, sem conseguir vislumbrar qual o caminho que deverá seguir, e, ao mesmo

tempo, a faz se sentir impotente diante das constatações ao ponto de adoecer*: "E essa do livro me derrubou"! "então o quê que o professor vai ter"?*

Rosinha revela um olhar crítico diante de sua realidade que, na acepção freireana, poderia ser entendido como o desenvolvimento de uma conscientização. Para Paulo Freire (1980), a conscientização se dá na relação consciência mundo, sem separá-las, na criação de outra realidade que, por sua vez, volta a ser objeto de reflexão crítica. Portanto, para o autor, a conscientização "implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece..." (1980, p. 30).

Em sua escola, Rosinha é reconhecida entre os colegas por exercer certa liderança, segundo ela identifica, sendo porta-voz do grupo pelo fato de reivindicar aquilo que julga ser o correto.

> Atualmente, por exemplo, eu tenho uma colega, não vou citar o nome porque é antiético, **eu observo que ela gosta de estar perto de mim porque eu exerço um certo domínio na escola**, que **eu sou dominante!** Eu percebo que quando eu estou numa reunião, quando eu tô num grupo, eu tenho um grupinho, que não é que domine, **eu falo o que é certo**, nós falamos o que é certo, reivindicamos o que é certo, então... enquanto tem outro grupo que... é Maria vai com as outras, mas em compensação eles têm que ficar com a direção, do lado da direção e **a gente não fica do lado de ninguém**, fica do lado certo **e quem fica do lado certo é contra a hierarquia**, por isso que eu tenho um certo cuidado.

Sentindo-se sujeito nesta história, ela luta por aquilo em que acredita. Rosinha se vê através do outro, pois, assim como estas crianças, também enfrentou muitas dificuldades para continuar estudando. A guerreira vem se metamorfoseando, e, sendo assim, se faz o outro outro que também sou eu. (CIAMPA, 2000). Neste sentido, podemos entender que sua identidade caminha para uma alterização, para a mesmidade, que, de acordo com Ciampa (2000), consiste

> [...] na eliminação de minha identidade pressuposta (que deixa de ser reposta) e no desenvolvimento de uma identidade posta como metamorfose constante, em que toda a humanidade contida em mim se concretiza. Isso permite me representar (1o sentido) sempre como diferente de mim mesmo (deixar de presentificar uma representação de mim que foi cristalizada em momentos anteriores, deixar de repor a identidade pressuposta. (P.181).

Assim como Rosinha, Ana também assume em sua escola um papel ativo, representando seus pares junto ao sindicato. Lutando por melhores condições de trabalho, ela nos conta sobre os desafios vivenciados pelos docentes de sua cidade:

> Eu fiquei no sindicato no período de 2005, 2006, aí 2007 e 2008 eu fiquei integral, quando foi **em 2009 nós fizemos uma greve de 3 meses**, senhor! **Aí foram umas ameaças danadas** e eu tive... **"eu não aguento não, e se eu perder meu emprego,** como é que eu vou viver e eu não quero ir embora de Crateús". **Voltei para a sala**

> **de aula, graças a Deus, de 2009 e até hoje eu continuo, só pretendo sair quando eu me aposentar.** Todo ano tem uma ponta (de greve) e **agora nós estamos paralisados**, eu mesma não estou na diretoria, mas **eu sou representante de base na diretoria, representando a escola**, nós estamos paralisados pelos contratados. Como eu sou representante de base, porque cada escola tem uma pessoa que vai lá no sindicato uma vez por mês, para trazer as informações, para repassar, **eu sou o tipo da pessoa que faz, então como não tinha ninguém que queria assumir, aí foi o jeito eu assumi, a ficar.** Mas eu **sei que tem outras pessoas capazes**, mas o difícil é as pessoas aceitarem, **ninguém quer ir**, mas eu **dou conta do meu recado do jeito que é possível.**

A professora relata que, desde 2005, está engajada no sindicato, assumindo funções na Diretoria. Temendo represálias, em função de uma greve, decide sair da Diretoria do sindicato e retornar para a sala de aula. Mantém, no entanto, o vínculo com o sindicato, sendo hoje representante de base de sua escola. Ana revela em seu relato a luta de sua classe por melhores condições de trabalho, ao mesmo tempo em que denuncia as ameaças sofridas por professores quando se organizam na luta por seus direitos: "*Aí foram umas ameaças danadas"*. Embora reconheça a necessidade de fazer greve, ante a possibilidade de perder aquilo que para ela foi tão difícil de conquistar: "o emprego concursado" - ela volta atrás e pede para sair da "linha de frente", *"[...] eu não aguento não, e se eu perder meu emprego"*. Mais uma vez, encontra estratégias diante dos embates e assim mantém-se na luta, agora na "retaguarda", representando seus colegas da escola.

Em sua fala, se reconhece como alguém que parte para a ação, não fica esperando, para justificar que assumiu o sindicato porque ninguém queria assumir. Em outro momento, a professora nos contou que foi escolhida por seus colegas para representá-los junto à Câmara de Vereadores em um ato a favor do PIBID. Também nesta situação, afirmou que ninguém se dispôs a ir, por isso ela foi, mas, pouco a pouco foi contando que houve uma votação e ela foi eleita.

> [...] ontem **eu estava era na câmara fazendo um discurso. Foi um sufoco**! A S. (coordenadora de área) fez uma votação no grupo, porque nós somos 8 supervisores e 40 IDs, e aí **ela colocou no grupo prá ver quem era**, qual era o supervisor e qual era o ID **que iria apresentar o projeto lá na câmara**, prá questão da mobilização "Fica PIBID.

Mesmo sendo reconhecida como a professora que representa seu grupo, nota-se que Ana não fica confortável nesse papel. Neste sentido parece que teme um julgamento por ser sindicalista, talvez se protegendo de possíveis represálias que possam acontecer. A professora participa de movimentos sociais há muitos anos e, certamente, sabe que, mesmo em um País que se diz democrático, a luta por direitos nem sempre é bem entendida. Além disso, Ana se sente fragilizada ante os limites cognitivos que acredita ter.

Ela narra sobre alguns dos desafios vivenciados na Educação em seu Município, onde as condições de trabalho são precárias, os salários atrasam com certa frequência e há um grande contingente de professores não concursados[32], os quais não têm seus direitos trabalhistas assegurados, problemáticas que acontecem, não apenas nesta cidade, mas, infelizmente, fazem parte da realidade educacional de muitos municípios de nosso País.

Raquel relata sobre problemáticas enfrentadas em sua escola, no entanto, traz uma séria questão vivenciada pelos professores no desempenho de suas funções: o planejamento. Ela diz:

> A gente tem a maior dificuldade aqui de planejar, porque a sala dos professores é bem pequenininha, **a gente não consegue estudar desse jeito**. A gente vai estudar em casa, por isso o conflito atualmente, a gente tem 1/3 de horas para estudar na escola, mas a gente não consegue, **eu reclamo muito quando eles vêm falar de queixa porque os professores vão embora na hora do planejamento, eu "mas a escola não tem estrutura para a gente ficar aqui"**, eu fico chateada com essas burocracias que não vai levar a nada. Por exemplo, no PIBID, os nossos relatórios, a gente sabia que tinha que fazer, no dia que acontecia dizia assim: " hoje nós vamos estudar em casa, a aula é de pesquisa em casa" e você estuda mesmo. Professor universitário não é assim? Então, **ainda existe essa história de muita perseguição da escola básica.** Isso é um absurdo! A gente chega na escola, ficam olhando lá, quem veio, quem não veio, não sei quê, entendeu? O horário, **fiscalizam muito mais o horário do professor.** (Raquel).

A professora ressente-se da falta de estrutura física da escola para realizar o planejamento, e questiona a necessidade de permanecer na instituição neste momento, em função desta não oferecer condições adequadas para tal. Em outro trecho de sua narrativa, ela relata que costuma assumir uma posição ativa nos momentos coletivos, expressando sua opinião, mesmo quando esta vai contra o pensamento do grupo gestor.

Para Fusari (1989) o planejamento escolar[33] deve ser entendido como momento formativo, espaço para reflexão, produção de conhecimento e desenvolvimento de uma cultura colaborativa, no entanto, ele afirma que é grande o número de professores que revelam

[32] A reestruturação produtiva iniciada anos 1970, em decorrência da crise mundial do capital, traz novas formas de contratação que atinge diversos setores da economia, inclusive a Educação, sendo o contrato temporário de professores uma delas. Estas aparecem como modos "flexíveis" de trabalho, seguindo a tendência da acumulação flexível. Assim, os contratos são flexíveis, os direitos dos trabalhadores também são flexíveis, enfim tudo pode ser modificado conforme o interesse e a necessidade do momento. Embora surjam como opções ante a realidade da redução do emprego, os trabalhos "flexíveis" trazem como consequência para o trabalhador a perda de direitos e garantias trabalhistas já conquistadas, a fragilização do trabalho organizado e, nestas modalidades de trabalho, o fantasma do desemprego está sempre presente. (FALCÃO, 1999).

[33] Fusari (1989) afirma que na prática docente atual, o planejamento tem-se reduzido à atividade em que o professor preenche e entrega à secretaria da escola um formulário. O autor esclarece que apesar de serem utilizados como sinônimos, planejamento de ensino e plano de ensino são distintos. Para ele o planejamento do ensino é o processo que envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos, enquanto o plano de ensino é um momento de documentação do processo educacional escolar como um todo. Plano de ensino é, pois, um documento elaborado pelo(s) docente(s), contendo a(s) sua(s) proposta(s) de trabalho, numa área e/ou disciplina específica.

um certo grau de insatisfação no concernente ao trabalho de planejamento e, sendo assim, este não é vivenciado como deveria. Raquel parece entender que este é um momento de refletir sobre prática, quando diz: *"a gente não consegue estudar desse jeito"*, porém, sua fala nos leva a pensar que a escola não cuida para que o planejamento possa, de fato, constituir momento formativo e que, embora os professores estejam todos numa mesma sala, o processo acontece de modo individual. Sua luta por um espaço físico adequado para que o planejamento aconteça indica sua insatisfação com a maneira como que esta importante atividade docente acontece, indicando que significa o planejamento como momento de estudo.

Raquel também expressa nesta fala a ideia de que se sente cobrada em relação ao cumprimento de horário, afirmando que o professor da Educação Básica, diferente do professor do Ensino Superior e do professor supervisor do PIBID, tem pouca autonomia para exercer seu trabalho, sendo fiscalizado em suas atividades. Raquel se acha indignada diante das cobranças de horário, o que nos leva a pensar que para ela tal cobrança é entendida como desvalorização da profissão.

Outra professora que também se refere ao planejamento é Sara. Diz ela que, no horário destinado a esta atividade, é comum o professor fazer outra atividade que não esta, em razão do acúmulo de atividades destinadas ao professor.

> Nas escolas que eu trabalho, sempre você vê o professor com um aluno num canto, professor com um aluno no outro, faz reforço no seu planejamento, então, **nem sempre dá prá você ter** sempre uma aula com materiais, **uma aula com recurso**, se for para construir, **porque o tempo realmente ele é pouco**.

O tempo destinado ao planejamento (1/3 de hora) foi uma conquista dos professores que reconhecem esta importante atividade para a prática pedagógica, no entanto, de nada adiantará se este for empregado para realizar outras atividades. A fala de Sara também denuncia as muitas atribuições destinadas ao professor no exercício de sua função, o que muitas vezes leva a uma sobrecarga de trabalho. De acordo com Vaz e Favaro (2010), as responsabilidades atribuídas ao professor ultrapassam o âmbito pedagógico, incluindo político-sociais, familiares, de lidar com a drogadição, a violência e outros problemas que permeiam o espaço escolar, o que contribui para que o professor se esvazie de sua real função que é ensinar e se ache perdido em meio a situações que ultrapassam suas possibilidades de atuação. As outras três professoras também destacam o tempo como um dos grandes desafios vivenciados por elas em razão das muitas atribuições da função docente.

Ainda falando sobre os desafios vivenciados no exercício de sua função, Raquel nos conta como é o relacionamento com a gestão em seu local de trabalho. A professora

reconhece a importância de uma gestão escolar democrática e nos conta que vivenciou um período em que a gestão de sua escola se baseava em ameaças e punições. Vejamos sua fala:

> Muitas coisas dependem do diretor, da gestão, **se ele é um núcleo gestor aberto ao diálogo, se ele é um núcleo gestor punitivo**. Porque nós vivemos um tempo na educação que **tudo era na base de ameaça, de punição, nunca se chegava para dialogar, discutir, era tudo imposto. E a gente sofria muito**, era muita perseguição. (CN).

Contrasta com um espaço que, por excelência, deveria ser democrático, como a escola, posturas autoritárias como esta denunciada pela professora. Como bem se sabe, no entanto, esta é uma realidade em muitas instituições. O professor pouco é escutado na escola e as decisões nem sempre são tomadas considerando a coletividade. Ao professor cabe acatar ordens que quase sempre vêm de instâncias superiores.

Vale salientar que a luta por uma gestão escolar democrática é antiga entre aqueles que defendem um projeto de Educação Pública de qualidade. Essa busca pela democratização resultou na aprovação do princípio da gestão democrática instituída na Constituição Federal Art. 206, sendo mais tarde complementado pela LDB nº 9.394/96. De acordo com Gadotti (2001) a Lei de Gestão Democrática do Ensino Público que concede autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, não fará sentido, no entanto, se o gestor, professores, alunos e demais atores do processo desconhecem o significado político da autonomia. O autor ressalta a necessidade de um trabalho participativo que envolva todos os segmentos sociais componentes da escola, a fim de contribuir para o rompimento do autoritarismo que ainda permanece no interior das escolas e proporcione uma reflexão quanto ao papel do gestor na busca de uma escola pública de qualidade.

Outro desafio destacado por Sara se refere a dificuldade do professor em lidar com a tecnologia. De acordo com ela:

> Porque nós, eu vou dizer eu, mas **a maioria dos professores ainda não sabe usar a tecnologia a nosso favor**. E por conta disso, vetamos, **é proibido o celular na sala de aula, porque eu não sei usar o celular.**

Com o avanço tecnológico da sociedade contemporânea, a existência das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no meio educacional não pode ser ignorada. Sendo assim, compreender o modo como se constituem os processos de apropriação das TICs no interior das instituições escolares despertam o interesse de muitos pesquisadores.

De acordo com Araújo (2015), o uso das TICs ainda constitui desafio para muitos professores. O autor explica que os docentes ainda sentem dificuldades no uso dos recursos tecnológicos, referindo-se à dificuldade de acesso e de uma formação para tal. Além disso, o

uso das TIC's, ainda fica restrito, na maioria das vezes, em produção de vídeos e projeção de *slides*.

O discurso de Sara revela que, por não saber fazer uso do telefone celular, veta o seu uso, no entanto, reconhece que este poderia ser mais bem utilizado. Em outra fala, nos contou que precisou de calculadora em uma atividade de Matemática e nenhum aluno tinha calculadora em casa, apenas no telefone celular. Em função disso, precisou que a diretora autorizasse o uso do telefone em sala de aula. É preciso, pois, que o professor se aproprie desses novos recursos, no sentido de que estes possam enriquecer e favorecer a prática pedagógica. Para tal, necessitam de uma formação que possibilite não apenas o acesso, mas também o seu uso efetivo. Sara significa que o professor deve estar sempre aprendendo e, portanto, deve se apropriar dos novos recursos tecnológicos.

Neste indicador as condições objetivas vivenciadas por Sara, Rosinha, Ana e Raquel foram constituindo seus modos de ser professora, cada uma delas desenvolveu particularmente sua atividade e, desse modo, produziram nova realidade constitutiva de suas singularidades.

Os desafios apontados pelas participantes revelam dificuldades de ordens diversas no exercício de suas funções, condições objetivas que nem sempre se exprimem favoráveis para a atividade docente. Considerando que a finalidade da Educação reside em garantir que os alunos se apropriem dos bens culturais produzidos pela humanidade, é necessário garantir meios para que essa mediação aconteça. Quando não são oferecidas estas condições, sem dúvida, resta comprometido o processo educativo. Nas falas das professoras, elas expressaram insatisfação, impotência, indignação, ante a difícil realidade, sentimentos que vão definindo seus modos de ser professora.

Neste indicador, a categoria historicidade nos ajudou a entender o movimento empreendido pelas professoras no exercício de uma profissão, que traz marcas como a desvalorização, relações autoritárias e dificuldades em seu exercício, elementos que expressam sobre a história da Educação brasileira. Também pudemos entender como as mudanças empreendidas na Educação foram incorporadas pelas professoras e constituíram suas subjetividades. A categoria consciência nos permitiu entender como as docentes desvelaram suas realidades e atuaram nesta de modo ativo.

O núcleo de significação - "As condições objetivas e subjetivas constituindo docentes"- revelou a maneira como Sara, Raquel, Ana e Rosinha foram se constituindo docentes com esteio nas experiências vivenciadas em seus contextos. Cada uma delas se

aproxima da docência por motivos distintos, em função da realidade a que estavam submetidas e desse modo, vão significando a docência baseadas nessas experiências, ao mesmo tempo em que modificam essa realidade. Suas histórias singulares expressam sobre aspectos da história da Educação de nosso País. Os desafios vivenciados por parte de cada uma delas em seus municípios indicam como atuam de modo ativo em seus contextos, mesmo em difíceis condições objetivas.

As categorias historicidade, atividade, mediação, significado e sentidos e consciência possibilitaram entender o movimento constitutivo das professoras que, mediadas pelas significações produzidas na apropriação do mundo objetivo, vão desenvolvendo particularmente sua atividade e constituindo suas subjetividades. Assim, ao mesmo tempo em que se aproximam da realidade de muitos outros professores, se individualizam, pois vão desvelando um jeito próprio de pensar, sentir e agir. O modo como ingressaram na docência, as experiências vivenciadas, os relacionamentos estabelecidos e os desafios que enfrentam como docentes revelam sobre a história de um tempo, de um contexto real, no entanto, as participantes vão vivenciando de modo único, assim, se constituem singulares numa realidade concreta.

As experiências vivenciadas no exercício da docência nos possibilitaram entender as significações produzidas pelas participantes sobre ser professora, significações que não são estanques, pois nos constituímos de modo permanente. Que significações sobre a docência as quatro professoras produzem a partir de suas participações no PIBID? Como se reconhecem em tal participação? Essas indagações serão discutidas no próximo núcleo, que aborda sobre a experiência como professora supervisora do PIBID.

6.4 SER PROFESSORA COFORMADORA: APRENDENDO E ENSINANDO EM UMA ATIVIDADE FORMATIVA

O núcleo ‘‘Ser professora coformadora: aprendendo e ensinando em uma atividade formativa’’ articula os seguintes indicadores: O PIBID favorecendo o desenvolvimento pessoal: ‘‘o PIBID me resgatou’’; PIBID na escola: desafios e formação em diversos níveis; O PIBID favorecendo mudanças no modo de ser professor: ‘‘a gente acha que está tudo muito bem e quando se dá conta, vê que precisa acordar’’; Professora coformadora: Responsabilidade e troca de experiência.

Neste núcleo buscaremos compreender, de modo mais específico, como Ana, Sara, Raquel e Rosinha significam a atividade docente e se reconhecem com base nas suas participações como supervisoras do PIBID.

De acordo com os Editais do PIBID, o professor supervisor é definido como "docente das escolas públicas estaduais e municipais participantes do projeto e é o responsável por supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência, contribuindo para facilitar a articulação entre teoria e prática e para tornar a escola pública protagonista na formação dos futuros docentes" (BRASIL, CAPES, 2009), sugerindo que o Programa valoriza os saberes do professor em exercício. O Programa também denomina o professor participante de "coformador de futuros docentes", expressão que não é bem definida nos textos do PIBID, mas sugere que este será um partícipe ativo na formação inicial do licenciando. Neste sentido, ser professor supervisor exige a mobilização de saberes acumulados, renovação e ampliação de seu repertório de saberes e práticas, constituindo uma situação de trabalho formadora.

Ao examinarmos os documentos do PIBID (seção 2), no entanto, constatamos que as atividades previstas para o supervisor se caracterizam pela burocracia, repetição, aproximando-se de uma atuação em que prevalecem a fiscalização e o controle do licenciando, expressando uma contradição entre o que o programa sugere e o que é definido como atividade destinada ao professor da Educação Básica. Por outro lado, a proposta institucional do PIBID UECE traz um direcionamento que destaca e reconhece o professor supervisor como coformador dos licenciandos. Em sendo assim, entendemos que a fala das professoras permitirá compreender como o Programa se efetiva. Afinal, entre aquilo que se preconiza e o que acontece, há uma grande distância. É, portanto, com origem nas significações produzidas sobre ser professor supervisor que desvelaremos a maneira como esta participação interfere em seus processos identitários.

O primeiro indicador desse núcleo de significação - "O PIBID favorecendo o desenvolvimento pessoal: "o PIBID me resgatou" - aglutina pré-indicadores onde as professoras revelam de que modo a participação como professora supervisora do PIBID favorece seus processos de desenvolvimento.

Em sua fala, a professora Rosinha revela que participar do PIBID possibilitou um novo olhar para si e para a docência. Ela nos diz:

> **O PIBID foi muito além da minha expectativa**, muito mais em todos os sentidos. Primeiramente, o ponto essencial, mais forte ... foi minha autoestima, **estava com a autoestima muito baixa, não acreditava na educação mais**, eu não gostava mais

> da profissão. Então **me fez estudar, ver que eu tinha potencialidades,** então foi isso aí que... o ponto fundamental foi isso!

Rosinha nos conta que estava desacreditada da profissão, ao mesmo tempo em que não percebia suas potencialidades*: "estava com a autoestima muito baixa, não acreditava na educação mais".* Provavelmente, este descontentamento esteja relacionado às diversas problemáticas vivenciadas na Educação em seu município e o sentimento de impotência advindo desses problemas, relatados no núcleo anterior que, como vimos, ainda persistem. A participação no PIBID, entretanto, trouxe novas perspectivas. As atividades vivenciadas e a possibilidade de entender a realidade com amparo nos estudos teóricos, permitiram que Rosinha vislumbrasse opções. Ela entendeu que pode lutar, mesmo diante das dificuldades, que é ativa nesse processo e por isso importante: "*me fez estudar, ver que eu tinha potencialidades".* A professora pode, então, produzir novos sentidos sobre a docência, entendendo a dimensão social e transformadora desta atividade e a importância do professor nesse processo. Reconhecendo-se como alguém capaz, a "guerreira" volta a lutar, agora por outros ideais.

Rosinha confirma que participar do PIBID possibilitou produzir outras significações sobre ser professor, quando nos conta:

> Porque você sabe que a carreira do magistério, a vida acadêmica tem várias fases, tem aquela fase do amor, tem várias transições, e por isso que **o pibid foi importante para mim**, que eu digo, porque **foi numa fase que eu estava desacreditada da educação**. Eu acreditei muito durante 10 anos, depois veio aquela fase de desânimo, de desacreditamento, de desilusão mesmo, **o pibid me resgatou** e eu hoje mais madura, eu vejo que a educação, **nós podemos ser transformado**s, a cultura brasileira pode ser transformada através da educação, **só que não é fácil**, precisa... eu como educadora querer, eu como educadora despertar, e saber que... ter conhecimento do que eu posso saber, certo? Então, **eu só posso querer mudar alguma coisa, se eu souber da minha força, eu como sujeito de poder transformar o meu mundo educacional primeiro, que e a minha sala de aula. Hoje eu sei disso, mas antes eu não tinha despertado para isso, como eu disse, foi graças ao PIBID.** (Rosinha).

Quando diz que "*o PIBID me resgatou",* parece admitir que se sentia sem vida, apagada, algo que não combina com uma profissão que deve favorecer ao outro o desejo de aprender, além de necessitar de constante aprendizado. Entender que a Educação transforma levou Rosinha a se sentir partícipe desse processo, transformando-se e se sentindo potente para favorecer a transformação do outro.

De acordo com a professora, após dez anos de atividade docente com muita empolgação, vivenciava um momento de desânimo em relação à profissão. Rosinha, assim como Sara, Ana e Raquel, têm mais de 15 anos de profissão, apresentando largo tempo no exercício da docência. Alguns estudos sobre a docência evidenciam a existência de fases

distintas na profissão de acordo com o tempo de atuação (DAY, 2001, HUBERMAN, 2000). Para Huberman (2000), no período compreendido entre sete a vinte e cinco anos de experiência como docente, vivencia-se a fase da experimentação e diversificação, a qual pode se caracterizar por uma atitude geral de mudança, diversificação ou por atitudes de revisão, de interrogações sobre a profissão, que podem se originar da monotonia da sala de aula, do desencanto em relação à carreira ou de sucessivos fracassos das experiências. No caso de Rosinha, o desencanto relativo à profissão, resultava, não em interrogação, mas em apatia, diante de uma difícil realidade.

A docente que "não acreditava mais na educação" vai se tornando uma professora que "acredita que pode mudar o mundo", metamorfose que vai sendo possível, à medida que Rosinha vai se reconhecendo como sujeito: "*eu só posso querer mudar alguma coisa, se eu souber da minha força, eu como sujeito de poder transformar o meu mundo educacional primeiro, que é a minha sala de aula".* Como sujeito se sente viva, animada, embora reconheça que este não é um processo fácil.

Rosinha revela, que a necessidade de sair da estagnação em que estava a leva ao PIBID e assim é mobilizada por outras necessidades, agora de contribuir de modo mais ativo com a transformação do outro. Para Leontiev (1978), no processo da atividade, são propiciadas outras necessidades. Estas mobilizam para a ação quando surge o motivo que é guiado por um objetivo, que deverá levar a um resultado.

Outras professoras, assim como Rosinha, fazem referência a como se sentiam antes do PIBID. Sara nos conta que, antes de ingressar no Programa, estava acomodada, no entanto, não percebia essa estagnação. Ela narra:

> Antes do PIBID eu escolhi essa imagem aqui (uma rede de dormir armada). Ela me passa uma questão de estar parada, zona de conforto, era assim que **eu estava, apagada** como ela (Rosinha) disse, **certa de que tudo estava bem, de que não havia mais nada à frente**, **nunca imaginei passar e viver o que eu vivi no PIBID.** Era assim que eu estava, dentro da minha zona de conforto, de tranquilidade, **estava parada, estagnada dentro da sala de aula, para mim estava tudo perfeito**. Essa rede, essa tranquilidade, mostra exatamente como eu estava antes do PIBID, estagnada. Não que eu soubesse que eu estava, **eu descobri depois que eu estava estagnada**. (CN).

Convidada a escolher uma imagem de como se sentia antes do PIBID, a professora escolheu a gravura de uma rede de dormir armada em um local agradável e se identifica com Rosinha, afirmando que estava "*apagada*", querendo expressar que, assim como a colega, também se sentia sem vida. Ela assinala, entretanto, que não tinha essa compreensão, acreditava que estava desempenhando sua função muito bem. Em outros momentos, Sara verbaliza que "*imaginava que era uma excelente professora*". A professora

repete a palavra "estagnada**"** por três vezes neste trecho de sua fala, indicando querer reafirmar que, mesmo reconhecendo que era uma boa professora, não se preocupava com aprender, crescer, pois, entendia, que para ser professora, o que sabia já era o suficiente: "*certa de que tudo estava bem, de que não havia mais nada à frente".* Sara denota que produziu novas significações sobre a docência, pois agora entende que ser professor exige aprendizado constante. Além disso, também expressa que depois do PIBID passou a compreender que ser professor exige olhar para além de sua sala de aula, ampliar contatos, vivenciar outras experiências: "*estava parada, estagnada dentro da sala de aula, para mim estava tudo perfeito".* Descobrir que estava estagnada permite a esta professora produzir novos sentidos sobre a profissão e novo modo de se reconhecer. Ela nos conta:

> O PIBID ele **me mostrou um mundo, abriu muitos caminhos para mim para que eu saísse daquela situação de comodismo, me obrigou a enfrentar certas coisas que para mim eram difíceis,** aliás não eram nem difíceis, eu nem conhecia. (CN).

Ao narrar sua história Sara revelou, em outro trecho de sua fala, que sempre sentiu as muralhas a prendendo, talvez, referindo-se ao pai e ao marido, que, de acordo com a professora, eram figuras autoritárias. Desse modo, entende que, ao participar do PIBID, pode quebrar as "muralhas" que a prendiam, olhar além dos limites impostos para ela, conhecer um mundo novo que nem sabia existir, como ela mesma se refere. A compreensão de seu comodismo e de seus limites, trazem a Sara consciência de si, a autoconsciência, como define Vigotski (2000). Quando a professora diz que "*me obrigou a enfrentar certas coisas que para mim eram difíceis",* indica que essas experiências a ajudaram superar seus medos e inseguranças, pois, como vimos, "a filha que tirava boas notas" se reconhece como "não inteligente", como alguém que não é capaz, e somente quando ingressa no contexto educacional volta a ter um reconhecimento mais positivo de si. Parece, no entanto, que mesmo assim, a professora se cerca de cuidados, temendo enfrentar situações novas. Com o ingresso no PIBID, Sara consegue romper esses limites e entender que ela pode ir além. Em outro trecho de sua narrativa, continua a expressar como o reconhecimento de si é alterado em virtude de sua participação no PIBID e de tudo que tem vivenciado.

> Eu diria que **antes do PIBID e depois do PIBID** foi um divisor de águas na minha forma de avaliar matemática **e situar na minha vida pessoal**, eu diria assim, que **tem sido de grande importância na minha vida pessoal**, muito mesmo, **essa questão assim da autoestima, da autoestima da pessoa, me sinto mais importante agora, eu sinto que eu sabia, sabia não, podia mais do que eu pensava que eu podia** e assim, eu nunca imaginava que eu fosse capaz de fazer muita coisa.

Sara explicita que o Programa representa para ela um ganho pessoal, pois permite se reconhecer como alguém capaz. Ao verbalizar que "*me sinto mais importante agora",* nos

leva a compreender que agora se reconhece como alguém "inteligente". Ela não faz mais parte "daqueles que não aprendiam", que não sabiam, e, diz, que "*eu sinto que eu sabia",* em seguida, como que querendo justificar que agora tem consciência de que é "inteligente", e ressalva: "*sabia não, podia mais do que eu pensava que eu podia"*. Sara reconhece seu poder, sua força e assim movimenta sua identidade; sendo assim, produz novos sentidos sobre ser professor. A emoção expressa na narrativa de Sara ao nos falar de seu crescimento pessoal e profissional nos leva a entender que a participação no PIBID se constitui para ela forte experiência emocional e cognitiva, podendo ser entendida como vivência (*"perizivanie").* De acordo com Aguiar et al (2009), "*perizivanie*" indica uma forte experiência emocional e cognitiva, que atuando como fator de desenvolvimento do sujeito, é capaz de produzir um movimento em que os sentidos constituídos e constitutivos da subjetividade participam ativamente do processo de reorganização e conversão dessa experiência social em psicológica.

Ao nos contar sobre sua participação no PIBID, Raquel também faz referência ao fortalecimento de sua autoestima, explicando que a experiência ajudou a entender que é capaz. Ela narra:

> Foi tão interessante, é aquela história, **veio a melhorar a auto-estima profissional, você vê que você pode, que é capaz.** Para mim participar do colóquio, com **situações inusitadas**, que **vieram os diretores, o supervisor falou,** está aqui na universidade me fez conhecer uma vivência que eu não vivi, trouxe também em relação a escola, um certo status, você olhar a pessoa supervisora do PIBID. (CN).

Para Raquel sentir-se professora supervisora, trouxe para ela a possibilidade de vivenciar novas experiências que a fizeram reconhecer que pode ir além, ampliando suas perspectivas profissionais e possibilitando um reconhecimento positivo de si. Quando diz que "*vieram os diretores, o supervisor falou"* Raquel expressa seu contentamento em poder denotar sua voz para outros agentes além daqueles de sua escola, ser ouvida por alguém, denotando o sentimento compartilhado por muitos outros professores de que este profissional pouco é escutado. Quase sempre, sua voz é expressa, não por ele, mas por especialista, revelando, por um lado, a desvalorização do trabalho do professor e de seus saberes e, de outro, a existência de mecanismos repressivos, que tentam calar sua voz. Assim, ser ouvida não deveria acontecer como algo ***inusitado***, mas fazer parte do cotidiano de todos os docentes.

Raquel expressa como se sentia valorizada por ser professora supervisora e diz: "*trouxe também em relação a escola, um certo status, você olhar a pessoa supervisora do PIBID,* explicando que se reconhece desde o outro, como nos orienta Ciampa (2000),

pensamento que é corroborado em Vigotski (2009), quando este assinala que nos constituímos das interações estabelecidas. Também é possível entender que a experiência no PIBID ajudou esta participante a identificar e desenvolver saberes importantes no exercício de sua função, o que não deveria ser restrito àqueles que ingressaram no Programa, mas a todos os professores, indistintamente, contribuindo, assim, para a valorização do magistério, que se exprime como um dos objetivos do Programa.

Ainda no círculo narrativo de história de vida, Raquel continua contando como o PIBID ampliou suas possibilidades de crescimento, sua visão de mundo e fala:

> A experiência que eu trago do PIBID é isso, **ele fez com que a gente visse novos horizontes**, **o mundo** não é só esse que a gente está aqui, **ele é muito maior do que a gente imagina.** (CN).

Entender que o mundo não está restrito aos muros da escola traz para a professora novos sentidos para a docência, que agora se constitui numa atividade mais ampla, com possibilidades de novas aprendizagens de modo constante. Em sua história Raquel nos conta que seus limites, principalmente em virtude da religião, foram sempre muito bem definidos. Assim, a possibilidade de ampliar seus horizontes traz para ela uma nova consciência de si. Raquel descortina a realidade e sabe que pode ir além.

Acerca do PIBID, Ana expressa os ganhos que teve com sua participação no Programa:

> **Representa um ganho** muito grande, **na medida em que eu aprendo**, para mim é um ganho**, como se fosse um salário que você tem ali e que você vai investir em alguma coisa.** Então, esse papel, acho que é um ganho muito grande. **Ganho no sentido do conhecimento, tanto para minha formação pessoal, formação acadêmica,** então isso é muito significativo. (Ana).

Em sua fala, destaca a aprendizagem como o maior ganho em função do Programa e diz que "*como se fosse um salário que você tem ali e que você vai investir em alguma coisa",* para quem se reconhece com origem nas suas dificuldades cognitivas, sem dúvida, o conhecimento representa algo de valor inestimável, pois permite a esta professora se reconhecer como capaz, além de ampliar seu repertório de saberes para o exercício da função docente. Ana parece entender isso quando diz: "*Ganho no sentido do conhecimento, tanto para minha formação pessoal, formação acadêmica".* Essa compreensão conduz-nos a pensar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem descritos por Vigotski (2009). Para o autor, a aprendizagem promove o desenvolvimento e mantém com este relação de interdependência gerada pelas interações com a cultura e com o outro. A professora se desenvolve à medida que amplia suas aprendizagens. Em sendo assim, significa que a docência necessita de conhecimentos que devem ser constantemente atualizados.

As categorias mediação, significado e sentidos e identidade possibilitaram entender como a participação no PIBID constitui importante atividade para o desenvolvimento de Rosinha, Sara, Raquel e Ana. Em suas falas destacam que o Programa permitiu sair do comodismo, e ampliar as visões de mundo, e se reconhecerem como alguém capaz. Nesse sentido, mediadas pelas vivências do Programa, puderam produzir novas significações sobre a docência e o modo como se reconhecem, possibilitando movimentar suas identidades.

O PIBID anuncia como um dos seus objetivos a articulação universidade e escola, enfatizando a importância da escola no processo formativo. As atividades a serem desenvolvidas no Programa envolvem professores das universidades, docentes da Educação Básica e alunos das licenciaturas. Decerto, envolver em um mesmo processo, diferentes atores, em níveis de conhecimentos distintos, constitui desafio, ao mesmo tempo em que é denotado como uma possibilidade de romper com um distanciamento há muito apontado como entrave para a formação docente.

No indicador, intitulado - "PIBID na escola: desafios e formação em diversos níveis" - é possível compreender, a partir das falas das quatro professoras, como esta articulação se efetivou em suas instituições de trabalho e como a experiência é significada por parte de cada uma das professoras.

Em suas narrativas, Sara e Raquel, explicitam como a escola compreendia o trabalho desenvolvido no PIBID. Elas ressaltam que as expectativas em relação ao Programa eram elevadas e que nem sempre a gestão da instituição, e mesmo os outros professores, entendiam muito bem os objetivos do Programa, embora expliquem que antes de iniciar suas atividades houvesse o cuidado em socializar com a comunidade escolar sobre os objetivos do PIBID. Leiamos o que dizem.

> **eu aprendo muito com eles** (licenciandos**), eu aprendo muito, eles aprendem comigo, nós aprendemos com os alunos**. Eu vejo o PIBID assim muito importante, porque tem o foco na formação inicial. **A escola não vê desse jeito não, a escola vê assim: o PIBID vai ajudar meu aluno a aprender matemática e esse resultado tem que sair na prova externa, é assim que eles compreendem**. Aí o bolsista, vê como uma forma de conhecer a escola "ah eu vou aprender, se eu for professor já não vou mais ter dificuldades". Claro que a gente vê a questão financeira também, tem bolsista aí que diz que se não fosse a bolsa ele não teria condições nem de se manter na FAFIDAM, eu acho um depoimento importantíssimo esse**. Cada um vê o PIBID de um jeito, mas eu sei que o foco do PIBID é a formação inicial.** (SARA).

> **existia uma expectativa muito grande da comunidade escolar**, principalmente da parte dos professores, **o quê a gente ia trazer de retorno para a escola.** Aí a M. (coordenadora de área) pegou, pediu para a gente **pensar algo feito por nós** supervisor e licenciando que a gente pudesse **trazer para a escola.** (RAQUEL).

Sara significa o PIBID como um rico espaço de aprendizagem em variados níveis - professores, alunos das licenciaturas e alunos da escola - mas deixa claro que a formação inicial do licenciando é objetivo maior do Programa.

A professora destaca o fato de que a escola espera do PIBID o atendimento destinado aos alunos em função das avaliações externas, pouco se envolvendo com o processo formativo de seus professores e dos futuros docentes, posicionamento que expressa o que preconiza a Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009, que respalda o Edital 2009 do PIBID, e traz em seu inciso V, do 1º parágrafo, o seguinte objetivo do Programa:

> [...] proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras. (BRASIL/CAPES, 2009).

Em sendo assim, a Portaria relaciona as melhorias da formação docente e da qualidade de ensino, tomando por base o resultado das avaliações externas, reduzindo a noção de aprendizagem à desempenho, o que certamente embasa o posicionamento dos diretores. Em sua efetivação, o PIBID incorpora em suas atividades a busca na melhoria do desempenho dos alunos da escola, realizando atividades de monitoria, como é denominado o momento em que os bolsistas acompanham os alunos com dificuldades.

Sara expressa incômodo em relação à cobrança da gestão para que o PIBID atue como ‘reforço escolar’ (expressão que segundo ela é usada na escola), para os alunos com dificuldades. Também Ana faz referência a essa mesma compreensão por parte da direção de sua escola e demonstra indignação com esse entendimento que, para ela, é equivocado. Ao demonstrarem oposição a essa leitura, as professoras revelam que para elas o PIBID tem por objetivo maior a formação docente e, ao mesmo tempo, expressam o peso que tais avaliações constituem para o professor.

Em sua narrativa, Raquel destaca a noção de que havia uma elevada expectativa da escola em relação ao retorno que o Programa daria, principalmente no concernente ao desempenho dos alunos. Isto que demonstra que, também nessa instituição, há um cuidado evidente com o baixo desempenho dos discentes, realidade que certamente, não é restrita a essas escolas, mas que não pode ser assumida pelo PIBID, que tem outros propósitos, sinalizando a necessidade de se pensar num conjunto de iniciativas para lidar de modo mais efetivo com essa complexa questão, entendendo que aprendizagem deve ir muito além de resultados satisfatórios nas avaliações.

Raquel significa que a participação dos licenciandos no PIBID constitui importante momento para suas formações, principalmente por permitir um contato com a realidade da escola pública.

> O grande potencial (do PIBID), **essa parceria de universitário para dentro da escola**, o que é muito bom e importante é a faixa etária deles, a força deles, a forma como eles falam com os alunos, eles estão muito próximos, então **eles são exemplo para despertar no que está aqui para ser um futuro universitário.**, entendeu, e dos alunos que estão estudando para serem professores é uma experiência que **quando eles chegarem lá, os medos vão diminuindo, porque eles já tiveram experiência de escola**, muitos não passaram pela escola pública, que os professores não dão aula, que os alunos são marginais, que a escola é cheia de briga, então essa troca, eles vão se confrontar com a realidade.

Também aponta a importância da interação dos licenciandos com os alunos da escola, ressaltando que estes conseguem se identificar com os universitários, facilitando as intervenções e assim o desenvolvimento dos educandos.

Além de Raquel, Ana relata que, com o PIBID, a universidade pode se aproximar das escolas e que isso resultou em muitos ganhos para as escolas. Vejamos o que diz:

> O ganho que a escola teve, porque lá em **Crateús a universidade era bem afastada das escolas** e como lá nós temos 8 escolas privilegiadas com o projeto, **então essas 8 escolas, os coordenadores vão lá, fazem reuniões com o grupo gestor, com o professor colaborador, oferece oficinas juntamente com a gente,** sem falar nos ID's. (CN).

Sem dúvida, aproximar a universidade da escola representa uma necessidade urgente, se revestindo em rica experiência para ambas as instituições. A experiência do PIBID é exitosa, de acordo com Ana, mas, como se sabe, o Programa contempla um número reduzido de escolas e, não logra dar conta de uma problemática que exige atenção maior.

Rosinha compartilhou no círculo narrativo de história de vida um momento que julgou importante para explicar como as ações do PIBID resultaram em mudanças em sua escola. A professora relatou que, após o diagnóstico realizado por licenciandos e acompanhado por ela, como professora supervisora, os problemas da escola se tornaram muito evidentes, ao ponto de o Município fechar a sede. Ela diz:

> O diagnóstico da sala de aula foi um choque de realidade, tanto é que fechou o anexo Shalom, o qual nós trabalhávamos, e a gente acha que foi por causa do PIBID. Porque nós fizemos tal e qual estava ali: sala ...espaço minúsculo, as salas quentes, com espaço inadequado para obter 30 alunos, um espaço que deveria ter 10 alunos, uns 35 alunos, sem o mínimo de condição possível, e a gente acha que **foi devido ao diagnóstico que nós fizemos, que o PIBID fez**, junto com os bolsistas, que **foi tipo uma denúncia**. Falaram, na época, os próprios professores diziam: "nossa a minha metodologia é assim"? Porque **nós não inventamos**, os meninos foram lá e anotaram, **eles disseram exatamente o que estava acontecendo,** o desinteresse dos alunos, que hoje continua, não vá pensar que mudou, que mudou não, como diz: nos dão um quadro, um pincel e pronto, e às vezes o livro didático!

A leitura da realidade dessa escola apontou graves problemas: estrutura física inadequada, falta de material pedagógico, resultando no fechamento da sede e levando os professores a repensaram suas metodologias. Rosinha julga que a mudança de escola foi em função do diagnóstico, porém, nos diz que somente aconteceu esta mudança, pois, as outras dificuldades ainda persistem.

Rosinha se posiciona criticamente ante os problemas vivenciados no seu contexto, e passa a ter uma atitude mais ativa na escola, exigindo e cobrando melhorias para a escola, como nos relatou em outro trecho de sua fala.

Noutra parte de sua narrativa, Rosinha nos conta que realizava, juntamente com os licenciandos, oficinas pedagógicas destinadas aos professores da escola. Ela expressa que este foi um momento muito rico para todos, contudo, constatou que, após as oficinas, os professores não conseguiam levar as aprendizagens para vivenciar em sala de aula. Vejamos o que ela diz nesse pré-indicador:

> **Os professores** no início terminavam as oficinas e **diziam assim**: nossa, eu posso trabalhar o material dourado com soma, subtração, matemática, utilizar o ábaco, **uma coisa tão simples, usar pedrinhas com alunos, uma coisa tão corriqueira, fácil e que tem tanto significado**. Mas é assim, eles pensam, a ideia está legal, mas quando vai para a sala de aula não põe em prática, não entendo e aí fica só a ideia! **Os professores que participavam junto comigo não conseguiram por em prática** e eles tem uma realidade tão assim desanimadora em relação a educação, que por mais que a gente trabalhe, porque a secretaria de educação deveria trabalhar a autoestima do professor e não trabalha, então quer dizer, o professor fica tão lá embaixo, tão desestimulado, que acaba transmitindo isso para as crianças e para a sociedade em si. Não sei se já é programado, já é o próprio sistema de desvalorização da educação, não sei.

Rosinha reporta-se à surpresa dos professores ao descobrir os novos recursos metodológicos, indicando que eles os desconheciam, embora estes fossem de fácil acesso: "*uma coisa tão simples, usar pedrinhas com alunos, uma coisa tão corriqueira, fácil e que tem tanto significado".* Para Rosinha, os professores sentem-se desvalorizados e, em função disso, acomodam-se com metodologias pouco atraentes para os alunos. Mais uma vez a professora responsabiliza a administração local pela desvalorização da docência e significa que esta é uma profissão pouco valorizada. As atividades proposta pelo Programa preveem ações destinadas ao professor da escola, que, certamente, deveriam possibilitar melhoria na qualidade do ensino, sendo este um dos objetivos do Programa. É preciso, porém, ir além para que isso aconteça, exigindo investimentos substanciais em diversos aspectos relacionados a esta problemática. Além do mais, não se pode esquecer de que o PIBID contempla um número limitado de escolas, sendo difícil pensar que ele sozinho possa promover a melhoria na qualidade da Educação Básica.

Outra professora que destaca a importância do PIBID para a escola é Raquel. Ela expressa que, após o PIBID, deu continuidade ao projeto de leitura que desempenhou quando era professora supervisora e que sempre toma o PIBID como referência positiva em sua escola.

> Mas **a minha meta era ficar aqui na escola para que esse projeto continuasse e a gente conseguiu agora,** que é trabalhar um paradidático a cada bimestre, **eu estou sempre cobrando a coordenadora, por conta do PIBID também.** Aí também a gente está sempre **citando os exemplos que deram certo.**

Embora seja professora de Matemática, Raquel se envolve com o projeto de leitura, revelando compromisso com o desenvolvimento dos alunos. A professora, que sente dificuldades em Matemática, encontra na leitura, atividade com a qual sempre se identificou, espaço para se sentir valorizada. Nessa narrativa, também acentua que assume comportamento de cobrança na escola: "*eu estou sempre cobrando a coordenadora, por conta do PIBID também".* Em outro momento, ela exprime que, após o PIBID, conseguiu fazer grupo de estudos com os alunos. Raquel parece indicar que a partir do PIBID, passou a ter atuação mais crítica e participativa na escola.

As quatro participantes são unânimes em asseverar que o PIBID trouxe importantes contribuições para a escola, principalmente para o processo formativo dos licenciandos, professores da escola e para as professoras supervisoras. Além disso, ressaltam o ganho para os alunos da escola com as atividades favorecidas pelo Programa. Outro ponto que destacam em suas falas, é a aproximação entre a universidade e a escola coberta pelo PIBID.

As professoras Sara e Ana, que ainda atuam como supervisoras do PIBID, temem a possibilidade de o Programa acabar e lamentam pelas perdas advindas de sua possível extinção. Elas dizem:

> **Eu acredito que precisa de mais projeto de extensão, de mais relação escola-universidade, porque quando você sai daqui, precisa de mais projetos como o PIBID, eu fico triste quando eu vejo o PIBID, praticamente lutando com todas as forças para sobreviver, para se manter vivo**, porque as pessoas não, as pessoas que eu digo, são as pessoas que estão lá em cima, que tem o poder nas mãos, não observam que o trabalho do PIBID ele só vai ter resultados a longo prazo. (SARA).

> Eu também ainda atuo no PIBID, mas o meu vai se encerrar agora no mês de março e aí só Deus sabe como vai ficar, é uma pena acabar porque **é uma perda grande, tanto para a escola, como para os bolsistas e para nós também. (**ANA**).**

A preocupação das professoras é pertinente, pois o futuro do PIBID é, de fato, incerto, considerando o contexto político e econômico vivenciado no Brasil, conforme anunciamos em outra parte deste texto. No círculo narrativo de História de vida, Sara também

expressou preocupação com a possível extinção do PIBID, entendendo que outros professores deveriam vivenciar esta experiência:

> A cada encontro desses, **eu sinto que o PIBID está escapando pelas mãos**, está acabando **e isso me deixa muito triste**, não só porque eu vou sair, mas eu fico mais triste **de ver que as pessoas não reconhecem o valor desse programa, de outras pessoas não terem a oportunidade que tivemos.**

Suas falas revelam que reconhecem o potencial do Programa, ao mesmo tempo, em que consideram necessário continuar o investimento em formação docente e aproximar universidade da escola.

A categoria mediação possibilitou-nos entender que, mediadas pelas ações do Programa, Sara, Ana, Rosinha e Raquel incorporam em seus modos de ser professora novos elementos. A categoria consciência favorece a compreensão de que as professoras entendem ser preciso articular diversos saberes e atores no exercício da docência. Em suas narrativas significam que ser professor exige uma visão que ultrapassa a sala de aula, sendo um processo que exige aprendizagem constante e atuação ativa.

No terceiro indicador – "O PIBID favorecendo mudanças no modo de ser professor: "a gente acha que está tudo muito bem e quando se dá conta, vê que precisa acordar"" - as participantes revelam como vivenciam suas práticas pedagógicas desde que participam do PIBID.

Como já relatado, Sara, Ana, Rosinha e Raquel possuem mais de quinze anos de atuação na docência, ou seja, são professoras experientes, algumas, inclusive, perto da aposentadoria. Cada uma das professoras vivencia de modo diferente esse tempo na docência, sendo este um processo singular. É nessas interações, nas experiências formativas vivenciadas, que cada uma se constitui professora ao desenvolverem saberes necessários à profissão e um jeito próprio de atuar.

Ao ingressarem no PIBID, as participantes tinham tempo suficiente para serem reconhecidas e se reconhecerem por determinadas características como docentes - reconhecimento alterado com a participação no Programa. Um dos aspectos importantes no reconhecimento como docente é a prática pedagógica. Para algumas delas, as experiências vivenciadas no PIBID possibilitaram mudanças em suas práticas pedagógicas.

Ana nos conta que vivenciava certo comodismo no planejamento de suas atividades e que, em função das atividades do Programa, pôde repensar a maneira como ministra suas aulas. Ela diz:

> Acho que até já falei isso, **você tem uma prática e essa prática ela vai se tornando rotina,** a gente se preocupa muito e a partir desses momentos de formação, de estudo, de perceber como estão acontecendo as coisas e como deveria

> ser, para mim tem sido diferente porque **eu tenho tentado dar um outro formato nas minhas aulas.**

Para ela, a possibilidade de pensar sobre a prática, favorecida principalmente pelos estudos teóricos e reflexões no grupo, foram aspectos importantes para enriquecer seu jeito de ser professora, o que a conduz a mudar o modo como ministra suas aulas: "*eu tenho tentado dar um outro formato nas minhas aulas".* A fala de Ana faz com que se pense na necessidade de fortalecer a formação continuada de professores, que deve favorecer a relação teoria e prática, dicotomia historicamente estabelecida. De acordo com Sacristán (1998), a prática pedagógica refere-se à ação do professor no espaço de sala de aula, no entanto, ele entende que tal ação precisa ser refletida:

> A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros. (P.28).

No caso de Ana, parece que as atividades formativas vivenciadas no PIBID possibilitou refletir sobre essa prática e, assim, a professora enriquece seu fazer pedagógico, aspecto importante no reconhecimento desta professora, em seu processo identitário.

Ana continua nos contando como a articulação teoria e prática possibilitou o reconhecimento de seus saberes, ao mesmo tempo, em que desenvolveu novos saberes, resultando numa prática mais ativa e atenta à realidade do aluno. De acordo com Tardif (2012), a prática cotidiana do professor favorece uma avaliação de vários saberes, incorporados à prática docente, retraduzidos em categorias do próprio discurso do professor. O autor ainda assinala que "a experiência proporciona uma seleção e uma retomada crítica dos saberes adquiridos, permitindo aos professores julgá-los e avaliá-los, objetivando um saber formado dos vários saberes retraduzidos e validados pela prática cotidiana" (2012, p. 53). Leiamos o discurso de Ana:

> Acho que de uma forma... **mais preparada para a docência do que antes**. **Na medida que você tem um pouquinho mais de conhecimento, como você deve agir com o aluno, com o conteúdo, acho que vai melhorar de forma geral, tanto para mim, como para o aluno.** Porque o aluno só tem a ganhar quando eu também inovo as minhas aulas. Eu acho que é isso que eu me proponho a fazer e eu acredito que tenha mudado algumas coisas. Por exemplo, **aulas com jogos, com alguma dinâmica antes eu não fazia isso, ou por exemplo, momentos de conversas com eles, sobre alguma coisa,** falar de sexualidade para eles, ou os temas que envolvem o momento atual, de algumas coisas, das drogas, essas coisas, esses temas assim, eles prestam muito atenção. Então são coisas assim, eu sempre tenho procurado fazer. **A história de vida que antes eu nunca tinha parado para fazer esse trabalho com eles e também eu consegui trabalhar e também eles conseguiram participar direitinho.** Essas coisas que vão acontecendo, coisas que eu passei a

> fazer que eu não fazia antes. Coisas que eu fazia e deixei de fazer, por exemplo, as aulas muito paradas, você percebe **o quanto o aluno vai te perceber de outra forma**, ele vai participar mais, **coisa que eu não fazia antes, sair com eles para aula de campo, observar o ambiente, voltar, relatar, essas coisas agora eu estou fazendo**.

O fortalecimento de seus saberes fica evidente quando a professora nos diz que se sente "*mais preparada para a docência do que antes*". E continua falando que com base no conhecimento que tem incorporado novas possibilidades de atuação em seu cotidiano.

É importante entender que tais mudanças vão além de técnicas ou metodologias utilizadas em sala de aula, mas dizem respeito ao modo como a professora se sente, como vê seus alunos, entende a função docente. Conforme Pimenta (1999) a prática docente é dotada de saberes específicos que não são únicos, uma vez que o exercício profissional docente exige conhecimentos transpostos aos saberes instrumentais, pois envolve situações que exigem decisões complexas e singulares. Ana revela em sua narrativa que essas mudanças favoreceram um novo reconhecimento do aluno em relação a ela, quando diz que "*o aluno vai te perceber de outra forma",* aspecto importante para essa docente que ressalta com frequência suas dificuldades cognitivas. Neste sentido, podemos dizer que as atividades formativas vivenciadas no PIBID medeiam um novo modo de Ana se reconhecer professora e produzir novas significações sobre a docência.

Rosinha também narra como diversifica sua metodologia com amparo na participação no PIBID:

> **Antes eu não usava muito material concreto, hoje eu uso mais**, principalmente na matemática, não parava muito prá ouvir o aluno, hoje eu **gosto muito de usar o diálogo**, não só no fundamental 2 como no fundamental 1, utilizo o livro mas utilizo outros textos, trabalho com rótulos, com caixas e eu aprendi uma coisa que às vezes uma frase dá uma aula toda, basta você saber trabalhar. **Isso me ajudou bastante e antes, a minha metodologia de antes era mais tradicional, hoje ela está mais mesclada**.

Consciente de seu papel como educadora, Rosinha procura chegar mais perto de seu aluno, pois entende que somente assim poderá atingi-lo: *"gosto muito de usar o diálogo".* Isto também acontece pelos recursos metodológicos diversificados. De acordo com Leontiev (1978) a consciência do homem se desenvolve historicamente por meio da atividade. O autor acentua que "a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social." (P. 88). Rosinha nos diz ainda que antes se identificava com uma metodologia mais tradicional e hoje sua metodologia "*está mais mesclada".* Ela não explica o que entende por metodologia mesclada, mas parece apontar que esta se caracteriza por aulas que podem ser expositivas ou fazer uso de técnicas diversificadas, exprimindo que se encontra em transição quanto a metodologia que emprega em suas aulas.

Saviani (2008) esclarece que a Pedagogia tradicional atribui à escola e ao professor a função de transmitir, de maneira lógica e sistematizada, os conhecimentos acumulados pela humanidade, e, ao aluno, cabe o papel de assimilá-los. O autor também assevera que na escola tradicional os conteúdos nem sempre estão vinculados as suas finalidades sociais mais amplas, sendo responsabilidade do professor vincular o objetivo da sua atividade aos escopos de transformação estrutural da sociedade. A professora entende que, para atingir seus alunos, a fim de que eles se desenvolvam precisa mudar a maneira de atuar. Assim, Rosinha vem significando de modo diferente o fato de ser professor.

Em outro pré-indicador, nos diz entender que agora que precisa acompanhar o aluno de modo individual, indicando mais uma vez, os novos sentidos que produziu sobre ser professor:

> Veja bem, as atividades hoje para o aluno crescer, você precisa fazer atividades, mais que **você tem que acompanhar diariamente,** como aquelas atividades contínuas dos projetos interdisciplinares, você tem que acompanhar o aluno individual, **se você não acompanhar o aluno individual no fundamental 2, ele não vai crescer**, é como uma escadinha, **então eu aprendi isso aí no Projeto.**

Rosinha revela preocupação com a mudança do aluno, entendendo que este precisa ser olhado de modo individual e se expressa como partícipe ativo nesse processo, denotando um distanciamento em relação à Pedagogia tradicional, na qual o papel do professor é o de repassar os conteúdos sem preocupação maior com as especificidades dos alunos. Para essa professora, no entanto, o processo educativo favorece mudanças, sentido que foi desenvolvendo com sua participação no PIBID.

A professora Sara expressa que estava acomodada antes de ingressar no Programa, entretanto, não tinha consciência disso, entendia que estava tudo muito bem. Referindo-se a como se sentia antes do PIBID, ela diz: "Eu me identifiquei com a da rede, **a gente acha que está tudo muito bem e quando se dá conta, vê que precisa acordar"**. (CN). (SARA).

Em outro momento de sua narrativa, Sara nos leva a pensar que ser professora supervisora possibilita novos sentidos sobre ser professor, quando evidencia a mudança que identifica em sua maneira de avaliar. Ela diz:

> **E o que melhorou mais foi a forma de avaliar. Porque antes, eu digo sempre que era antes e depois do PIBID foi diferente a minha forma de avaliar,** porque com o PIBID eu aprendi e com a A. principalmente, **com os estudos que nós realizamos**, que **muitas vezes aquela criança não chegou a resposta que eu queria, mas o que ele fez ele pode ser aproveitado**, **eu não via isso.**

Ao narrar sobre a atividade avaliativa a professora deixa implícito que avaliava de modo tradicional, considerando apenas os resultados finais apresentados pelos alunos. Ela nos

conta que a partir do PIBID, pode entender que avaliar vai além dessa compreensão. Sara passa então a entender a avaliação desde uma perspectiva de diagnóstico e não para aprovar ou reprovar. Conforme o entendimento de Luckesi (2000),

> Avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de vida. Para tanto, necessitamos de cuidados com a teoria que orienta nossas práticas educativas, assim como de cuidados específicos com os atos de avaliar que, por si, implicam em diagnosticar e renegociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida. Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem escolar não implica aprovação ou reprovação. (P.11).

Sara aponta elementos importantes vivenciados com as atividades formativas do Programa, que foram significativos para a produção dos novos sentidos sobre a avaliação e, mais amplamente, sobre a atividade docente. Para a professora os estudos teóricos e o compartilhamento de experiências com seus pares favoreceram um repensar em sua prática e no modo de vivenciar a docência. Isto faz com que seja ressaltada a necessidade de tais aspectos serem fortalecidos na formação docente para todos os professores e não somente para aqueles ligados ao PIBID.

Diferentemente das outras professoras entrevistadas, Raquel diz que não visualizou muitas mudanças em sua prática pedagógica após a participação no PIBID, pois no Programa estava ligada a um subprojeto de leitura e como leciona Matemática não pôde aplicar os conhecimentos vivenciados:

> Olha, eu vou te explicar uma dificuldade que eu tive em relação a minha prática. **Não teve muitas mudanças** porque tinha esse disparate, eu sou pedagoga e sou ciências da natureza, aí eu não trabalho português, mas se eu trabalhasse a experiência do projeto, é onde cai aqui.

Embora Raquel tenha ressaltado em outro momento a noção de que ser professora supervisora favoreceu o trabalho em equipe, o modo de se expressar e de atuar perante o grupo, ela não reconhece que estas mudanças tenham favorecido diretamente em seu trabalho. Parece que se refere às dificuldades com os conteúdos ministrados na disciplina Matemática, queixa que verbalizou diversas vezes em sua narrativa. Sendo assim, não considera que houve mudanças substanciais, haja vista que sua necessidade com os conteúdos não foi atendida e representa para ela algo que causa muito mal-estar, resultando num reconhecimento negativo de si.

As categorias significados e sentidos e mediação permitiram desvelar que as participantes produziram novos sentidos sobre a docência desde as mudanças vivenciadas em suas práticas pedagógicas mediadas pelas atividades do PIBID. Embora nem sempre

reconheçam a dimensão de tais mudanças em seus modos de pensar, sentir e agir, algumas professoras ressaltam como elemento importante em seus processos formativos, a articulação teoria e prática, bem como entender como relevante a troca de experiências entre os pares.

No próximo indicador, entenderemos os significados e sentidos produzidos sobre ser professora coformadora do PIBID.

No último indicador - "Professora coformadora: Responsabilidade e troca de experiência" - conheceremos o que as professoras nos contam sobre ser professora coformadora. Nas suas narrativas, desvelamos os significados e sentidos produzidos sobre ser coformadora de futuros docentes.

As quatro professoras possuem mais de dois anos como professoras supervisoras do PIBID, tempo que definimos como critério para a escolha dos participantes. Raquel esteve integrada ao PIBID por três anos, iniciando em meados de 2010 e saindo em 2013 quando o subprojeto a que estava vinculada acabou. Rosinha permaneceu de 2011 a 2013 desligando-se também em função do fim do subprojeto. Sara e Ana estão no Programa desde 2011, participando do terceiro subprojeto.

Para as professoras, ser supervisora do PIBID caracteriza-se essencialmente pelas aprendizagens que foram possíveis e pelo reconhecimento de seus saberes, principalmente os saberes da experiência. De acordo com Tardif (2012), os saberes da experiência são formados por todos os outros saberes, constituindo-se como núcleo vital do trabalho docente. Segundo o autor, os saberes da experiência são:

> [...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõe à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (P. 49).

As professoras também ressaltam que ser coformadora dos licenciandos exigiu muita responsabilidade. Ao mesmo tempo em que evidenciam elementos em comum sobre o que representa para elas o Programa, cada uma delas vivenciou este tempo de um modo singular, como nos revelam em suas narrativas.

Ana utiliza o termo "coformador" para definir o professor supervisor, ressaltando o caráter formativo relacionado ao vocábulo. Para ela, ao mesmo tempo em que o professor supervisor contribui na formação do licenciando com sua experiência, ele também está em

processo formativo. A professora significa o PIBID como espaço de aprendizagens para o licenciando e para o professor supervisor.

> **Eita missão difícil né (risos).** Porque o coformador, não sei se é isso, mas é essa pessoa que tem um pouco a experiência e que junto ele vai ter a sua formação, de certa forma acrescida, com outros que estão também nessa busca. Não sei, eu acho que no meu entender seria isso. Acho que no momento em que a gente mostra, ou vivencia, **vivenciam a experiência da gente**, é uma forma deles aprenderem conosco, no **momento talvez da conversa, do diálogo eles também aprendem**, porque assim, eu já tenho escutado de alguns "Ah **eu aprendi muito com você" e eu digo assim "o que você aprendeu?"**

Sua fala expressa, contudo, certo receio em assumir a ideia de que o licenciando aprende com ela, o que pode ser evidenciado quando atentamos para algumas palavras e expressões utilizadas em sua narrativa. Ana utiliza mais de uma vez a dicção "*não sei*" e também repete "*eu acho*" e usa o advérbio "*talvez*", indicando que não tem certeza se ela pode ensinar algo a alguém. Em outro trecho, se dá conta de que sua experiência pode ser importante para o outro, compreensão que parece elaborar, à medida que narra: "*Acho que no momento em que a gente mostra, ou vivencia, vivenciam a experiência da gente, é uma forma deles aprenderem conosco, no momento talvez da conversa, do diálogo eles também aprendem".* Ao final, no entanto, revela sua incerteza***:*** *eu já tenho escutado de alguns "Ah eu aprendi muito com você" e eu digo assim "o que você aprendeu?"* Mesmo tendo sua experiência reconhecida pelos licenciandos, Ana se sente insegura em se reconhecer como coformadora.

Ao desqualificar seu conhecimento, Ana expressa um sentimento compartilhado por muitos outros professores. Ela parece significar ainda que não bastam apenas os conhecimentos da experiência para ser coformadora pois, também se fazem necessário conhecimentos técnicos. Neste sentido, sente-se frágil em virtude da formação que, segundo a professora, "não foi uma formação de qualidade", além de entender que tem "limites cognitivos". Para ela, de modo especial, o reconhecimento possibilita sair da condição "daquela que tem dificuldade para aprender", para "aquela que tem o que ensinar". Assim, Ana, lentamente, se reconhece como alguém capaz.

Para Rosinha, ser coformadora de licenciandos exigiu investimento em estudos, assumir responsabilidade e permitiu reconhecer-se como capaz. Ela afirma:

> Um cargo grande, mas que **você tem que se preparar, estudar, para estar a altura**, você ter o respeito deles (bolsistas) porque não é fácil ter o respeito**, como é que você vai ter o respeito de um grupo de 7 bolsista da UECE?** É sempre **sendo você mesma, com responsabilidade, ser autônoma e acima de tudo acompanhar também as formações** e o que eles estão fazendo e **principalmente se preparando**.

Rosinha busca reconhecimento de seu trabalho entre os licenciandos e quando isso acontece fortalece a confiança em si e o reconhecimento de que é capaz. Ressalta, no entanto, que não é fácil conquistar esse reconhecimento, denotando o fato de que, assim como Ana, Rosinha também entende sua formação como insuficiente para as demandas da atividade de professora supervisora. Para tanto, a "guerreira" se prepara para enfrentar a batalha: vai em busca de conhecimentos.

Ao significar que ser coformador exige se instrumentalizar teoricamente, assumir responsabilidades e ter autonomia, Rosinha indica que esta é uma atividade que demanda conhecimentos diversificados, estando longe de se caracterizar como uma atividade burocrática, conforme os documentos do Programa indicam (consoante discutimos na seção 2), embora ressalte que também acompanha as atividades que os licenciandos estão fazendo.

Raquel expressa sua satisfação e compromisso em ser coformadora, desenvolvendo as atribuições de modo compartilhado com os licenciandos, o que a ajudava a minimizar as dificuldades. Ela nos conta:

> Aí foi muito maravilhoso**,** eu tinha muito orgulho de dizer: sou professor supervisora, como eu falei, a questão do status, **me preocupava também em atender aquela função que eu estava exercendo,** eu me preocupava muito. E eu sou muito aberta, e eu chegava e dizia **"se eu tiver fazendo errada, eu quero que vocês me falem".** Tanto eles, que eu tinha esse papo aberto, **eu falei da minha formação, como foi a minha trajetória que não foi fácil, e** que eu precisava deles prá gente seguir **e a gente fazia essa troca, eu nunca me coloquei diante deles como superior, e**u me coloquei do lado, para haver essa troca, porque quando a gente faz isso, a gente não vai ter essa ligação e eu nem me sentia no respaldo de ter isso.

Raquel significa ser supervisor como "uma função" de hierarquia superior, exigindo conhecimentos que julga não possuir, principalmente em virtude das deficiências de sua formação. Em razão do medo de não corresponder, busca apoio nos licenciandos para que estes a ajudem a desempenhar esta "função" e, desse modo, foram aprendendo juntos. A professora significa a experiência como positiva e diz que tinha orgulho em ser professora supervisora, provavelmente devido ao reconhecimento favorável que tinha de seu grupo da escola.

Raquel expressa que fazia o elo entre a escola e a universidade. Também ressalta que sua experiência como professora foi aspecto importante na formação dos licenciandos. Vejamos o que diz:

> **Eu acho que eu contribui no principal de ser o elo, porque eles são muito inteligentes e talvez, a minha experiência**, porque **eles me perguntavam muitas coisas, foi bom para eles e a minha experiência como professora foi boa para eles**, coisas engraçadas que eles também riam e eu também procurei fazer com que eles **vissem a profissão como uma profissão bonita, n**unca que eu coloquei uma

> situação, que eu fosse passar para eles que não valesse a pena ser professora, quando eu trouxe eles para a escola, colegas meu diziam isso, e eu fiquei muito triste, se eu estou trabalhando com alunos para serem professores eu enquanto professora.... eu acho assim, que a pessoa que faz isso ela não está satisfeita com a sua profissão, é uma pessoa amarga na profissão. **Eu não passava isso, porque eu não vivia isso**. Eu acho que ajudou muito nesse sentido, de **eles olharem para mim e estar com uma pessoa que gosta da educação.**

A participante sente-se reconhecida, pelos bolsistas, por sua experiência docente e acredita que conseguiu ser referência para eles por gostar de ser professora, indicando que significa a docência de maneira positiva, preocupando-se em apresentar para os licenciandos não apenas os problemas vivenciados no exercício da profissão, mas o quanto para ela é importante ser professora. Raquel significa que como supervisora, deve estimulá-los à docência e incomoda-se com as falas dos colegas, pois eles ressaltam apenas a desvalorização sofrida pela profissão.

Entendemos que os saberes vivenciados na experiência docente são importantes na formação dos licenciandos, no entanto, é preciso refletir criticamente sobre essa prática, para que assim aconteça de fato um compartilhamento de saberes e não apenas a reprodução de um saber-fazer que, certamente, pouco irá favorecer na formação dos futuros professores. Além disso, é importante atentar para a fragilidade dos conhecimentos técnicos e científicos ressaltados pelas professoras, que também deveriam se constituir em saberes a serem compartilhados com os bolsistas, expressando as deficiências das formações das quais participaram.

Ana, Rosinha e Raquel assumem ser coformadoras com o devido compromisso, demonstrando que significam a atividade como importante em seus processos formativos. Embora reconheçam que suas experiências como professoras foram importantes na formação dos licenciandos, as participantes demonstram dificuldades em se reconhecerem como produtoras de saberes, o que é contraditório, pois, em essência, o professor tem o saber como elemento inerente ao seu trabalho, como explicita Tardif (2012). Suas falas nos remetem, mais uma vez, à condição histórica de desvalorização do professor, em que a este cabe reproduzir conhecimentos e não a produção de conhecimentos.

Diferentemente de Ana, Raquel e Rosinha, a professora Sara demonstra mais confiança em se reconhecer como coformadora dos licenciandos, assumindo a atividade com rigor e empenho. Também denota que entende ser este um processo no qual os participantes aprendem conjuntamente.

> Então **eu sou muito rigorosa** com essa questão **da correção dos relatórios, na questão do cumprimento de horários, de observação,** então elas já sabem, quando está agendado para ir por acaso não der, se tiver um problema de saúde, se

> comunica, nós temos um *whatsapp*, tem o *facebook*, tem essa comunicação. **O professor supervisor ele está ali para ajudar**, mas também **ser coformador, o modelo**, participar da formação dele, então se eu vou participar da formação de alguém, **se essa formação não for boa, eu tenho uma parcela de culpa.** Eu citei no início o quanto a minha formação foi importante para minha atividade docente, porque ela foi de qualidade e **uma formação de qualidade não é responsabilidade só dos professores, é dele também, do aluno**, eles têm toda oportunidade, tem que buscar, tem aqueles que buscam mais, no grupo você encontra aqueles que são mais ativos, aqueles que ficam esperando mais, aqueles mais quietinhos, aqueles que tem o dom da tecnologia e **a gente vai assim, como uma orquestra, cada um utilizando a sua habilidade mais forte para desenvolver melhor o que a gente pode. Eu acredito que quando eles (o bolsistas) estão na minha sala me observando**, **eu já estou** de certa forma.. eu não diria ajudando mas **interferindo, mesmo sem querer** Eu estou mostrando para eles como deve ser a postura.

Sara traz em sua narrativa a compreensão de que é partícipe ativa na formação dos licenciandos. A professora acompanha e orienta as atividades dos bolsistas, assumindo com segurança as atribuições. Também entende que é referência para os licenciandos e que sua atitude e experiência como professora interferem no modo em que como estes se constituem em docentes.

Sara toma sua formação inicial como referência para orientar seu trabalho com os licenciandos e entende que este é um processo no qual todos são responsáveis. Quando assinala que *"a gente vai assim, como uma orquestra, cada um utilizando a sua habilidade mais forte para desenvolver melhor o que a gente pode"*, revela que significa a coformação como uma atividade constituída coletivamente e que, ao formar o licenciando, também se forma, como nos explica Freire (1996).

O modo como Sara significa ser coformadora nos faz refletir na ideia de que vai muito além de uma atividade burocrática e de controle, constituindo importante momento para o reconhecimento de suas potencialidades e o fortalecimento de seu processo identitário. Ao reconhecer-se como corresponsável pela formação de alunos da universidade Sara, certamente, deixa para traz "aquela que não é inteligente", e passa a se reconhecer como alguém capaz.

Rosinha e Ana também significam que ser coformadora possibilita a troca de experiências, novas aprendizagens, o que possibilita movimentos no jeito de ser professora.

> Que essa garra, essa força, sirva de estímulo para outros profissionais que estão querendo adentrar nesse mundo educacional, mas isso **a gente adquire com o PIBID, com a garra dos bolsistas, porque é uma troca de experiência, os bolsistas estão chegando e nós estamos com toda aquela experiência, é uma renovação,** eles nos renovam e nós em contrapartida contribuímos com sua formação. (ROSINHA). (CN).

> Minha gravura é uma festa, um grande bolo, mas aqui tem os dedinhos, e eu me vejo como um deles junto com meus Ids (licenciandos), imaginei também nós aqui nesse momento fantástico de troca de experiências. **Isso é uma troca de experiências, é uma festa, é um provar de vários gostos, da leitura, do fazer pedagógico**

> **diferente e é isso que eu hoje pude perceber depois da atividade do PIBID.** (ANA). (CN).

Rosinha destaca o fato de que, ao mesmo tempo em que contribui na formação dos licenciandos com sua experiência estes possibilitam renovação no modo que se reconhece como professora. Sendo assim, nos indica que entende o professor como se constituindo de modo permanente. Sem dúvida, este se exprime como importante aspecto para o processo identitário desta professora, que, estando há mais de 15 anos na profissão, e em função de muitas problemáticas de seu contexto, se sentia desestimulada, "apagada", como nos revelou em outro momento de sua fala. O movimento vivenciado pela professora Rosinha desvela também a dialética entre a objetividade e subjetividade, que, segundo Bock e Gonçalves (2005), "expressam dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo, no qual o homem atua e modifica o mundo, e este, por sua vez, propicia os elementos para a sua constituição psicológica". (P.122).

No círculo narrativo de história de vida, quando convidada a escolher uma gravura que a representasse como se sentia como professora depois do PIBID, Ana escolhe uma imagem de um bolo formado por vários dedos. A professora expressa a ideia de que se vê com os licenciandos nessa grande festa, indicando que cada um dos participantes é importante nesse processo, que, segundo ela, é constituído de modo coletivo. Ana desvela a noção de que, mediada pelas vivências como coformadora, pode provar de novas experiências e possibilidades e, sendo assim, pode experienciar um novo jeito de ser professora. A participante ainda destaca a importância dos estudos para este processo.

Neste indicador, a categoria historicidade nos ajudou a entender o movimento histórico da profissão docente, que traz a desvalorização como intensa marca, conforme é desvelado nas narrativas das professoras.

As categorias mediação e significados e sentidos nos apoiaram na compreensão de como Sara, Ana, Rosinha e Raquel significam ser coformadora. Cada uma das professoras vivenciou, em suas cidades, diferentes subprojetos. Sara e Rosinha participaram de subprojetos na área da Matemática, enquanto Raquel e Ana estavam integradas a subprojetos no setor da Leitura. Obervamos, no entanto, que, apesar das especificidades de cada contexto, de cada subprojeto, as professoras trazem narrativas que denotam o fato de que ser professora coformadora foi significado por todas como uma importante atividade. As professoras ressaltam que puderam contribuir com a formação dos licenciandos, principalmente com suporte em suas experiências docentes, quando também incorporam novos elementos em seus

jeitos de ser professoras mediadas pelas vivências do Programa. Ao mesmo tempo, cada uma delas desvelou os sentidos produzidos sobre a atividade.

Entendemos que ser coformadora dos licenciandos se constituiu para as professoras uma atividade, conforme define Leontiev (1978), uma vez que cada uma das professoras foi mobilizada por necessidades diversas para participar do Programa e, ao longo de suas participações, novas necessidades foram surgindo e se configurando em motivos para permanecerem como coformadoras, levando-as a produzir novos sentidos sobre ser professora. Em sendo assim, a categoria atividade nos ajudou a entender que as professoras mobilizaram condições objetivas e subjetivas no encadeamento de suas ações para atingir seus objetivos. Sara, Rosinha, Ana e Raquel, além de favorecerem o processo formativos dos futuros professores, vivenciaram um processo formativo e foram constituindo novos modos de ser professoras.

Neste Núcleo, foi possível compreender o movimento identitário vivenciado pelas professoras com suas participações no PIBID. Mediadas pelas atividades formativas do Programa, puderam desenvolver novos modos de ser, sentir e agir, o que possibilitou outros sentidos para a docência e, desse modo, permitiu mudanças em suas práticas pedagógicas. A categoria historicidade nos ajudou a entender o movimento histórico da profissão docente, que perpassado pelas relações autoritárias em que o professor tem pouca autonomia e seus saberes são desvalorizados. Também foi possível entender que as professoras ampliaram a consciência de si e de sua realidade, favorecidas pelas participações no PIBID. Pela categoria atividade, entendemos como as participantes foram atravessadas pela possibilidade de ensinar e aprender como professoras supervisoras.

6.5 AS EXPECTATIVAS DAS PROFESSORAS MEDIADAS PELO COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO

O Núcleo de significação - “As expectativas das professoras mediadas pelo compromisso com a Educação” - aborda sobre as perspectivas que as professoras vislumbram. Quem você deseja ser? Esta foi uma pergunta que fizemos a cada uma delas, ao final das narrativas de suas histórias de vida. A indagação exigiu reflexão por parte das participantes, proporcionando certa ansiedade em algumas delas.

Objetivando ampliar suas reflexões sobre este ponto, no círculo narrativo de história de vida solicitamos às professoras que escrevessem cartas, narrando sobre suas

perspectivas, atividade que resultou em ricas narrativas, compartilhadas num momento de muita emoção.

Suas falas revelam sobre seus planos, projetos, perspectivas de movimento, aonde pretendem chegar, ao mesmo tempo que desvelam como se reconhecem e o que medeiam suas expectativas pessoais e profissionais. Conhecer os projetos de vida das professoras nos ajudou a entender se estas caminham numa perspectiva de mais consciência e autonomia ou se aderem a políticas de identidade impostas por outros.

De acordo com Dantas e Ciampa (2014), a análise do projeto de vida dos sujeitos pesquisados permite ao pesquisador saber mais sobre a posição do sujeito em relação à sua vida, entendendo se esta é uma posição de refém ou de protagonista, o quanto ele é movido pelo seguimento às políticas de identidade ou se há sinais de desenvolvimento de uma identidade política e o quão aderente o sujeito está à lógica instrumental. Desse modo, os autores entendem que constitui importante elemento para o estudo da identidade.

Organizamos as narrativas das professoras em dois indicadores, os quais articulam pré-indicadores que revelam a intenção de continuar estudando por parte de Ana, Raquel, Sara e Rosinha e desvelam como o compromisso com o social vem mediando planos e perspectivas das participantes. São eles: "Em busca de mais conhecimentos sempre"; "A preocupação com o social mediando perspectivas".

No indicador "Em busca de mais conhecimentos sempre", as professoras nos contam que pretendem continuar aprendendo, revelando entenderem que nos constituímos sempre.

Em sua fala, Sara destaca que pretende continuar envolvida com atividades acadêmicas. Ao mesmo tempo, expressa o medo de não seguir em seu crescimento acadêmico, que reconhece como importante. Ela afirma:

> Eu vejo que **se eu não pegar um gancho qualquer com a universidade, eu vou terminar voltando.**.. não tenho essa força que eu sinto na Raquel, essa força que eu sinto dentro dela, **eu preciso de um impulso**. Eu vejo muito a A. (coordenadora de área) falar de grupo de estudo, de pesquisa e eu já disse para ela: "vou ser sua bolsista", para que eu não perca esse contato, para que eu não saia desse universo atraente, universo acadêmico. (CN).

Sara significa a universidade como rico espaço de aprendizado e toma para si a responsabilidade em dar seguimento à proximidade com a universidade: "*se eu não pegar um gancho qualquer com a universidade, eu vou terminar voltando... não tenho essa força que eu sinto na Raquel, essa força que eu sinto dentro dela, eu preciso de um impulso"*. Sara não questiona que escola e universidade deveriam caminhar próximas sempre e, assim, encontra

estratégias para permanecer nesse universo que para ela constitui espaço de reconhecimento positivo de si.

Em outro momento de sua fala, Sara reafirma a intenção e a necessidade de continuar envolvida com as atividades acadêmicas.Vejamos o que narrou em sua carta:

> Ciente de que a minha participação no PIBID está encerrando**, pretendo não voltar a viver da forma cômoda que estava vivendo antes do PIBID,** para tanto, pretendo **continuar vivenciando o mundo acadêmico. Não sei se farei uma nova graduação ou especialização, como psicopedagogia, talvez, ou se vou participar de grupos de estudos e ou pesquisa na universidade.** A única certeza que tenho é que **não quero perder o contato com o universo acadêmico.** Poderia pensar em uma **seleção de mestrado, mas tenho receio que não me satisfaça**, pois sei que é um investimento grande, por enquanto **não me sinto preparada para isso**. (CN).

Mais uma vez Sara destaca a ideia de que, antes do PIBID, estava acomodada, "estagnada" (termo que usou em outro pré-indicador) e teme voltar a essa situação após o término do PIBID: "*pretendo não voltar a viver da forma cômoda que estava vivendo antes do PIBID"*. Sara agora significa que o professor precisa sempre aprender, se desenvolver e aponta a aproximação com a universidade como espaço favorável para tal: "*pretendo continuar vivenciando o mundo acadêmico".* Nesse sentido, Sara significa que aproximar universidade e escola constitui algo importante, possibilitando ao professor oportunidade de crescimento, que, para ela agora, se revela como necessidade, embora ainda não tenha clareza sobre o que vai fazer.

Participar do PIBID significou para esta professora uma transformação e, desse modo, novas necessidades foram gestadas. Conforme nos explicam Aguiar e Ozella (2006, p. 8-9), "A possibilidade de realizar uma atividade, que vá na direção da satisfação das necessidades, com certeza, modifica o sujeito, criando novas necessidades e novas formas de atividade". Ao final, Sara expressa a intenção de fazer um curso de mestrado. Ao mesmo tempo, revela insegurança para investir nesse projeto, por achar que não está preparada, exprimindo que precisa se preparar muito para não correr o risco de não conseguir a aprovação e corresponder às expectativas dos outros: "*mas tenho receio que não me satisfaça"*. Em sendo assim, parece que Sara, mesmo se reconhecendo como alguém capaz, ainda precisa se cercar de muitos cuidados para enfrentar os desafios, processo que está em movimento.

Rosinha também entende que, como professora, precisa investir na vida acadêmica e reconhece que precisa fortalecer sua leitura e escrita.

> Na vida profissional eu tenho muitos sonhos, **fazer mestrado** em uma universidade pública, pretendo **melhorar na leitura**, lendo e escrevendo. Para continuar com meus projetos de vida futura, quero fazer um concurso para professor universitário, lecionar em uma boa faculdade. (CN).

Sua narrativa revela que significa o conhecimento como algo importante para o desenvolvimento profissional, e nos indica que sente a fragilidade de sua formação, quando diz: “pretendo melhorar na leitura, lendo e escrevendo”. Nesse sentido busca uma formação para superar as dificuldades numa universidade pública, que significa como de maior qualidade. Rosinha significa a leitura e a escrita como aspectos que possibilitarão seu crescimento profissional, ênfase que se justifica quando lembramos que Rosinha se alfabetizou aos 11 anos e que é com o seu ingresso na escola que começa a romper com o ciclo de dificuldades vivenciadas por sua família. Em outro discurso, expressa que “eu venci”, revelando entender que transplantou as dificuldades e se reconhece como vencedora. A busca pelo mestrado aparece agora como uma necessidade de ampliar sua formação. A “guerreira” ganhou muitas lutas e vivencia novos desafios, como o da docência no Ensino Superior.

Passado e presente imbricam-se na narrativa de Rosinha, que se constitui como um ser histórico, em movimento e em ação; um ser em síntese, que vivencia processos de mudança em seu modo de pensar, sentir e agir.

Raquel, ao expressar sobre suas expectativas, revela que pretende continuar atuando como professora, inclusive em sua igreja. Além disso, planeja continuar estudando.

> Na área profissional penso em **continuar atuando na área do Ensino. Mesmo após a aposentadoria,** com carga horária reduzida, pois desejo também contribuir na igreja a qual pertenço **como professora da escola bíblica dominical.** Tenho vários planos para o futuro em minha vida. **Desejo realizar cursos** em informática, culinária, corte e costura E penso também de contribuir como voluntária em orfanatos ou hospitais. Mas o meu maior projeto, o que mais desejo é **cursar teologia**, estudar a bíblia, falar do amor de Deus para as pessoas. (CN).

Raquel quer continuar nesse papel, no entanto, entende que como docente pode contribuir também na igreja. Em outro momento de sua fala, a professora nos contou que assumiu recentemente um novo desafio na igreja, confirmando que é reconhecida nesse espaço como docente, inclusive assumindo funções de coordenação e ensino para adultos. Ela conta:

> [...] porque **eu já trabalho na igreja como professora, que é o que eu gosto e agora assumi toda a escola bíblica da igreja, me deram um novo desafio**, eu sou a responsável geral e além de cuidar de todas as turmas, eu vou ministrar também aulas. (CN).

A fala de Raquel mistura a profissão docente com outras áreas importantes de sua vida, como a igreja. Expressando satisfação pelo reconhecimento positivo dos membros eclesiais, Raquel nos indica o seu reconhecimento como professora nos diversos espaços por onde transita. Assim como o pai, sua grande referência, ela vai ensinando e evangelizando. A professora expressa uma significação social para a docência, entendendo-a como missão,

sacerdócio, como já havíamos relatado. De acordo com Ibiapina (2007), o significado de docência como missão foi internalizado por professores, inclusive, do Ensino Superior. Para a autora este conceito está relacionado ao fato de que, historicamente, a Educação não privilegiou o desenvolvimento de conceitos, portanto, o conceito científico de docência não aconteceu.

Entendendo que a produção de significados e sentidos é um processo dialético e passível de contradições, em outros momentos de sua fala, Raquel expressa contradição, quando significa que o professor precisa aprender de modo permanente, revelando intenção de permanecer em movimento. Para tanto, acredita que deve fazer muitos cursos, estudar. A professora entende que o conhecimento não está terminado, que ela não está pronta, mas está a se constituir sempre e, para tanto, estudar e conhecer se exprimem como elementos importantes nesse processo. Perpassada pelo desejo de aprender mais, Raquel define suas expectativas e se mobilizou para buscar a satisfação de suas necessidades.

Dentre as necessidades expressas por ela, a vontade de superar as deficiências que entende possuir em virtude de sua graduação, é reiterativo em sua fala e permeia seus projetos, embora isso não seja tão claro para ela. Após a leitura de sua carta, Raquel explica:

> Eu fiz especialização, a pós graduação, **parei aí e não me senti preparada academicamente para continuar, e hoje não compensa mais... talvez até compensasse**, **mas eu tenho outro caminho que eu desejo seguir**, como eu já coloquei para vocês, **mas eu tenho vontade de fazer outra graduação**, **do jeito que eu desejo**. Eu já me informei aqui na UECE e para eu fazer outra graduação, eu faço uma prova, não sei se ainda é assim, na época do PIBID eu me informei, como eu já tenho a graduação, eu faço uma prova e concorro a vaga.

Em sua fala, justifica para o grupo e para si mesma a noção de que não pretende investir em cursos em sua área de atuação: "*parei aí e não me senti preparada academicamente para continuar"; "talvez até compensasse, mas eu tenho outro caminho que eu desejo seguir",* mas se contradiz: "*mas eu tenho vontade de fazer outra graduação, do jeito que eu desejo",* revelando a intenção de resolver algo que para ela ainda constitui dificuldade: o fato de não ter feito uma graduação específica em Matemática. Ao final, mostra que busca meios para concretizar a realização de sua graduação conforme ela gostaria de ter cursado.

Ana também revela em sua narrativa o projeto de continuar aprendendo. Ela expressa: "*Eu desejo ser o que eu sou! Só um pouquinho mais de sabedoria, de conhecimento, mas eu sou feliz comigo mesmo. Eu planejo me aposentar, mas não quero me entregar, ficar olhando o tempo não".* A professora exprime um reconhecimento positivo de si quando diz

que "*Eu desejo ser o que eu sou!",* no entanto, salienta que precisa ampliar conhecimentos e sentir que sabe mais: "*Só um pouquinho mais de sabedoria"*, dando a entender, mais uma vez, que identifica limites em seu repertório de saberes. Ao mesmo tempo, revela desejo de crescer, de continuar aprendendo pois, entende que nunca estamos prontos.

Em outra parte de sua fala, deixa claro que pretende continuar fazendo cursos que a ajudem a refletir e a crescer como pessoa. Ela narra: *"Em relação aos estudos teóricos, continuar fazendo cursos que elevem a minha vivência, ligando teoria e prática, refletindo a importância da formação acadêmica e também do bem viver"*.

Ana destaca a importância da articulação teoria prática na formação docente, expressando que a formação deve favorecer a compreensão e aproximação da realidade. Ao mesmo tempo em que parece querer que essa formação teórica chegue mais perto de si: *"continuar fazendo cursos que elevem a minha vivência"*. De acordo com Ghedin (2005), "olhar o que estamos fazendo, refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico, é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão de nosso próprio ser". (P.144).

No círculo narrativo de história de vida após a leitura das cartas, as professoras ressaltaram que há afinidades entre seus projetos de vida e identificaram o fato de que buscam continuar aprendendo. Vejamos o que dizem:

> **Todas nós estamos pensando de alguma forma em não abandonar a educação, pensando no seu crescimento profissional**, todas pensam na família, sonham ver os filhos formados. (ANA).

> **Acho que o meu anseio e o de todas é a questão da formação, de estar sempre ansiosa em aprender mais. Achei interessante a colega Raquel que está próxima a se aposentar e no entanto, tem um interesse enorme em querer aprender, em renovar,** porque geralmente as pessoas que estão próximas a se aposentar elas estão bem desestimuladas, rezando, contando os dias e a gente não vê isso na colega. Que essa garra, essa força, sirva de estímulo para outros profissionais que estão querendo adentrar nesse mundo educacional. (ROSINHA).

As participantes revelaram em suas falas uma pretensão de continuar ativas, buscando conhecimento e novas aprendizagens. Ana destaca a ideia de que todas pensam em continuar na Educação, indicando que significam a docência de modo positivo. Rosinha identifica-se com as colegas que assim como ocorre com ela, estão sempre querendo aprender. Chama a atenção para o fato de Raquel, que está perto a se aposentar, manter o entusiasmo pelo aprendizado e pela profissão docente, salientando que isso não é comum em quem está prestes a se aposentar. Huberman (2000) descreve que neste período anterior à aposentadoria, o professor vivencia um desinvestimento na carreira docente, marcado pela substituição progressiva do investimento no trabalho pela dedicação a interesses exteriores à escola e a

uma vida social de maior reflexão. O autor explica que este momento pode ser vivido positivamente, correspondendo a um desinvestimento sereno, ou de modo negativo, marcando um desinvestimento amargo.

O fato de as professoras ainda fazerem planos incluindo a permanência na escola, bem como a busca por mais aprendizagem relacionada à docência, parece revelar que elas não vivenciam o desinvestimento na profissão docente. Raquel, Sara, Ana e Rosinha tencionam continuar como professoras, embora incluam em seus planos outras atividades além da docência, o que revela como se sentem ativas em seus contextos e o compromisso social que possuem.

Neste indicador, a categoria historicidade nos ajudou a compreender o movimento das professoras em seus processos de desenvolvimento. Passado, presente e futuro se misturam em suas narrativas, permitindo entender como se constituíram e as possibilidades que desenham para si. As participantes demonstraram consciência de suas necessidades, revelando que pensam sobre seus futuros com certa autonomia. Desse modo, significam que é preciso aprender sempre e que na qualidade de docentes estão se constituindo de modo permanente. Ao expressarem como vislumbram suas perspectivas, Rosinha, Sara, Ana e Raquel trouxeram suas possibilidades de vir a ser, do movimento de seus processos identitários.

O outro indicador deste núcleo "A preocupação com o social mediando perspectiva" - articula pré-indicadores apontando que as professoras, ao pensarem em seus projetos de vida, incluem um compromisso não apenas individual, mas também social. Em suas narrativas, Sara, Ana, Raquel e Rosinha revelam aspectos de uma subjetividade, ao mesmo tempo em que expressam elementos de uma objetividade para pensarem em suas possibilidades futuras, projetos que certamente foram constituídos com esteio em suas experiências ao longo da vida. De acordo com Hernández (1994), pensar no projeto de vida inclui integrar as dimensões psicológica e social, a maneira de agir da pessoa em seu contexto relacional e com a sociedade, ao mesmo tempo, que aponta uma realidade.

Em sua narrativa, Sara identifica pontos de interseção dos seus planos com o das outras participantes, trajetórias que se aproximam e se distanciam.

> Que interessante, a gente ver 4 pessoas, com formações diferentes **mas os anseios são os mesmos,** seja profissional, família, o ser humano está presente em cada uma aqui**, cada uma se preocupou em ver o trabalho, a sociedade como um todo.**

As professoras vivenciam realidades que se assemelham, mas também que se distanciam, pois, como sujeitos singulares, cada uma vivencia de modo diverso os aspectos da

objetividade. Assim, a professora Sara se identifica com as outras três, ao mesmo tempo em que se individualiza, ou seja, se igualam em alguns planos, mas também se diferenciam, pois cada uma se constitui de modo singular. Com efeito, ao olhar para as outras colegas, Sara se vê e entende melhor suas escolhas e projetos. Como aponta Ciampa (2000), a identidade resulta provisoriamente da intersecção de história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos.

A professora destaca em sua fala que todas as participantes nutrem uma preocupação com suas famílias, com a vida profissional, mas também incluem em seus projetos um olhar para a sociedade, revelando que cada uma delas consegue olhar para si e para o outro, elementos indicativos de que suas identidades caminham rumo à alteridade.

Ao falarem de quem querem ser, as participantes incluem não apenas projetos individuais mas uma visão mais ampla para seus contextos. Nesse sentido podemos entender que, ao olharem para si, estão se vendo como pessoas históricas e não como "particulares", como denota Heller (1989).

Contando sobre quem quer ser, Rosinha, que se reconhece como uma pessoa crítica, expressa que pretende olhar para a realidade ainda de modo mais crítico.

> **Eu quero ser mais crítica ainda**, desenvolver mais meu senso crítico, porque **compactuar com a sociedade do jeito que está eu não quero**, **eu prefiro ser do jeito que eu sou** e pretendo ser mais ainda crítica e não me conformando com certas situações sociais que existem.

A professora parece nos dizer que entende ter um papel importante em seu contexto, reconhecendo-se como sujeito, capaz de intervir e transformar a realidade. Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 70) descreve a ideia de que a Educação como prática de liberdade "implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade distante dos homens".

Continuando, Rosinha deixa clara sua compreensão das problemáticas sociais e como esta questão a mobiliza. Sua narrativa denota uma consciência de sua realidade e o desejo de que a condição de desigualdade seja superada: "*Eu vejo muito o social, eu* quero que minha cidade cresça, mas na verdade eu queria que essa desigualdade social acabasse".

Embora lance visão crítica para a sociedade, Rosinha não aponta opções para que as transformações se processem, esperando que estas aconteçam por si, o que parece revelar uma visão, de certo modo, ingênua da realidade. Sendo assim, fica evidente que a conscientização de Rosinha é algo em constituição.

Olhando para si e para o outro, Sara revela o desejo de contribuir de modo concreto na compreensão das dificuldades de seus alunos, ao expressar que quer cursar a

Especialização em Psicopedagogia: "[...] mas meu sonho é Psicopedagogia, **tenho muita vontade de fazer Psicopedagogia** ainda, mais ainda que nós **enfrentamos muitas dificuldades na sala de aula e não sabemos como resolver e como trabalhar com elas".**

A preocupação em entender e intervir nos problemas de sua sala de aula desvela que Sara significa o trabalho do professor transposto à transmissão de conhecimentos, indicando sua responsabilidade e compromisso com a Educação de modo integral, reconhecendo-se como agente ativo.

Ana traz em sua narrativa a vontade de continuar contribuindo na formação de outras pessoas, de modo particular de jovens.

> Estou prestes a me aposentar, mas sonho em continuar minha vida profissional de forma bem leve. Ou seja, **buscando contribuir na formação de jovens que necessitam do meu trabalho.** Em relação aos estudos teóricos, continuar fazendo cursos que elevem a minha vivência, ligando teoria e prática, refletindo a importância da formação acadêmica e também do bem viver. Só assim terei, com certeza, uma vida melhor, **servindo aos outros, mas sem obrigação, sem cobrança e com o desejo de dever cumprido para com o próximo**.

A professora se reconhece como alguém com possibilidades de contribuir na formação de outros, sinalizando um reconhecimento positivo de si. Também significa a docência como atividade com engajamento social, mas também como missão: "*servindo aos outros", "com o desejo de dever cumprido para com o próximo".* Outro aspecto que chama atenção em sua narrativa é o fato de ressaltar que pretende desempenhar um trabalho "*sem obrigação, sem cobrança",* revelando que hoje em seu trabalho se acha cobrada e com muitas obrigações. Esta é uma realidade vivenciada por muitos docentes, quando as diversas atribuições, extensas jornadas de trabalho e problemáticas das mais diversas ordens, aportam na escola e na sala de aula, exigindo que o professor as absorva, levando a uma intensificação de seus trabalhos.

Raquel, em cujos projetos inclui a intenção de cursar uma graduação e atuar como educadora em sua igreja, também relata em sua carta que pretende fazer um trabalho voluntário em orfanatos e hospitais.

> Na área profissional penso em continuar atuando na área do Ensino. Mesmo após a aposentadoria, com carga horária reduzida, pois desejo também contribuir na igreja a qual pertenço como professora da escola bíblica dominical. Tenho vários planos para o futuro em minha vida. Desejo realizar cursos em informática, culinária, corte e costura. E penso também de **contribuir como voluntária em orfanatos ou hospitais**. Mas o meu maior projeto, o que mais desejo é cursar teologia, estudar a bíblia, falar do amor de Deus para as pessoas. (CN).

A professora contou no círculo narrativo de história de vida que a pretensão de fazer um trabalho em orfanatos e hospitais surge em função do sobrinho que teve câncer, o

que a levou a conviver de perto com a realidade de um hospital que atende a crianças com essa patologia.

A fala de Raquel parece indicar que esta se sente partícipe ativa em seu meio, embora sinalize também para a ideia de que tem uma visão de seu trabalho como missão.

Conhecer as perspectivas e projetos de vida traçados pelas participantes, foi possível entender que, embora em alguns momentos continuem seguindo determinadas políticas de identidade, quando se preocupam em atender a expectativa do outro e entendem a docência como uma missão, as professoras também expressam sinais de desenvolvimento de uma identidade política, ao apontarem que precisam continuar estudando, se constituindo como docentes de modo permanente. Ana e Rosinha expressam compromisso com as transformações sociais e, de modo particular, Rosinha, que revela preocupação com o desenvolvimento de uma consciência cada vez mais crítica. Isto nos faz pensar que a participação como supervisoras no PIBID, vem contribuindo no sentido de desenvolverem identidades políticas.

A preocupação em continuar contribuindo na Educação de outras pessoas, expressa na fala de algumas delas, pode ser mais entendida quando atentamos para o fato de que suas histórias revelam dificuldades no acesso ou na permanência em continuar estudando. Desse modo, ao olharem para o outro, também estão olhando para si.

Pelas categorias atividade, consciência, significado e sentidos, foi possível entender que as docentes perspectivam projetos para si, mas incluem nesses planos uma preocupação social, denotando uma consciência de suas realidades, ao mesmo tempo em que significam que o professor deve exercer papel ativo em seu contexto.

Ao pensarem em seus projetos, Sara, Rosinha, Ana e Raquel apontam o período da aposentadoria como próximo, no entanto, denotam muitas atividades que pretendem realizar, atividades que incluem um olhar para si, quando vislumbram a possibilidade de continuar estudando, mas também lançam um olhar para o outro, apontando que caminham rumo à alteridade. De acordo com Soares (2002), desenhar um projeto de vida constitui momento que integra subjetividade e objetividade e também permite fundir o futuro previsto e o passado recordado, construindo para si um futuro desejado.

As categorias atividade; historicidade, consciência, significado e sentidos nos ajudaram a desvelar, neste Núcleo de significação, que, à medida que as docentes participaram das atividades formativas do PIBID, incorporaram a necessidade de crescimento em seus jeitos de ser professora e assim passaram a significar que a docência exige aprender

sempre. Desse modo, participar do PIBID possibilitou que Sara, Rosinha, Raquel e Ana produzissem novas significações sobre a docência, imprimindo transformações em seus modos de pensar, sentir e agir. Nesse sentido, concordamos com Toassa (2011), quando assinala que uma vivência nos afeta, positiva ou negativamente, o que significa que não saímos dela sendo a mesma pessoa. No caso da vivência no PIBID podemos dizer que as professoras foram afetadas de modo positivo.

6.6 DA ANÁLISE INTERNÚCLEOS: ARTICULANDO INTERPRETAÇÕES

O processo analítico-interpretativo empreendido até aqui possibilitou entender as significações produzidas pelas professoras Ana, Raquel, Rosinha e Sara com suporte em cinco núcleos de significação. Cada um deles foi mostrado individualmente, de modo que foi possível apreender o pensar, o sentir e o agir das professoras, a partir de suas falas.

Entendendo que este é um movimento dialético e sendo assim, os núcleos estão interligados e constituem um todo, buscamos, nesta parte do texto, articular as interpretações dos distintos núcleos de significação aqui analisados, objetivando compreender e explicitar os aspectos contraditórios e semelhantes que se interpenetram na constituição dos sentidos das professoras investigadas.

Este processo possibilita a produção de informações qualitativamente diferentes, pois ao articular elementos das partes entre si, produzimos um movimento mais totalizante, o que favorece outras compreensões e, assim, é possível desvelar novas zonas de sentido das participantes, em suas totalidades. Sobre a compreensão dialética da totalidade, Kosik (2010) chama atenção para a ideia de que neste processo, não somente as partes se encontram em relação de interna interação, e com o todo, mas o todo cria a si mesmo na interação das partes.

Buscando compreender o processo de constituição identitária a partir dos significados e sentidos produzidos sobre a participação como professora supervisora do PIBID, desvelamos em cada um dos núcleos as mediações que constituíram Sara, Ana, Raquel e Rosinha desde as narrativas de história de vida. Procuramos trazer narrativas que expressam a trajetória não apenas de uma parte de suas vidas, mas também com suporte nas suas infâncias até os dias de hoje. Sendo assim, os núcleos denotam aspectos de suas histórias, iniciando pelas relações estabelecidas em suas famílias, o ingresso na escola, na universidade, no trabalho, no PIBID e, por último, onde querem estar. Em sendo assim, os núcleos estão naturalmente interligados.

Em todos os núcleos, fica evidenciado o modo como os aspectos históricos, culturais e sociais foram importantes na definição da professora que hoje são. Suas histórias de vida, ao mesmo tempo, que expressam elementos de uma singularidade, também exprimem aspectos de um contexto marcado por dificuldades econômicas, ingresso numa escola tradicional, formação docente com limites e exercício na atividade docente marcado pela desvalorização e por diversas dificuldades, aspectos comuns a muitas outras histórias, especialmente na região Nordeste de nosso País.

Outra mediação que atravessou os diversos núcleos se refere às significações que as participantes atribuem à docência. Foi possível desvelar a noção de que algumas das professoras, ao adentrarem a docência, a entendiam como missão ou vocação, o que foi alvo de modificações à medida que vivenciavam a profissão. Também foi possível entender o fato de que o ingresso no PIBID traz novas significações para o modo que entendem ser professora, além de ter fortalecido suas identificações com a docência.

Raquel, que inicia como professora em uma instituição que atendia crianças de uma comunidade carente, assume com abnegação a atividade, pouco se preocupando com as condições de trabalho e salário. Em função de suas experiências, atribuiu outras significações para a docência, reconhecendo a necessidade de uma formação de qualidade e entendeu que é preciso garantir condições adequadas para se exercer a docência, luta que assumiu em sua escola, principalmente após sua participação no PIBID. A professora ressalta que hoje reconhece os estudos teóricos e a pesquisa como atividades inerentes ao trabalho do professor, que precisa conhecer seu aluno e estar atento as suas necessidades.

Ana adentra a docência em uma instituição ligada à igreja, e é como missão que significa ser professora. Ao ingressar como professora concursada em seu município, passa a entender que a docência exige muita responsabilidade, além de uma formação que deve acontecer de modo contínuo. As experiências vivenciadas no sindicato, bem como a sua participação no PIBID, possibilitam a essa professora entender que o ato de ensinar é muito mais do que transmitir conhecimentos, necessitando de que o professor sempre aprenda e seja consciente de sua realidade. A possibilidade de refletir a prática, com base nos estudos teóricos do PIBID, favorece a essa professora produzir novas significações sobre a docência.

Rosinha não desejava ser professora e, ao assumir a profissão, em virtude das circunstâncias de seu contexto, imaginava que era preciso saber fazer. Para tanto, deveria obervar para aprender. Baseando-se numa racionalidade técnica, logra se identificar com a docência por certo período e nos conta que, ao ser convidada para ingressar no PIBID, sentia-

se desmotivada em relação à profissão. As atividades formativas vivenciadas no Programa possibilitaram a Rosinha produzir novas significações sobre a docência, de modo que ela agora entende que "ser educador" exige se reconhecer como alguém autônomo e ativo no processo de transformação social.

Sara, que desde cedo concebia a docência como a possibilidade de transmitir conhecimentos, é levada para a docência, embora expresse que não planejou ser professora, pois este não era a intenção de seu pai. Em alguns momentos concebe a docência como vocação, em outros acreditava que precisava de responsabilidade e compromisso para assumir a função. No PIBID entende que o professor se constitui sempre.

As falas das professoras revelam algumas contradições quanto ao modo como significam a docência. Em muitos momentos, expressam um significado social para a profissão, entendendo-a como missão, sacerdócio, ao passo que em outros revelam que superaram esta visão e que atribuem novos sentidos para a docência - contradição que é própria do humano, que se faz e se refaz de modo contínuo.

Em suas trajetórias de vida, Rosinha, Sara, Ana e Raquel vivenciaram diferentes personagens, como foi possível perceber nos núcleos de significação aqui analisados. Algumas dessas personagens se mostram na infância e se somam a outras ao longo da história de cada professora, sendo que é a articulação dessas personagens o que compõe a identidade de cada uma, processo que não é estático, mas está em permanente movimento, conforme apregoa Ciampa (2000).

Rosinha encarna "a guerreira" desde a sua infância, em função das difíceis condições socioeconômicas de sua família. Tendo que lutar inicialmente para sobreviver, metamorfoseia esta personagem que passa a lutar para estudar e depois assume a luta pelo outro, por justiça e melhores condições de educação para seus alunos e seu município. Em sua nova personagem, "professora universitária", vai vislumbrando outras perspectivas de crescimento como docente.

Raquel, "a filha mimada do pai pastor", rompe com as proibições impostas pela família e pela religião e segue se metamorfoseando, se constituindo numa professora que exerce papel ativo em seu contexto, valoriza as interações e se preocupa com o aluno. É como professora da escola bíblica, no entanto, que vem desenhando suas perspectivas, explicitando, que embora se transforme, mantém sua essência.

Sara, "a filha que tirava boas notas", repõe esta personagem por certo período, o que lhe causa sofrimento, medo de enfrentar experiências e de não corresponder às

expectativas do outro, mas a movimenta desde suas experiências como educadora. O ingresso na docência possibilita novo reconhecimento de si e no PIBID Sara passa a reconhecer que é capaz, distanciando-se ainda mais da personagem que repunha, embora em alguns momentos ainda persista uma preocupação com a expectativa do outro.

Ana também assume várias personagens ao longo de sua história. A menina da roça que ajuda os pais se transformou em "alguém que faz", quando ingressou no trabalho nas comunidades. Assim segue em sua metamorfose, encontrando na docência a possibilidade de ensinar o outro e atuar ativamente na luta por direitos de sua categoria. Por meio do PIBID, reconhece seus saberes e deixando para trás "aquela que tem dificuldades".

Cada personagem vivenciada pelas professoras revela elementos de um contexto, das interações estabelecidas e do modo como subjetivam suas experiências. Conhecer as diversas personagens das participantes, em diferentes fases de suas vidas, nos ajudou a entender a professora que hoje estão sendo e como significam suas atuações no PIBID, nos permitindo entender os movimentos que esta participação favoreceu em seus processos identitários.

Rosinha, mediada pelas atividades formativas do PIBID, encontra novo sentido para sua luta, pois passa a se identificar como "educadora", entendendo que ser educadora é favorecer a transformação do outro, o que possibilitou movimentos em sua identidade que caminha para a alterização.

Sara, que descobriu na educação a possibilidade de se reconhecer como alguém capaz, diz que estava acomodada antes de ingressar no PIBID, e que seu ingresso no Programa possibilitou novas aprendizagens e a oportunidade de vivenciar ricas experiências acadêmicas, favorecendo a ampliação e a consciência de seus saberes. Aliás, as quatro professoras ressaltam a importância para a docência de participar de atividades como eventos científicos, produção de artigos, grupos de estudos, experiências que, segundo elas, se exprimiam muito distantes de seu contexto de trabalho, o que evidencia o distanciamento da atividade docente de um universo que deveria fazer parte do cotidiano de todo professor, porquanto é preciso refletir teoricamente sobre a prática docente.

Ana tinha receio de assumir o PIBID, por não se achar capaz. Em sua narrativa, explica que logra encontrar estratégias para superar as dificuldades. Desse modo, a participação no Programa favorece a reflexão sobre sua prática como professora, além de permitir que Ana saia da condição daquela que tem limites intelectuais, embora este ainda seja um aspecto que precise ser mais fortalecido.

Raquel expressa empolgação com o universo que adentrou por meio do PIBID, ressaltando que, em função das limitações impostas pelo seu contexto familiar, suas experiências foram limitadas. Embora não reconheça muitas mudanças em sua prática docente, desenvolve atuação mais ativa em sua escola a partir das experiências vivenciadas no PIBID, portanto revelou movimento em seu processo identitário.

As professoras identificam o PIBID como importante oportunidade de formação docente, o que favorece mudanças em seus processos subjetivos, possibilitando reconhecimento positivo de si, fortalecendo suas potencialidades e ajudando a superar limitações. Ao mesmo tempo, este aspecto se revela importante no modo em que estas vivenciam e significam a docência.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eis que chego[34] à parte conclusiva desta rica e desafiante viagem, embora entenda que ela não se encerra aqui, mas continua! Ao olhar o percurso empreendido, muitas imagens surgem a minha frente. Imagens que vão revelando o caminhar de uma pesquisadora iniciante, que traz inquietações de sua história para compreender uma temática instigante e, ao mesmo tempo, relevante para a Educação Brasileira e, assim sendo, adentra a história de vida de professores da Educação Básica.

É com base em indagações sobre o processo constitutivo de minha identidade e das reflexões e estudos teóricos realizados, que tomo como objeto de estudo a identidade docente. Partindo desse local, conduzo alguns elementos importantes para me auxiliar em todo o caminho, com a certeza de que eles irão se ampliar e se modificar ao longo do percurso.

As diversas disciplinas, os debates, indagações e o contato com o PIBID vivenciados nesse trajeto foram me ajudando a definir as opções teórico-metodológicas, o contexto do estudo e os sujeitos que queria investigar.

Faço uma parada na concepção de identidade defendida por Ciampa (2000) e vou em busca de conhecê-la mais. Entendendo-a com amparo no sintagma identidade-metamorfose-emancipação, o autor apresenta a identidade desde uma perspectiva materialista como resultado da relação indivíduo-sociedade, constituindo-se, portanto, de modo dinâmico e estando em constante metamorfose. Com esteio nessa concepção decido olhar para a identidade dos professores, buscando entender os movimentos constitutivos de seus processos identitários, a partir de suas inserções no PIBID.

Também aporto na Psicologia Sócio-Histórica, que entende o homem como sujeito ativo, se constituindo das interações que estabelece em seu contexto histórico, social e cultural. Sob essa lente, principalmente com base nas ideias de Vigotski (1994, 2004a, 2009), olho para os docentes, compreendendo que é preciso conhecer elementos de seus contextos objetivos para entender suas subjetividades, porquanto que é na materialidade do mundo objetivo que vamos nos subjetivando. Assim, procuro desvelar as mediações constitutivas desses professores, de modo especial, as significações, considerando que, para Vigotski (2009), a palavra é o microcosmo da consciência humana.

[34] Mesmo entendendo que o processo investigativo se constituiu nas relações e na colaboração com outros sujeitos, nesta parte do texto, empregamos o verbo na primeira pessoa do singular, pois consideramos que aqui serão expressas reflexões pessoais.

Nessa caminhada, busco apoio teórico-metodológico no Materialismo Histórico Dialético, com o intento de olhar o fenômeno em sua processualidade histórica, possibilitando pensar os sujeitos investigados inseridos em contextos concretos, constituindo de modo permanente na relação com a realidade, isto é, na dialética entre objetividade e subjetividade, com amparo em múltiplas determinações.

Todo o esforço analítico foi movido pelo pressuposto de que a participação no PIBID como professor supervisor impulsiona o movimento identitário destes docentes, entendendo que participar do Programa possibilita a vivência de novas experiências, mobiliza um conjunto de saberes e de aprendizagens, favorecendo movimentos em seus processos identitários que podem caminhar numa perspectiva que se caracteriza pela autonomia, alteridade, rumo a uma emancipação.

Com base nesta ideia, defino como objetivo geral dessa caminhada compreender o processo de constituição identitária do professor da Educação Básica participante do PIBID, a partir dos significados e sentidos produzidos sobre ser professor supervisor. Para a consecução desse objetivo, entendi que era preciso conhecer além do que contam os professores sobre seus processos formativos e mergulhar em suas histórias de vida, considerando que a identidade se constitui ao longo de uma vida. Além disso, a história de vida revela muito mais do que uma história individual, pois ela conduz aspectos de um tempo, de um contexto social, político e cultural, permitindo, assim, entender a história de outros sujeitos, uma vez que a singularidade do professor expressa particularidades de seus contextos e se constitui na universalidade. Embora sendo pessoas únicas, os significados e sentidos que cada docente atribui a sua participação no PIBID não se exprimem como exclusivos deles, mas expressam o universal no singular.

Além desse objetivo mais geral, delineei outros mais específicos, tendo por propósitos: Discutir os significados que ser professor supervisor assume na proposta do PIBID, considerando seu marco legal; Identificar os sentidos que os professores supervisores produzem sobre as possibilidades formativas vivenciadas no PIBID; Conhecer como cada professor tem contribuído como coformador a partir de sua experiência pessoal e profissional; Compreender os sentidos que o professor da Educação Básica atribui a sua participação como professor supervisor e como esta repercute no modo de exercer a docência; Conhecer como o professor da Educação Básica se define em sua trajetória profissional antes e depois do PIBID.

Em busca de responder a estes objetivos encontrei Rosinha, Sara, Ana e Raquel, professoras da Educação Básica dos Municípios de Itapipoca, Limoeiro do Norte, Crateús e Fortaleza, respectivamente, que participaram (sendo que duas delas ainda participam) como professoras supervisoras do PIBID Pedagogia UECE. É com base nas narrativas de suas histórias de vida que procurei compreender as significações produzidas sobre o Programa e o movimento de suas identidades.

Continuando o percurso, deparo com uma metodologia de análise que até então não conhecia: os núcleos de significação, proposta elaborada por Aguiar e Ozella (2006, 2013). Na primeira aproximação com a metodologia, entendi que ela era coerente com os princípios teórico-metodológicos que orientavam a investigação e me possibilitaria apreender as significações constituídas pelos sujeitos ante suas realidades, permitindo chegar à essência do fenômeno, por desvelar além daquilo que é dito pelas professoras, mas o que elas pensam, sentem e as contradições no processo de se constituir docente. Mesmo sabendo que se tratava de uma metodologia complexa e que exigiria aprofundamento, resolvi investir no estudo da proposta metodológica e recorri a outros pesquisadores que já estavam fazendo uso dela, solicitando apoio em meu percurso analítico. O desafio não foi fácil, mas enfrentá-lo se constituiu rico processo para a pesquisa e, para mim, na qualidade de pesquisadora, pude vivenciar um processo de aprendizagem colaborativa, dialogando com outros pesquisadores sobre alguns aspectos de meu trabalho.

As narrativas das professoras evidenciaram cinco núcleos de significação, sendo eles: Elementos dos contextos socioeconômico e das relações familiares mediando a constituição subjetiva e o reconhecimento do outro; Limites e possibilidades das trajetórias formativas constituindo modos de ser professora; As condições objetivas e subjetivas constituindo docentes; Ser professora supervisora: aprendendo e ensinando em uma atividade formativa; As expectativas mediadas pelo compromisso com a Educação. É com base nos núcleos de significação que busco responder aos objetivos definidos para a investigação.

Antes de embarcar na análise dos núcleos de significação, algumas perguntas me mobilizavam: quem é o professor supervisor? Como ele é concebido pelo PIBID em seu marco legal? Em busca de responder a essas indagações, procurei fazer uma leitura cuidadosa de toda a documentação referente ao Programa, incluindo aí as referências legais e os diversos editais, intencionando analisar seus objetivos e como este define o papel do professor da Educação Básica, que é apontado como coformador de futuros docentes, juntamente com o professor do Ensino Superior. Com isso, respondo ao primeiro objetivo específico deste

estudo, o qual se propõe "discutir os significados que ser professor supervisor assume na proposta do PIBID, considerando seu marco legal".

Nas referências legais e editais que regem o PIBID deparei uma política recente, instituída no ano de 2007, que surge no intuito de resolver problemas crônicos da Educação Brasileira, principalmente no que concerne à formação inicial de professores e ao fortalecimento da profissão docente. Também inclui em seus objetivos, a melhoria na qualidade da Educação Básica, articulação universidade e escola e elevação da qualidade das ações acadêmicas. Em seus propósitos, intenta promover rupturas com modelos formativos de base instrumental, assumindo princípios como a articulação teoria-prática; inserção precoce de licenciandos na escola, cooperação entre sujeitos em distintos estádios de desenvolvimento profissional (professores da universidade, da escola e licenciandos). Ao mesmo tempo, revela em seus objetivos alinhamento com princípios mais pragmáticos, quando expressa preocupação com resultados quantitativos dos alunos.

O PIBID traz objetivos amplos que, certamente, extrapolam o alcance de um programa, necessitando que outras mudanças substanciais sejam feitas em relação às fragilidades apontadas - desafio que permanece e se agrava ante o novo panorama vivenciado pela Educação em nosso País.

Em relação ao professor supervisor, as referências legais e editais do PIBID ressaltam o reconhecimento dos saberes de experiência do professor da Educação Básica, a possibilidade de interação dos diversos envolvidos no processo e a articulação entre teoria e prática, como diferenciais dessa iniciativa. As ações previstas para o professor supervisor, no entanto, se alinham numa perspectiva mais burocrática e rotineira, indo na contramão daquilo que o Programa preconiza em seus objetivos, quando destaca a necessidade de romper com modelos formativos que concebem o professor apenas como técnico. Embora faça referência ao professor supervisor como coformador, os documentos analisados não explicitam como a coformação será vivenciada. Além disso, do modo como está previsto na documentação, raros são os momentos conjuntos entre os vários sujeitos, o que sugere uma integração superficial entre alunos das licenciaturas, professor da Educação Básica e professor do Ensino Superior.

Ante essas constatações, procurei investigar a proposta institucional do PIBID UECE, tentando identificar como o documento entende o professor supervisor e se este mantém o mesmo direcionamento dos editais e referências legais do Programa.

O projeto institucional PIBID UECE, intitulado *A Vida Docente na Escola: aprender e ensinar pela pesquisa*, prevê a integração ensino e pesquisa no processo de

aprender a ser professor, bem como a articulação teoria e prática; ressalta, ainda, a importância da aproximação do ensino à prática social, o que requer reflexão constante por parte daqueles envolvidos. Em seus objetivos, destaca a figura do professor supervisor como importante na formação dos licenciandos, ressaltando seu protagonismo e a valorização de seus saberes. Além disso, prevê atividades formativas voltadas diretamente para este sujeito, o que não acontece nas orientações macro relativas ao Programa.

A análise dessa proposta tornou evidente o fato de que, em sua efetivação o PIBID aufere outros contornos e direcionamentos de acordo com a instituição que o implementa. Assim, entendo que, ao falar do Programa, é necessário conhecer de onde falamos e com quem falamos, sobretudo porque os contextos são distintos e são as pessoas que os tornam reais.

Em suas narrativas, as professoras Sara, Raquel, Rosinha e Ana revelam sintonia com as determinações previstas na proposta PIBID UECE, ao expressarem a ideia de que reconhecem a importância do Programa para a formação inicial dos licenciandos, destacando que, nesse processo, o professor supervisor tem papel ativo. Outro ponto que destacam se refere aos estudos teóricos e à possibilidade de pensar suas práticas de maneira sistematizada. A aproximação com a universidade, prevista na proposta, bem como as diversas atividades formativas, também são aspectos ressaltados pelas professoras. Entendendo-o também como importante programa de formação docente, as participantes produzem significados sobre o PIBID em seus propósitos, especialmente a proposta PIBID UECE. À medida que foram participando da iniciativa produziram sentidos.

Embora as orientações macro do PIBID não prevejam atividades formativas diretamente para o professor supervisor, entendo que este participa de processo formativo, considerando que experimenta situações de colaboração e interação com outros docentes com maior qualificação acadêmica, com alunos de licenciaturas, exigindo a mobilização de saberes acumulados, bem como a renovação e a ampliação de seu repertório de saberes e práticas. No caso do PIBID UECE, algumas atividades são previstas para este sujeito, a exemplo da participação nos círculos de reflexão e nos encontros de iniciação à docência. Nos subprojetos PIBID Pedagogia UECE, desenvolvidos nos *campi* da Instituição, algumas atividades envolvem diretamente o professor supervisor. Em suas narrativas, as professoras explicitaram algumas atividades formativas de que participaram no PIBID, como participações em produções acadêmicas, em seminários locais e nacionais, grupos de estudo, planejamento e

execução de oficinas pedagógicas, além da interação estabelecida com colegas da escola, da universidade e com alunos das licenciaturas, dentre outras.

Respondendo ao segundo objetivo dessa investigação - "Identificar os sentidos que os professores supervisores produzem sobre as possibilidades formativas vivenciadas no PIBID"- entendo que Sara, Rosinha, Ana e Raquel significam o PIBID como importante oportunidade de formação continuada e ressaltam que esta iniciativa propicia uma aproximação com a universidade, um retorno aos estudos teóricos e a possibilidade de vivenciar ricas experiências acadêmicas, representando muito em seus processos formativos. De modo singular, as professoras produziram sentidos sobre as atividades formativas vivenciadas no PIBID. Consoante Sara, além do reconhecimento e ampliação de seus saberes, participar das atividades ampliou sua compreensão de mundo, permitindo olhar para a realidade de maneira mais crítica e sistematizada, principalmente, possibilitou que se reconhecesse como alguém capaz. Rosinha destaca o fato de que participar das diversas atividades favorece o reconhecimento de suas potencialidades e fortalece sua identificação com a docência. De acordo com Ana, a possibilidade de refletir sobre sua realidade favorece a elaboração de novos saberes e uma atuação como docente mais efetiva. Além disso, destaca que enfrenta e encontra estratégias para superar algumas dificuldades acadêmicas, principalmente em relação à escrita. Raquel sublinha que hoje significa o docente como um pesquisador, entendendo que é preciso refletir sobre a realidade para nela intervir.

Objetivava, ainda neste percurso - "Compreender os sentidos que o professor da Educação Básica atribui a sua participação como professor supervisor e como esta repercute no modo de exercer a docência". A este respeito, as professoras expressaram em suas narrativas a ideia de que participar do PIBID como professora supervisora possibilitou mudanças no modo como se reconhecem docentes e novas significações sobre ser professor, possibilitando mudanças em suas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, pude "conhecer como as professoras da Educação Básica se definem em suas trajetórias profissionais antes e depois do PIBID", que era o quarto objetivo perseguido:

Rosinha revelou que antes do Programa, vivenciava momento de desânimo em relação à profissão docente, e destaca que, com a participação no PIBID, pode se reconhecer como educadora, entendendo que tem um papel ativo nas transformações sociais. Segundo a professora, hoje entende ser preciso olhar o aluno de modo individual, acompanhando seu

processo de mudança. Em sua prática pedagógica, utiliza metodologias diversificadas, priorizando a participação e a escuta ao aluno.

Sara afirmou que, antes do PIBID, se reconhecia excelente professora. Desse modo, não investia em novas aprendizagens, pois julgava que o seu repertório de conhecimentos era suficiente para desempenhar a função. Com o ingresso no Programa, compreendeu que estava acomodada e, como docente, precisava aprender de modo constante, exigindo também olhar para fora da sala de aula e interagir com distintas pessoas. Destaca o fato de que a maior mudança em sua prática pedagógica, a partir do PIBID, foi em sua maneira de avaliar o aluno, pois agora entende que a avaliação é um processo.

Para Ana, participar do Programa foi um desafio desde o início, pois não se sentia capaz de assumir as responsabilidades como professora supervisora. Desde o seu ingresso no Programa, ampliou seu repertório de saberes, o que permite se sentir mais confiante no exercício da função. A professora destaca que refletir sobre sua prática enriquece o seu fazer pedagógico.

Como professora supervisora, Raquel assegura que pode vivenciar experiências importantes, as quais possibilitaram ampliar suas perspectivas profissionais e o reconhecimento positivo de si. A professora não identifica mudanças efetivas em sua prática pedagógica, no entanto, reconhece que, após sua participação como professora supervisora, desenvolve uma atuação mais ativa e participativa em sua escola.

Para Rosinha, Sara, Ana e Raquel ser professora supervisora do PIBID possibilitou produzir novas significações sobre a docência e o modo como se reconhecem. As professoras destacam ainda que participar da formação de futuros colegas constitui importante atividade, favoreceu o reconhecimento e a ampliação de seus saberes, principalmente os saberes da experiência e a partilha com outros docentes, embora algumas revelem que, muitas vezes, entendiam não possuir conhecimentos suficientes para compartilhar com os licenciandos. Suas falas denunciam a fragilidade da formação docente e a dificuldade das professoras em se reconhecerem como produtoras de saberes, condição que, certamente, não acontece somente com essas docentes.

As professoras definem que, como supervisoras, faziam o elo entre a escola e a universidade e se sentiam valorizadas em suas instituições de ensino por estarem neste papel. As participantes significam que ser coformadora de licenciandos exige muita responsabilidade e compromisso, necessitando de estudos, reflexão, acontecendo de modo colaborativo entre professor supervisor, professores da universidade e licenciando. Rosinha e Ana destacam que

sua experiência, certamente, foi muito importante para a formação dos licenciandos. Raquel salienta sua preocupação em passar uma visão positiva da docência, mesmo reconhecendo os diversos problemas vivenciados na profissão. Sara assume, a coformação com segurança e se reconhece exigente, entendendo que sua posição como professora interfere no modo em que os futuros colegas se constituem docentes. Desse modo, pude - "conhecer como cada professora contribui como coformadora a partir de sua experiência pessoal e profissional", último objetivo da investigação.

Significando o PIBID como importante programa de formação docente, as professoras revelam novas significações para a docência, vivenciam a profissão de modo diferente, ao mesmo tempo em que constatam mudanças em seus processos subjetivos.

Ao embarcar nas histórias de vida de Sara, Ana, Rosinha e Raquel, conheci contextos históricos, sociais e culturais marcados por problemas econômicos e financeiros, dificuldades de acesso e permanência nos estudos, processos formativos frágeis, espaços educacionais permeados de problemas, elementos importantes nos processos constitutivos das professoras e que foram vivenciados por parte de cada uma de modo singular. Mediadas pela objetividade do mundo material e pelas relações que estabeleceram, as participantes se subjetivaram e se constituíram docentes, vivenciando neste percurso diversas personagens.

Raquel, que viveu em um ambiente onde a religião impunha muitas proibições, teve intensa influência de seu pai em seu processo constitutivo. "A filha mimada do pai pastor" rompe com esta personagem que vinha repondo e sai em busca de outras experiências. É no trabalho que aufere mais autonomia e assume novas personagens. Após o PIBID, passou a ter uma atuação mais ativa em sua escola, embora a dificuldade com os conteúdos matemáticos ainda seja algo difícil para ela, mas segue se metamorfoseando, assumindo como perspectivas continuar como professora em sua igreja, misturando aí passado e futuro.

Rosinha torna-se guerreira ainda criança para lutar pela vida e pela possibilidade de estudar e, como guerreira, enfrenta várias lutas. As condições objetivas e a relação que estabelece com a madrinha são aspectos importantes em seu processo constitutivo. No PIBID entende a Educação como possibilidade de transformação social e assume novas personagens. Como professora do Ensino Superior, intenta continuar aprendendo sempre.

Ana, que também lutou para permanecer na escola, enfrenta as adversidades que a vida lhe impõe. A "menina da roça" ingressa no trabalho comunitário da igreja, identificando aí novas possibilidades e, assim, Ana assume outros papeis. Na docência, vê a possibilidade de ajudar o outro, mas entende depois que, como professora, precisa aprender sempre. No

PIBID, amplia suas experiências formativas e, lentamente, se reconheceu como alguém capaz. É como professora que pensa no futuro.

Tentando repor a personagem “a filha que tirava boas notas”, Sara vivencia sofrimento por medo de não corresponder às expectativas do outro, aspecto importante em seu processo constitutivo, que logra romper quando ingressa na docência. No PIBID participa de importantes atividades que lhe permitiram derrubar “muralhas” e se reconhecer como alguém capaz, processo que ainda está em elaboração Ao reconhecer que o professor se constitui sempre, Sara deseja continuar aprendendo.

A análise empreendida confirmou o pressuposto de que a participação no PIBID possibilitou movimentos no processo identitário das professoras, sendo que este aconteceu no sentido da autonomia, do desenvolvimento da criticidade e alteridade. Em suas narrativas, foi possível desvelar que o fazer, o sentir e o agir das docentes se transforma. Suas falas revelam novos sentidos para a docência e o modo como desempenham suas funções, indicando que a participação no Programa favoreceu um processo de ruptura com o modo como desempenhavam suas funções, marcado por atividade padronizada de ministrar aulas e estar na escola. O PIBID extrapola essa ambiência, que é somente da escola, da sala de aula, onde as interações se restringem quase somente ao aluno e colegas da própria escola, e favorece uma ambiência em que é possível estar em contato com professores da universidade e com futuros colegas, necessitando de que este professor se responsabilize pela formação do licenciando, numa perspectiva diferente daquela que ministra para seus alunos. Também favoreceu um reconhecimento de si como profissional, fortalecendo a noção de profissionalismo das participantes. Estas demonstraram maior consciência de si, do outro, entendendo que, como docentes, têm compromisso social e devem aprender sempre, buscando refletir de modo mais sistematizado sobre suas realidades para nela intervir.

A investigação evidenciou ainda que, o Programa favorece condições de efetivação e sustentabilidade quando na inserção dos futuros docentes na escola, sendo a coformação de professores da Educação Básica, importante elemento neste processo. Assim, entendo que interfaces são possíveis entre o PIBID e o Estágio curricular e, certamente, poderiam potencializar os efeitos positivos do Programa que, assim como o estágio curricular, desponta como um espaço essencial de formação, articulação de saberes e identificação com a futura profissão. Neste sentido, o PIBID oferece caminhos para pensar em possibilidades de implementar ações neste campo de saber, entendendo que o poder público precisa investir nos currículos de formação por meio das licenciaturas, fortalecendo as experiências de estágio.

Constatar que as professoras movimentaram suas identidades numa perspectiva de alteridade e emancipação a partir de suas participações no PIBID, permitiu entender que a formação alcança dimensão muito ampla, sobretudo porque possibilita transformações na pessoa do professor, em suas crenças, visões, concepções e sentimentos sobre a docência, o que pode ser vivenciado pelas participantes.

O estudo evidencia que, apesar de possuir entraves e limites, o PIBID se exprime como um marco, um estímulo para se pensar em políticas de formação que resultem em programas que fortaleçam cada vez mais o vínculo entre a escola e a universidade, que sejam constituídos de múltiplas ações, acontecendo tanto no interior da escola como em outros contextos, políticas que valorizem a troca de experiências entre pares e com outros atores, com profissionais de áreas distintas, cuja orientação expresse de modo claro a visão de educação, visão de mundo, e que sejam traduzidas em ações possíveis de efetivação.

A investigação explicita a necessidade de se investir em formação docente para todos os professores da Educação Básica, uma vez que o PIBID privilegia um contingente limitado de docentes, sendo imperativo abranger a todos, acontecendo de modo contínuo. Sendo assim, o estudo traz indicativos do ponto de vista daquilo que precisa ser pensado em termos de investimentos e possibilidades de fomento ao desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica que fazem parte da rede pública de ensino, pois, como bem se sabe, se avolumam os estudos que defendem a necessidade de uma formação docente numa perspectiva crítica, voltada para a realidade do professor, centrada na escola, desde os anos de 1990. Tais proposições, contudo, não encontraram eco na agenda da política educacional do País. O PIBID, a despeito das limitações já aludidas, se desdobra como ação que evidencia possibilidades concretas de efetivação de uma formação por dentro da escola e com seus professores, rompendo com os modelos cristalizados.

A tese enfatiza, ainda, a importância de estudar as histórias de vida para compreender os processos identitários. Conhecer a história de vida das professoras, como cada uma se constituiu, possibilitou entender as diversas personagens que assumiram, o que permitiu compreender com maior riqueza as professoras que hoje são, afinal quem somos hoje, é processo histórico, que se inicia num contexto concreto, em tempo mais remoto. Tais aspectos precisam ser considerados nas formações docentes, considerando que, quando estas acontecem de modo contingencial, descoladas da realidade do docente, não conseguem atingir as subjetividades, mas uniformizam os sujeitos, como se todos fossem iguais e devessem aprender e oferecer os mesmos resultados. Necessário se faz olhar para as histórias singulares,

respeitando as particularidades e a universalidade, entendendo que, como seres de interação, os professores estão inseridos em contextos concretos, constituindo-se de modo permanente. O estudo também chama a atenção para a necessidade de se ouvir o professor. Em suas falas, as professoras expressam surpresa, ao mesmo tempo em que demonstram contentamento por serem ouvidas, revelando, assim, que pouco se escuta o professor. Além disso, é preciso entender o trabalho docente nas dimensões éticas, socioemocionais e curriculares.

A pesquisa oferece também como contributo à ampliação do campo teórico relacionado à identidade docente, entendendo que esta não é fixa, mas está em permanente movimento, aspecto que deve ser considerado nas formações docentes.

Consciente de que o conhecimento produzido nesta investigação não se esgota nela, acredito que esta pesquisa abre a possibilidade de outros estudos nesta temática, que considerem o professor em sua dimensão subjetiva, escutando sua voz, entendendo-o de modo integral, a fim de favorecer conhecimentos sobre o desenvolvimento profissional docente e pensar em ações concretas neste campo de estudo, ajudando a vislumbrar políticas públicas de formação para o professor.

O atual cenário vivenciado em nosso País, no entanto, é desalentador, uma vez que direitos já garantidos estão ameaçados e as possibilidades para diálogos são cada vez mais restritas. No que se refere à Educação de modo geral e à formação de professores, as perspectivas são desanimadoras, considerando que, recentemente, a proposta para reforma do Ensino Médio (MP 746/2016) se exprime como retrocesso em muitos aspectos, principalmente quando abre a possibilidade de contratação de professores improvisados, sem licenciaturas, baseado apenas no "notório saber" na área que deverão ensinar. De modo autoritário, a proposta desrespeita o saber docente, desvaloriza o professor e ignora o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecido com base em intenso debate entre os diversos envolvidos. No caso da MP 746/2016, não existiu discussão, o professor não foi escutado e, dessa vez, se ignorou todo um campo de saber, silenciando, ainda, pais, alunos e a comunidade escolar de modo geral. As consequências de todo esse despropósito, sem dúvida, serão nefastas.

Em decorrência dessa realidade, em que o professor e sua formação serão severamente afetados, entendemos que a permanência do PIBID é algo incerto, assim como a perspectiva de políticas robustas e articuladas que caminhem na direção dos aprendizados dessa iniciativa. Vislumbramos, na verdade, a ideia de que corremos sérios riscos de que sejam ressuscitadas práticas formativas que se caracterizavam por serem massificadas,

aligeiradas, muitas vezes sem vínculo com a universidade, que ficavam na responsabilidade de consultores ou institutos, distantes da realidade da escola, onde os interesses políticos prevaleciam.

Embora a atual conjuntura se mostre desfavorável e desanimadora, não podemos deixar de crer em nosso poder de transformação e resistência. É preciso, pois, continuar em busca daquilo que acreditamos e lutando em defesa da Educação e dos professores de nosso País. Isso implica, também, defender a necessidade de políticas que, assim como o PIBID, valorizem o professor, a escola, os saberes docentes, o intercâmbio de universidade e escola, a articulação entre pares e olhe para o professor em sua inteireza. Enfim, que faça uma articulação social, aproximando universidade e escola básica; que reconheça a universidade e a escola como lugar de formação e que entenda o professor como ser concreto e singular, o que favorece ricas transformações para os sujeitos envolvidos.

Cabe, ainda, registrar o fato de que a feitura desta tese representou para mim, muito mais do que uma obrigação acadêmica, mas se revelou importante elemento em meu processo constitutivo. Parto das indagações sobre minha identidade docente e aprofundo estudos, adentro em novas realidades, conheço professores de várias cidades do interior do Ceará, estabeleço interlocução com pesquisadores de variadas áreas de estudo. Na caminhada, vivenciei processo seletivo para professor efetivo do quadro do magistério da UECE e obtive aprovação. É nova possibilidade que se apresenta para mim, de integrar o quadro docente de uma instituição tão importante em meu percurso formativo. Neste rico caminhar, refaço-me como pessoa, pesquisadora e docente, movimentando, assim, a minha identidade, o que, certamente, vai continuar de modo permanente ...

REFERÊNCIAS

ABRAÃO, M. H. M. b. O método (auto) biográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. **Revista Actualidades Pedagógicas**. n.54/jul-dic, 2009.

AFANASIEV, V. **Fundamentos de Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica.In. BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. **Psicologia Sócio-Histórica:** uma perspectiva critica em Psicologia**.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 95-112.

_____. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M.M; GONÇALVES, M. de G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica***:* uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2007. p. 129-140.

_____. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica**: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____; BOCK, A. M. B. Apreensão dos sentidos: a busca do método.In. MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.(Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

_____; DAVIS, C. L. F. Sentidos e significados no contexto escolar. **Linguagem, Educação e Sociedade** (UFPI), 16(25), 183-196, 2011.

_____; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão de constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**. Vol. 22, n. 2, jun., p. 222-245. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2006.

_____; LIEBESNY, B.; MARCHESAN, E. C.; SANCHEZ, S. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. **A Dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p. 54-72.

_____; SOARES, J. R. e MACHADO V. C.. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa.** V.45 n.155, p.56-75 jan./mar. 2015.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALMEIDA, J. A. M. **Sobre a Anamorfose**: Identidade e emancipação na velhice. 258f. Tese de Doutorado em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP: São Paulo, 2005.

ALMEIDA, P. R. de. Sobre políticas de governo e políticas de Estado: distinções necessárias. In: **Instituto Milenium**. Agosto de 2009. Disponível em: www.imil.org.br. Acesso em: 20 set. 2014.

ALTOBELLI, C. C. A. **As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada**. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP: São Paulo, 2008.

ALVES, D. de O. et. al. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36 p.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D.. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.) **Formação reflexiva de professores***:* estratégias de supervisão. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996. p. 89-122.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M.. (Org.). ***O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.*** 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 55-69.

ARAÚJO, L. C. **O Essencial é invisível aos olhos:** significações que medeiam a constituição da identidade do professor homem. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. UFPI: Teresina, 2015.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.. Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In: BOCK, A. M. B.; REY, F. G. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 109-125.

BOSI, E. **Memória e Sociedade** – Lembranças de Velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

_____. **O Tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial. 2003.

BRASIL. CAPES. **Decreto nº 7.219,** 24 de junho de 2010. Lei que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2010.

_____. **Portaria nº 46,** de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Diário Oficial da União. Brasília, 15 de abril de 2016.

_____. **Portaria nº 84,** de 14 de junho de 2016. Revoga a Portaria 46, de 11 de abril de 2016. Diário Oficial da União. Brasília, 15 de junho de 2016.

_____. **Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Diário Oficial da União. Brasília, 18 de setembro de 2009.

_____. **Portaria nº 72, 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. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2010.

_____. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2013.

BRASIL. Casa Civil. **Medida Provisória nº 746,** de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em 01 nov. 2016.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto de Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Edital nº 01/2007** Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. MEC*/CAPES/FNDE. Brasília, 2007.*

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Edital nº 02/2009.** Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. MEC*/CAPES/FNDE.*
Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Edital nº 018/2010.** Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência – PIBID. Municipais e Comunitárias. MEC*/CAPES/FNDE. Brasília, 2010.*

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Edital Conjunto nº 002/2010**. Programa Institucional De Bolsa de Iniciação À Docência para a Diversidade – PIBID Diversidade. CAPES/SECAD-MEC. *Brasília, 2010.*

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Edital nº 01/2011**. Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência – PIBID. MEC/CAPES/FNDE. *Brasília, 2011.*

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Edital nº 011/2012**. Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência – PIBID. MEC/CAPES/FNDE. *Brasília, 2012.*

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Edital nº 61/2013**. Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência – PIBID. MEC/CAPES/FNDE. *Brasília, 2013.*

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Edital nº 66/2013**. Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência para a Diversidade – PIBID Diversidade. MEC/CAPES/FNDE. *Brasília, 2013.*

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. ***Relatório de Gestão 2009-2013*** produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES e publicado em janeiro de 2014.

_____. MEC. UECE. **A vida docente na escola**: aprender e ensinar pela pesquisa. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Detalhamento do PROJETO INSTITUCIONAL. Brasil, 2009.

_____. MEC. **Portaria Normativa nº 38,** de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de dezembro de 2007.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com história de vida de professores: a questão da subjetividade. Universidade de São Paulo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan/jun, 2002.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João. (org.) **O estudo da escola**. Portugal: Porto Ed., 1995.

CARDOSO, A. P. O. **A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica**: o professor e o contexto escolar. Porto Editora: Edições Asa, 2003.

CARVALHO, M. V. C. **Histórias de ser e fazer-se educador**: desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

_____. (Org.). **Identidade** – questões contextuais e teórico-metodológicas. Curitiba-PR: CRV, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**, 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. Políticas de identidade e identidades políticas. In: DUNKER, Lenz; INGO, Christian; PASSOS, M. C. **Uma psicologia que se interroga**: ensaios. São Paulo, 2002, p. 133-143.

_____. Construção Psicopedagógica. In: **Periódicos Eletrônicos em Psicologia**. [online]. ISSN 1415-6954 . São Paulo, v. 14, n. 11, dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jul. 2014.

CNTE. Levantamento feito pelo Inep mostra déficit de docentes nas turmas de 5ª a 8ª séries e ensino médio, principalmente nas disciplinas de Física e Química. Matéria divulgada no

Portal da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em 27 de Maio de 2010. Disponível em: http://www.cnte.org.br/index.php/comunicação/cnte-informa/293-cnte-informa-539-14-de-julho-de-2010/4480-escolas-estaduais-do-ceara-tem-carencia-de-5-mil-professores. Acesso em: 18 de set. 2014.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed.. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIA, J. A. **Inovação Pedagógica e Formação de Professores**. 2. ed. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA, 1991. (Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino).

CUNHA, M. I. da. Conta-me Agora! As narrativas com alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**, vol. 23, n. 1-2, 1997.

DANTAS, S. S.; CIAMPA, A. da C. Projeto de vida e identidade política: um caminho para a emancipação. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 5 - n. 2, p. 138-152, jul./dez. 2014.

DAY, C.. **Desenvolvimento profissional de professores***:* os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DEMO, P.. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1999.

DIAS, M. de F. G. Políticas de identidade na nossa caixa nosso banco. In: DUNKER, L.; INGO, C.; PASSOS, M. C. **Uma psicologia que se interroga**: ensaios. São Paulo, 2002. p. 173-183.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade,** ano XXI, n. 71, julho/2000.

DUBAR, C. **A socialização***:* construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Andrea Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FALCÃO, G. M. B. **Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR):** análise da empregabilidade na perspectiva dos egressos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1999.

FARIAS, I. M. S. de. **Docência no Telensino**: saberes e prática. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, São Paulo: Annablume, 2000.

_____. **Inovação e mudança**: implicações sobre a cultura dos professores. 260 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

_____. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

_____. Cultura docente e mudança na prática de ensino. In: **Formação e práticas docentes**. Fortaleza. UECE: 2007 a. p 151-164.

_____. Mudar a prática docente e suas implicações na cultura docente: sobre o desafio de aprender. In: **O trabalho docente na Educação Básica**. Cuiabá: EUFMT, 2007 b. p. 45-57.

_____. O que move professores a aprender? significados e implicações do PIBID na formação continuada. **Anais ENDIPE**, Campinas, 2012.

_____.; JARDILINO, J.R.L.; SILVESTRE, M. A. (Orgs). **Aprender a ser professor:** aportes de pesquisa sobre o PIBID. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino Brasileiro**. São Paulo, Loyola, 1979.

FERNANDES, M. R.. **Mudança e Inovação na pós-modernidade**. Perspectivas curriculares. Porto/Portugal: Porto Editora, 2000.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. IN: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 37-50.

FERREIRA, M. de A. **Ser-professor:** construção de identidade em processo auto-formativo. 129 f. Dissertação de Mestrado (Educação). Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2006.

FINGER, M. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In:NÓVOA A.; FINGER, M.(Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 37-50.

FIRME, M. V. F. **Portfólio coletivo**: artefato do aprender a ser professor (a) em roda de formação em rede. Dissertação de Mestrado (Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde). Universidade Federal do Rio Grande/FURG, 2011. 122 f.

FORMOSINHO, João. **Formação de Professores***:* Aprendizagem profissional e acção docente. Porto-Portugal: Porto Editora, 2009.

FORTES, V. M. dos R. **A constituição da identidade do professor caboverdiano nas relações sociais e de trabalho**. 205 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

FOUCAULT, M.. **História da sexualidade II.** O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREITAS, F. de L. **A constituição da identidade docente**: discutindo a prática no processo de formação. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

FREITAS, H. C. L. de.; VIERA, J. D.; AGUIAR, M. A. da S..Verbos intransitivos para uma política pública: formar, valorizar, profissionalizar. In: **Retratos da escola**. CNTE/ESFORCE, v. 2, n. 2/3, jan./dez. 2008, Brasília: CNTE, 2007, p. 15-28.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 116, p. 21-40, 2002.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana. Ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FULLAN, M. **Los nuevos significados del cambio en la educación**. Barcelona: Octaedro, 2002.

_____; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente** - buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

FUSARI, J. C. **O planejamento da educação escolar**: subsídios para ação-reflexão-ação. São Paulo, SE/COGESP, 1989.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da Educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argus, 2012.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas na investigação sobre o conhecimento do professor. In: NÓVOA, A.(Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Formação de Professores***:* para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98 p. 85- 90, ago. 1996.

_____. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Ed. Plano, 2000.

_____. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos. **Eccos Revista Científica.** UNINOVE, São Paulo: n. 1, p. 63-79, 1999.

_____; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GAULEJAC, V. de . **La societé malade de La gestion**: idéologie gestionnaire, pourvoir anagérial e harcèlement social. Paris: Seuil, 2005.

GHEDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez. 2005.

GIDDENS**,** A. **As consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais** - Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONÇALVES NETO, J. U. ; LIMA, A. F.A história de Maria. **Psicología, conocimiento y sociedad**, 3, 30-51, 2011.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança**. Porto: Edições ASA, 1998.

HELLER, A. **Cotidiano e história**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989.

HERNÁNDEZ. O. S. D'A. **Modelo integrativo del proyecto de vida**. Provida. La Habana, Cuba, 1994.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas: Papirus, 1997. v. 1.

HOUSE, E. Tres Perspectivas de la innovatión educativa: tecnológica, política y cultural. **Revista de Educación**, n. 286, p. 5-34, 1988.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa (Org.), **Vidas de professores**. 2. ed. . Porto: Porto Editora, 2000, (p. 31 – 61).

IBIAPINA, I. M. L. de M. Análise crítica de narrativas: dispositivos teórico e metodológico para compreender a produção identitária. In: CARVALHO, M. V. C. de. **Identidade** – questões contextuais e teórico-metodológicas. Curitiba-PR: CRV, 2011.p. 115-138.

_____. A trama: o significado da docência. In. IBIAPINA, I. M. de M. L.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional** - formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. As políticas de formação*:* a constituição do professor sobrante. **Educação & Sociedade,** Campinas, São Paulo, ano 20, n. 68, p. 143-178, dez. 1999.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LAGE, N. **A reportagem**: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencia del hombre, 1978.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. Tradutor: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, A. F.; CIAMPA, A. C.. Metamorfose humana em busca de emancipação: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica. In: LIMA, A. F. (Org.). **Psicologia Social Crítica:** Paralaxes do Contemporâneo.Porto Alegre. Sulina. 2012.

LIMA, A. F. **Metamorfose, anamorfose e reconhecimento perverso:** a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2010.

_____. **Metodologias de Pesquisa em Psicologia Social Crítica**. Porto Alegre: Sulina, *2014.*

_____. **Psicologia Social Crítica:** paralaxes do contemporâneo. Porto Alegre:Sulina, 2012.

LIMA, I. C. dos S. **Significados e sentidos do mal-estar docente**: o que pensam e sentem professores em início de carreira. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI**,** C.C. O que é mesmo o ato de avaliar? **Revista Pátio**, Ano 3. n. 12. Fev./Abr. 2000.

MARTINS, E. F. **A constituição da identidade docente do graduando de pedagogia**: de professor a gestor. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 140 f., 2012.

MARTINS. L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas; SP: Autores Associados, (Coleção Formação de Professores), 2007.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Texto integral. São Paulo: Marin Claret, 2001.

_____; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MELO, R. Teoria Crítica e Os sentidos da emancipação. **Cad. CRH**, Centro de Recursos Humanos, Salvador, v. 24, n. 62, agosto de 2011.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, São Paulo, 2001.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação, in: Nóvoa, A. **Vidas de Professores**. Porto, Porto Editora, 1995.

MOURA, E. J. S. **Iniciação à docência como política de formação de professores**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Programa de Pós Graduação em Educação, 2013.

NÓBREGA-THERRIEN , S. M.; THERRIEN, J. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, I. M. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S.M.; NUNES, J.B.C. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes:** caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 20101, v. 1, p. 33-51.

NOGUEIRA, M. G. **Supervisão Educacional:** a questão política. São Paulo: Loyola, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a profissão.** Lisboa: Dom Quixote, 1992b. p.15-33.

_____. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.

_____. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Palestra** ministrada no Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO-SP), em 2007. Disponível em: http://www.sinpro.org.br/arquivos/novoalivreto_novoa.pdf. Acesso em: 10 de abr. de 2014.

NUNES, A. I. B. L.. **A formação continuada de professores no estado do Ceará: entre discursos e práticas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2004.

_____; SILVEIRA, R. do N. **Psicologia da Aprendizagem**: processos, teorias e contextos. 2 ed. rev. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, n.74, abril/2001. p.27-41

_____; CUNHA, M. A. de A. A "escrita de si" como estratégia de formação continuada para docentes. **Revista Espaço Acadêmico** [online], n. 50, p. 11-23, jul. 2005. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/050/ 50pc_cunhanunes.htm>. Acesso em: 06 jan. 2015.

OLINDA, E. M B de. **Grupo Fantasia:** esperança, responsabilidade e alegria. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2009. Coleção Espiritismo em Movimento.

_____. Círculo Reflexivo Biográfico: Dispositivo de Pesquisa e de Formação. **Anais do CIPA**. IV Congresso Internacional de Pesquisa (auto) Biográfica. São Paulo/USP, 2010.

OLIVEIRA, A. D. de. (org.). **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

OLIVEIRA, B. A de. Dialética do singular, particular, universal. In. ABRANTES, Ângelo Antonio; SILVA, Nilma R. da; MARTINS, Sueli T. F. **Método Histórico-Social na Psicologia.** Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, M. K. de. ***Aprendizado e desenvolvimento:*** um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2009.

PASSEGGI, M. C. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M.H.M.B. (dir.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS/ Salvador: EDUNEB, p. 203- 218, 2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência do Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72 – 88, jul/dez, 1996.

_____. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, p. 17-52, 2005.

_____; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 3.ed. São Paulo. Cortez, 2008. (Docência em Formação).

_____. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** -Volume 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**. 2000. Vol.21, n. 71. p. 45-78.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres***:* a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

QUEIROZ, M. I. P.. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In QUEIROZ, M. I. P.; DeMARTINI Z. B. F.; CRIPRIANI, R. & MACIOTI,M. I. (Orgs.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)** (pp.14-43). São Paulo: Vértice, 1988.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, Jun 2007, n.24, p.155-179. ISSN 1414-6975.

RICOEUR. P. **Tempo e narrativa**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ROCHA, C. C T.; FARIAS, I. M. S. de e FALCÃO, G. M. B. Desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica: o que contam professores supervisores do PIBID no Ceará? In: FARIAS, I. M. S de; JARDILINO, J. R.L; SILVESTRE, M. A.. (Org.). **Aprender a ser Professor** - aportes de pesquisa sobre o PIBID. 1ed. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2015, v.1, p. 95-115.

ROSA, S. S. da. **Construtivismo e Mudança**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998, v. 29. (Coleção Questões da Nossa Época).

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995, p. 61-92.

SAMPAIO, F. de S. **Marcas da identidade docente**: vivência, formação e profissão. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em Educação:** fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, B. de S.. O fim das descobertas imperiais. In: OLIVEIRA, I. B. & SGARB, P.. **Redes culturais, diversidades e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Eduação**. Abril 2009, vol.14, n.40, p.143-155.

SCHAFFEL, S. L. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, V. (Org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 102-115.

SECCO, K. C. ***Coaching* e formação da consciência docente**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2. edição. São Paulo: EPU, 1987.

SILVA, F.G.; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2004, vol.34, n.123, p. 633-661. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000300007.

SILVA, S. P.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. ; FARIAS, I. M. S. de. Produção sobre a formação de professores no EPENN: análise do período 2003 a 2011. In: ANDRÉ, M; BRZEZINSKI, J.; LÜDKE, M.; ROLDÃO, M. do C.. Pesquisa sobre formação de professores: síntese do II simpósio de grupos de pesquisa do GT 8 da ANPED. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 022, n.3, p. 152-159, ago./dez. 2010.

SILVA, T. G. da. **O processo de constituição da identidade docente**: vozes de professoras alfabetizadoras. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2007.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional**: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

SOARES, J. R.; AGUIAR, W. M.. J. de. Movimentos de reflexão e possibilidades de mudança do professor na atividade de sala de aula. In. CASTRO, M. R.(Org.). **Investigação do trabalho docente:** sujeitos e percursos. RJ: Editora Caetés, 2012.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências*:* reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista educação em questão**. v.25, n. 11, p. 22-39. Natal, 2006.

_____. (Auto) biografia, identidade e alteridade*:* modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum identidades**. Ano 2, vol. 4, p. 37-50, jul-dez. 2008.

_____. Territórios da escrita do eu: pensar a profissão – narrar a vida. In: **Educação.** Porto Alegre, Vol.34, n. 2, p. 213-220, mai/ago. 2011.

SOUZA, V. L. T. **Olhares e dizeres revelando a identidade de professoras**: refletindo sobre a formação docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, C. de S. M.. **Ser "o faz-tudo" na escola**: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico. 261 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2014.

THERRIEN, J. – A racionalidade prática dos saberes docentes na gestão das atividades curriculares da sala de aula. **Anais XIV EPEN**, CD-ROM (trabalho completo). Salvador, Junho 1999.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2009.

_____. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

UECE. PROGRAD. A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa. **Proposta Institucional**. Fortaleza: UECE, 2009.

UNESCO. **A Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos**, Nova Delhi- Índia: 1993. Disponível em: <www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. CONSED. Anotações sobre o marco de ação de Dakar. In: **Educação para Todos:** o compromisso de Dakar. Brasília: Ação Educativa, 2001, p. 13-28.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais. Acesso em: 10/10/2014.

VASCONCELLOS, V. M. R.; AQUINO, L. M. L.; LANTER, A. P. S. A. Integração da educação infantil ao sistema de ensino: exigências e possibilidades pós-LDB. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (orgs.) **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 235, 258.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VAZ, J. D'A; FAVARO, N. de A. L. G. Os desafios do trabalho docente na sociedade capitalista. **Revista Travessias**, 08, 2010, p. 504-525.

VEIGA, I. P. A.; QUIXADÁ, VIANA, C. M. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A. V.; SILVA, E. F. da (Orgs.*).* **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 13-34.

VYGOSTKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. A educação no comportamento emocional. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. (P. Bezerra, Trad.) 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. Historia del desarollo de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras escogidas** (vol. 3). Madrid: Visor Distribuiciones (Trabalho original publicado em 1931), 1995.

_____. **Obras escogidas** (Vol. 1). Madrid: Visor. (Trabalho original proferido entre 1924-1934), 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Problemas de la psicologia infantil. **Obras escogidas** (vol. 4). Madrid:Visor Distribuiciones, 1996.

_____. Psicologia concreta do homem.In: **Educação & Sociedade**. São Paulo, v. 21 (71), p. 21-44, 2000, (Texto original de 1929).

_____. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Dissertações e Teses encontradas na BDTD sobre identidade docente na perspectiva psicossocial

Quadro 14 - Dissertações e Teses encontradas na BDTD sobre identidade docente na perspectiva psicossocial

TIPO	ANO	AUTOR	TÍTULO	IES
Dissertação	1998	SOUZA ,V. L. T. de	Olhares e dizeres revelando a identidade de professoras: refletindo sobre a formação docente	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
Tese	2004	CARVALHO, M. V. C. de	Histórias de ser e fazer-se educador: desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP
Dissertação	2006	FREITAS, F. L. de	A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação	Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP
Dissertação	2006	FERREIRA, M. de A.	Ser-professor: construção de identidade em processo autoformativo	Universidade Metodista de São Paulo - UMESP
Dissertação	2007	SILVA, T. G. da	O processo de constituição da identidade docente: vozes de professoras alfabetizadoras	Universidade Federal do Piauí - UFPI
Dissertação	2008	ALTOBELLI, C.C. A.	As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP
Tese	2008	FORTES, V. M. dos R. B.	A constituição da identidade do professor caboverdiano nas relações sociais e de trabalho	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP
Dissertação	2010	SAMPAIO, F. de S.	Marcas da identidade docente: vivência, formação e profissão	Universidade Federal do Ceará - UFC
Dissertação	2012	MARTINS, E. F.	A constituição da identidade docente do graduando de pedagogia: de professor a gestor	Universidade Federal do Piauí - UFPI

Dissertação	2012	SECCO, K. C.	Coaching e formação da consciência docente	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP
Dissertação	2013	LIMA, I. C. dos S.	Significados e sentidos do mal-estar docente: o que pensam e sentem professores em início de carreira.	Universidade Federal do Piauí - UFPI
Dissertação	2015	ARAÚJO, L. C.	O Essencial é invisível aos olhos: significações que medeiam a constituição da identidade do professor homem	Universidade Federal do Piauí – UFPI

Fonte: Próprio autor.

APÊNDICE B – Categorias temáticas a partir das referências legais do PIBID

Quadro 15 - Categorias temáticas (papel do professor supervisor; atividade de coformação; professor supervisor, licenciando e professor do Ensino Superior) a partir das referências legais e editais do PIBID

Dispositivo Legal	Professor supervisor	Papel do professor supervisor	Professor supervisor, licenciando e professor do Ensino Superior
Portaria Normativa nº 38			
Portaria nº 122/2009			
Portaria nº 72/2010			
Decreto nº 7.219/2010			
Portaria nº 096/2013			
Edital nº 01/2007			
Edital nº 02/2009			
Edital nº 18/2010			
Edital conjunto nº 2/2010			
Edital nº1/2011			
Edital nº 11/2012			
Edital nº 61/2013			
Edital nº 66/2013 (PIBID Diversidade)			

Fonte: Próprio autor.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista como coordenador institucional do PIBID

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PROFESSOR NILSON CARDOSO - COORDENADOR DO PIBID UECE

1- PIBID NA UECE

1.1 - Como você define o PIBID?

1.2- Qual a característica mais marcante do PIBID UECE?

1.3- Que respostas as escolas têm trazido sobre o Pibid?

1.4- Quais as dificuldades que vêm sendo apontadas com mais frequência?

2- PIBID Pedagogia

2.1- Como você define o PIBID Pedagogia UECE?

2.2- Quais os subprojetos desenvolvidos hoje no PIBID Pedagogia?

3- Professor Supervisor

3.1- Como você define o papel do professor supervisor no PIBID?

3.2- Relação do professor supervisor com os alunos das licenciaturas

3.3- Relação do professor supervisor com os coordenadores de área e coordenadores institucionais?

3.4- O que define o professor supervisor um coformador, como é anunciado nos objetivos do programa?

3.5- De que modo acontece a coformação?

3.6- Existe um tempo definido para professor supervisor e coordenador de área pensarem a formação do licenciado? Como isso acontece?

4- Dados do PIBID UECE/professor supervisor

4.1- Quais as unidades acadêmicas da UECE têm PIBID Pedagogia?

4.2- Período de início de cada subprojeto

4.3- Quantos professores supervisores em cada local?

4.4- Quantas escolas são atendidas?

4.5- Quantos alunos cada professor supervisor atende?

4.5- Dados de identificação dos professores supervisores

4.5- Em relação aos professores egressos, existem dados de identificação arquivados.

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista de história e vida

Universidade Estadual do Ceará-UECE
Programa de Pós Graduação em Educação-PPGE
Curso de Doutorado em Educação
Pesquisa: Ser e fazer-se professor supervisor do PIBID: movimentos na constituição da identidade
Doutoranda: Giovana Maria Belém Falcão

NARRATIVA DE HISTÓRIA DE VIDA
Roteiro para Professor(a) Supervisor(a) de Pedagogia

Entrevistadora: _____
Nº da entrevista: _____
Data da realização da entrevista: _____/_____/ ____
Local da realização da entrevista: _____
Tempo de duração da entrevista: _____
Nome do entrevistado: _____
Data de nascimento: _____/_____/ ____
Município: _____
Escola: _____
Vínculo institucional: _____
Tempo como docente: _____
Maior titulação: _____
Período que ingressou e saiu do PIBID: _____

TEMAS PROVOCADORES DA NARRATIVA[35]

TEMA 1: Autodescrição da identidade
Questão(ões) desencadeadora(s):
- Quem é você? Como você se tornou quem você é hoje

Tópicos de aprofundamento do tema[36]
- Vivências significativas do contexto que foram determinantes na constituição do ser professor
- Situações e pessoas que influenciaram a escolha profissional
- O contexto familiar e social (passado e contexto atual)
- Experiências marcantes vivenciadas como professor
- Quando passou a se reconhecer como professor
- Principais características como docente/ de que modo se define como professor

TEMA 2: Perspectiva daquele que reconhece sua identidade
Questão desencadeadora
Como você é reconhecido (a) pelos Outros?

[35] Reporta-se a assuntos que devem ser abordados livremente pelo entrevistado visando a explicitação de aspectos relacionados à problemática da pesquisa.

[36] Abrange aspectos temáticos mais específicos relacionados à problemática da pesquisa, elementos importantes para análise da narrativa; não devem ser perguntadas inicialmente, caso os dados não apareçam até o final da narrativa serão perguntados posteriormente.

Tópicos de aprofundamento do tema
- Como você imagina que é visto por seus colegas de trabalho e alunos
- Expectativas em relação ao seu trabalho (pais, alunos, colegas)

TEMA 3: Você e a Formação docente
Questão desencadeadora
O que você pode dizer sobre sua formação docente na relação com quem você é?
Tópicos de aprofundamento do tema
- Relação com o aprender – motivação/interesse (gostava de estudar? gostava dos professores? e hoje?)
- Modelo de escola/universidade que frequentou
- Papel dos pais e professores em sua formação (participação dos pais e familiares na vida escolar/ há algum professor, em especial, que lhe marcou?)
- Além do processo formativo formal, que outras experiências você considera que lhe ajudaram a ser professor?
- O curso de Pedagogia
- Formações complementares/continuada
- Acesso ao conhecimento (livros, filmes, música etc.)
- O que entende por formação docente
- Atividades formativas vivenciadas no PIBID
- Sentido dessas atividades para sua vida

TEMA 4: Você e o Trabalho
Questão desencadeadora
Como você situa o PIBID em sua trajetória de vida?
Tópicos de aprofundamento do tema
- Trabalhos anteriores
- Como define o PIBID
- Potencialidades e limites do Programa
- Quem é o professor supervisor
- O que é ser coformador de futuros docentes
- O que representa ser professor supervisor (sentido)
- Repercussões para a prática pedagógica
- De que modo contribui como supervisor a partir da experiência pessoal e profissional
- Desafios da contemporaneidade (emocionais/sociais) para desempenhar a docência
- Você, como professor, antes e depois do PIBID. Como você se descreveria, como professor, ontem/hoje?

TEMA 5: Projeto de futuro
Questão desencadeadora:
Quem você deseja ser?
Tópico de aprofundamento do tema

- O que você planeja para o futuro?
- Como acha que isso poderá ocorrer?
- Expectativas profissionais

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ-UECE

CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

PESQUISA: Ser e fazer-se professor supervisor do PIBID: movimentos na constituição da identidade

Responsável (is) : Giovana Maria Belém Falcão (doutoranda)

Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (orientadora)

Prezado (a) colaborador (a),

Você é convidado(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade compreender o processo de constituição identitária do professor da Educação Básica participante do PIBID a partir dos significados e sentidos produzidos sobre esta atividade.

1.PARTICIPANTES DA PESQUISA: Professores supervisores do PIBID Pedagogia UECE. Participarão da pesquisa somente os voluntários que, convidados a colaborar, concordem.

2. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Na condição de professor supervisor do PIBID você deve narrar (contar) livremente sua história de vida, que será registrada com o uso de um gravador e posteriormente transcrita. Espera-se que possa nos contar os vários eventos que fizeram com que se tornasse quem você é, sua experiência como professor supervisor. Lembramos que você tem a liberdade de se recusar a participar e pode ainda deixar de responder em qualquer momento da pesquisa, sem nenhum prejuízo. Além disso, ainda tem o direito de ficar com uma das vias do termo de consentimento. Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Para isso, poderá entrar em contato com o responsável pela pesquisa.

3. RISCOS E DESCONFORTOS: A participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez, apenas, algum constrangimento que algumas pessoas sentem quando estão fornecendo informações sobre si mesmas. Caso se sinta, em algum momento, desconfortável pode solicitar a interrupção da entrevista ou até mesmo, o encerramento de sua participação na pesquisa. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa seguem as normas

estabelecidas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, e não oferecem risco a sua integridade física, psíquica e moral. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos a sua dignidade.

4. CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Seu nome não será mencionado em nenhum momento, garantindo o anonimato de sua identidade. Os resultados poderão ser utilizados em eventos e publicações científicas.

5. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que a mesma nos forneça dados importantes acerca de como a participação como supervisor do PIBID pode provocar mudanças na identidade do professor.

6. PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nenhum valor será pago por sua participação. Entretanto, se você desejar, poderá ter acesso a cópia da tese contendo os resultados do estudo. Para tanto, entre em contato com o pesquisador responsável no endereço abaixo.

Nome do responsável pela pesquisa: Giovana Maria Belém Falcão

Endereço: Rua Eduardo Novaes, 639 Sapiranga

Instituição: Universidade Estadual do Ceará – Programa de Pós Graduação em Educação-PPGE

Endereço: Av. Dr. Silas Munguba, 1700 Itaperi

Telefones p/contato: (085) 997945980 (085) 988670466

e-mail: giovana.belem@yahoo.com.br

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 Itaperi

Telefone: (85) 3101-9600 Site: http://www.uece.br/cep/

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Nome do participante:

_____

Local e Data: _____

Assinatura do participante:

_____

Assinatura do pesquisador:

_____

Giovana Maria Belém Falcão

APÊNDICE F - Apresentação dos pré-indicadores, conteúdo temático e indicadores do núcleo de significação "Elementos dos contextos socioeconômicos e das relações familiares mediando a constituição subjetiva"

Quadro 16 - Apresentação dos pré-indicadores, conteúdo temático e indicadores do núcleo de significação "Elementos dos contextos socioeconômicos e das relações familiares mediando a constituição subjetiva"

PRÉ-INDICADORES	AGLUTINAÇÃO DOS CONTEÚDOS TEMÁTICOS	INDICADORES
[...] eu não tinha nada, minha família era humilde, muito humilde, **minha mãe não tinha condições de nos colocar para estudar** não tenho muita coisa, mas **o pouco que eu tenho foi com muita dificuldade**, tinha que se deslocar do meu interior, aqui de Itapipoca, prá Fortaleza, **morar com parentes prá poder estudar, e por isso que eu digo, que eu sou guerreira**! (ROSINHA). Eu tive muitos momentos **negativos também, minha vida foi muito difícil.** Mas o que marcou mesmo foi **o nascimento das minhas filhas, que são o meu forte, o meu norte**. (CN). (Rosinha). Em Fortaleza morei na casa da minha tia, que hoje é minha mãe adotiva. **Ela que me formou estruturalmente, ela que me deu carinho, que me deu atenção, tudo o que eu sei hoje**, em termos de cultura, foi ela que proporcionou, certo, só que ao invés de ter casado, ter terminado os estudos lá não, voltei prá Itapipoca, e na verdade eu terminei o curso superior aqui. (ROSINHA). [...] minha madrinha nunca foi fácil, então ela sempre me incentivou a criticar, eu digo prá ela que nem um filho biológico herdou tanto como eu herdei. (ROSINHA). Porque **a minha família era uma família grande**, de classe baixa, mas uma família que **tinha amor**, tinha acompanhamento, nesse sentido, **mas não tinha assim um encaminhamento profissional**. Da minha família praticamente só eu me formei. (RAQUEL). Eu fui muito assim, eu sempre digo, as minhas irmãs dizem: "você foi muito mimada pelo papai", mas como **ele me acompanhava, ele me acompanhava muito pelo fato de eu**	- O contexto permeado de dificuldades. (ROSINHA) . - As referências familiares na constituição de quem sou (ROSINHA). - A família simples, unida sem preocupação com encaminhamento profissional. (Raquel). - O pai protetor (RAQUEL) - A família vivendo a fé numa igreja tradicional. (RAQUEL). - Enfrentando o pai e desmistificando as proibições. (RAQUEL). - As constantes mudanças na infância: "prá gente era muito bom"! (RAQUEL). - As dificuldades do contexto familiar interferindo nos estudos: trabalho na roça. (ANA). - Educação valorizada pelo pai. (SARA). - A filha com vontade de estudar desde cedo: reconhecimento do pai. (SARA).	As referências familiares e do contexto na constituição de quem sou

sempre procurar a ele. E a gente tinha esse elo muito forte. (RAQUEL). **Dia de chuva, lá estava ele**, que era eu e a minha irmã que estudávamos em Cascavel, aí **ele ia com as sombrinhas pegar a gent**e, lá na parada do ônibus, com a água aqui ó, e ele lá com a gente, **aí ele sempre foi assim, muito protetor e muito cuidador.** (RAQUEl). E na minha história de vida também tem um fator bem interessante, porque meu pai, devido a gente ser evangélico ele começou a trabalhar na igreja e ele foi para o campo ministerial que a gente chama de pastor. Ministro do evangelho. Então **meu pai era pastor da Assembleia de Deus,** que é **uma igreja também muito tradicional**, uma igreja que antigamente **era considerada como a grande massa, a população mais desinformada,** no geral **e na verdade era!** (RAQUEL). Mas mesmo assim, **nada dessas coisas nos traumatizou em nada,** mas a gente teve uma briga**.** Ai eu comecei a observar que os batistas eles eram cristãos tanto quanto eu, temente a Deus, servo de Deus, **e eu fui desmistificando tudo isso, eu já estava com 23, 24 anos.** (RAQUEL). **Prá gente era muito bom** (mudar de cidade). A gente criança, era muita novidade, **chegava lá a gente tinha uma vida muito maravilhosa,** porque a igreja, um monte de gente ali esperando a família do pastor chegar, então a gente tinha todo esse cuidado, **a gente era muito bem cuidado pela própria igreja**. E ele já era aposentado, ele se aposentou pelo DNOCS. (RAQUEL). [...] eu **trabalhava de roça no interior**, que eu sou filha de agricultores, **portanto, nunca foi uma vida fácil, para mim,** porque a gente **trabalhar e estudar não é fácil!** E a minha vida sempre foi assim, a maioria do tempo foi trabalhando de manhã e a tarde e estudando à noite. Quando eu terminei, eu comecei a trabalhar manhã, tarde e noite, **sempre foi muito puxado**. (ANA). Meu pai tinha 7 filhos, era um policial na época, porque ele já faleceu, ele era policial na época em que policial ganhava muito pouco e as mulheres ainda não estavam no mercado de trabalho como tem hoje, minha mãe era doméstica, do lar e **ele criou esses 7 filhos com esse salário e como agricultor, era um homem muito batalhador, muito forte, que**		

sempre acreditou na educação, que sempre lutou pela educação dos filhos. (SARA). [...] minha história começou aí, e e**le (o pai) percebeu que eu tinha muita vontade de estudar, que eu tinha muito interesse**, esse **meu irmão ele é muito inteligente, mas ele não gostava muito de estudar e eu era o contrário**, gostava, e aí a partir daí eu aprendi a ler. (SARA). **Não sei se aprendi a ler com 4**(anos), acredito que não, acho que aos 5, porque começa com as letras, com as sílabas, mas 5 anos**, 5 anos eu já sabia ler, aprendi a ler rápido**. Eu tenho, eu tinha mais dificuldade para matemática, já meu irmão era bom em matemática, **eu tinha mais dificuldade com a matemática.** (SARA)		
[...] não foi fácil, eu tive muita dificuldade como eu disse, os desafios foram grandes, mas eu sou perseverante, eu digo guerreira que sou mesmo, não baixo a cabeça com facilidade, aí eu fui é .aí eu fui é ... cada **hora que passa eu tenho novos desafios**, novos planos, agora o novo desafio é que eu sou professora, **estou iniciando como professora acadêmica, professora do nível superior, é um desafio porque eu preciso estudar, outro desafio grande hoje** que **o** PIBID me abriu as portas foi a questão da tecnologia, que eu não sabia manipular, hoje **estou iniciando data show, essas coisas, *whatsapp*, o próprio celular, que o PIBID abriu as portas**, me despertou para isso, eu agradeço muito ao PIBID por isso que eu estou aqui. (ROSINHA). Tenho 11 irmãos. Na verdade eu tenho 3, 4 irmãs professoras, formadas e tudo. **A minha mãe foi uma guerreira né?** Apesar dos pesares ela conseguiu 4 filhos formados, dentro das possibilidades que existiam. **Fui morar com minha madrinha porque as condições financeiras eram difíceis.** Eu mesma que **tinha muita vontade de vencer na vida**, devido a situação familiar. (ROSINHA). Inclusive **essas (irmãs) que são professoras tiveram o mesmo percurso que eu**, da vida, nós moramos lá, depois casamos, depois estudamos, fizemos o curso superior. (ROSINHA). **O meu conhecimento de mundo é muito limitado**, até porque meu pai era muito seguro com a gente, casei fiquei também naquele	- Força na superação das dificuldades: "sou guerreira". (ROSINHA). - Conhecimento de mundo limitado em função do contexto de vida. (SARA). - O medo de desafios limitou as oportunidades. (SARA). - As experiências ajudando a enfrentar os medos e os novos desafios. (SARA). - O medo e a insegurança de assumir o PIBID por julgar que não é capaz. (ANA). - Satisfação por ter enfrentado o medo e ficado no PIBID. (ANA). - Educação sem questionamento. (RAQUEL). - Religião e preconceito. (RAQUEL). - Proibições em função da religião: Não foi trauma. (RAQUEL).	Reconhecendo e enfrentando os desafios vivenciados no contexto social e familiar

mundo ali muito seguro, **eu sempre senti as muralhas me prendendo.** (SARA). **E só não tive mais oportunidades ainda, dentro do PIBID, por causa desse meu medo, dessa falta de coragem de enfrentar o novo, desafios,** porque teve oportunidade de ir para Portugal , de viajar para o exterior, professores supervisores, eu nem participei da seleção. Eu lembro dessa de Portugal que a A., "vamos L.", porque tinha uma seleção, não era só querer ir não. Eu disse "vou nada, A., não tem nem perigo!" e quando ela disse para viajar para o Piauí, ela disse "se eu não for", Eu disse "se você não for, eu também não vou". Porque **acho que essa criação, né**? (SARA). Dessa forma **eu me sinto muito presa**, **eu quero estar num lugar que eu conheça e eu sei onde estou pisando**, então eu **tenho muito medo de desafios**. O PIBID foi incentivo de muita gente, dessa diretora, de colegas, **a cada nova experiência** que você passa **você vai vencendo um pouquinho dessa barreira do medo**, porque falar em público era coisa muito difícil, então **foi a partir do pedagógico, da pedagogia, do PIBID, de outras experiências que você vai vencendo isso.** (SARA). Para quem **não queria trabalhar no PIBID** porque não sei... **às vezes a gente quer algo**, mas ao mesmo tempo não quer porque **acha que não tem capacidade de assumir.** E aí acho que foi exatamente isso, foi o meu papel, **o medo de assumir aquilo, porque tudo aquilo que está escuro para você, você tem medo de enfrentar**, e foi exatamente isso que eu tive, e não foi diferente no 2º.(participação como supervisora do PIBID pela 2ª vez) (ANA). **Eu tinha medo de assumir**, porque até então **eu não sabia quais eram as atividades que tinham que ser realizadas** e tudo, depois ... eu tinha muito medo, eu não sei fazer isso não. E ela "pois vamos lá na casa da S. F. e eu vou te mostrar o que é" (risos). Fomos lá, sentamos, ela me mostrou, eu disse: "mulher, olha é o seguinte, eu vou ficar, **mas você vai me ajudar, porque eu não consigo..."** (ANA). Quando ela (Sara) colocava, eu me vi nesse momento, quando ela falou do PIBID, como eu falei na entrevista, foi um sufoco **eu não queria assumir** (O PIBID) também. Exatamente por essas questões, de **achar que eu não era capaz.** Não é fácil, é um desafio,		

mas a gente **no decorrer do trabalho, com as atividades, você vai percebendo que você só tem a ganhar**. (CN). (ANA). **Eu fui criada muito preconceituosa na religião**. De a gente achar que quem é certo é só a gente. Na minha época era assim**. A gente tinha preconceito com as outras pessoas.** Tipo: **eu fui educada para achar que eu era a certinha** e que eu olhava para as outras meninas..., sabe... primeiro a minha mãe não deixava eu ter amizades com pessoas que não fossem da igreja, era só na escola. Se dissesse: "mãe vou fazer um trabalho na casa de fulano", "não minha filha traga elas pra cá". Aí a gente fazia os trabalhos lá em casa, a mamãe não liberava a gente para a casa das amigas. E **aí houve muita essa superproteção, esse isolamento**. **Dai eu achava que só a gente que ia para o céu!** A gente que era cristã. (RAQUEl). **Quando eu cheguei no colégio B.**, isso nas denominações Batista, outras denominações, foi criado, a gente não podia nem visitar outras igrejas, hoje já não é mais assim, quando eu comecei a trabalhar no colégio B., eu pude perceber que aquele modo..., que eu entrei lá dessa forma, como Assembleiana, só usava saia, não usava brinco, não usava batom e **eu fui perceber que o cristianismo não era isso que eu vivia , essas tradições.** .(RAQUEL). **[...]aí eu passei a utilizar calça, batom. Apesar de ser de maior eu nunca desobedeci meu pai** nessas coisas, para mim **eu não queria deixar ele triste**, **fazer algo que ele não gostasse, aí eu já de maior ele nunca foi aquele pai carrasco de não**...**Ele aceitou**. A questão de namoro também, ele nunca proibiu. Eu comecei a namorar com 14 anos de idade e namorei demais. Se fosse alguém de fora da igreja era escondido, namorei escondido também, esses namorinhos da época, tinha que ser da igreja. **Mas a formação que ele me deu e a igreja deu, eu tinha a convicção que eu tinha que casar com uma pessoa do meu mesmo credo. Porque eu entendia que era melhor prá mim.** .(RAQUEL). Mas mesmo assim, **nada dessas coisas nos traumatizou em nada, mas a gente teve uma briga.** Ai eu comecei a observar que os batistas eles eram cristãos tanto quanto eu, temente a Deus, servo de Deus, **e eu fui desmistificando tudo isso, eu já estava com 23, 24 anos.** (RAQUEL)		

Eu acho que assim, a gente prá se reconhecer, a gente não se reconhece, **a gente não sabe falar da gente mesmo**, todo ser humano tem essa complicação né? **a gente fala dos outros, vê os outros, elogia os outros, mas a gente mesmo não**. Eu acho que ... pelo o que eu pude observar é isso: as pessoas **me acham dedicada, responsável, uma boa mãe**, eu acho que eu sou uma boa cidadã, **acho que desempenho bem o papel de cidadã**, pelo menos eu batalho para isso . (ROSINHA). Eu acredito que eles (alunos) gostem de mim, mas eu não sei, porque aluno é complicado, o ser humano é complicado, **às vezes você acha que a pessoa gosta de você e na verdade não gosta,** acha você interessante e não é, então o ser humano... hoje, você que tem uma experiência humana, você sabe que não pode confiar em todo mundo e nem no que as pessoas dizem, porque às vezes é da boca para fora. (ROSINHA). Na escola lá que eu trabalhei, Colégio B., **eu era vista como uma pessoa determinada, pessoa que sabe o que quer e eu nem me achava**. Mas de tanto as pessoas falarem, **eu comecei a achar isso também (Risos). (**RAQUEL**).** **Eles acham que eu sou uma professora que pensa neles e que gosta de ensinar e que tem paciência, que eu tenho ó! Eu não me estresso fácil, eu também aprendi isso com meu pai, quando chega assim no meu limite, eu saio, eu respeito demais os alunos e eles sabem disso.** Eu não chamo eles por apelido, só por nome, nem pelo número, só pelo nome, para mim também é uma estratégia para aprender. (RAQUEL). **Eu me considero uma professora exigente quando se trata do aprendizado e eu procuro ser parceira deles**, embora eu já tenha sido muito taxada por eles como professora chata, mas eu mostro porque que eu sou chata. (RAQUEL). **Eu acho que desde criança eu me reconheço como professora (risos).** Porque eu trazia os pedacinhos de giz que a professora não usava mais, eu juntava tudo e levava para casa e as portas da minha casa eram a minha lousa. E eu lembro que o papai brigava muito porque as portas ficavam riscadas e mandava eu apagar e **sempre na porta tinha "dever de casa, dever de classe** (Risos). (SARA).	- "a gente não sabe falar da gente mesmo". (ROSINHA). - A professora/mãe/cidadã . (ROSINHA). - Não sei se gostam de mim . (ROSINHA). - "Reconhecida como determinada, determinada me vi". (RAQUEL). - Reconhecimento do outro: professora que pensa no aluno (RAQUEL) - Professora exigente (RAQUEL). - A professora que orienta a família (RAQUEL). - A escola respeitando a figura do professor (RAQUEL). - Professora que pensa no aluno e gosta de ensinar (RAQUEL). - A professora que defende aquilo que acredita (RAQUEL) - Reconhecimento em função do trabalho (RAQUEL) - Não sei as expectativas dos meus alunos sobre mim: "não gostam ou esperam muito de mim" (SARA) - Reconhecimento como professora ainda criança (SARA) - Professora também na Igreja (SARA) - Respeito da família por ter curso superior (SARA) - A mãe/professora que deixou a desejar (SARA) - Peso da elevada expectativa dos colegas em relação ao seu desempenho (SARA) - Respeito, reconhecimento e exemplo de professora para os colegas (SARA) - A professora responsável com	Reconhecimento de si por si mesmo e reconhecimento do outro sobre si

[...] eu estava pensando justamente, que seria interessante eu saber quais são as expectativas dos meus alunos em relação a mim. Eu não sei o que eles esperam de mim. Alguns dizem assim "tia me passa"(risos). No dia do professor, agora assim, a gente recebe muitos bilhetinhos, não sei se nesse bilhetinho está o que ele pensa, eles sempre colocam no bilhetinho... meu filho diz assim: " mãe isso é mentira desse menino, eles querem é um ponto". Mas não é, criança não mente. As crianças de 3º ano, 2º, gostam muito de bilhetinho. Então **eles colocam sempre que gostam, que você é muito boa, você é bonita**, que eles veem a gente com os olhos do coração, eles não estão vendo a beleza física, mas a beleza daquela professora que ajudou, aquela criança que tem dificuldade e você vai dar reforço. **Eu não sei te dizer bem qual é a expectativa não**, mas tem aqueles alunos ... eu tenho um aluno do 5º ano que disse a diretora, ele é o terceiro ano que faz o 5º ano, e aí ele foi meu aluno, muito bom de matemática, meu aluno 2 anos numa escola, quando foi agora ele é meu aluno na outra escola que eu sou supervisora, ele é muito trabalhoso, indisciplinado, talvez por conta dessa repetência de 3 anos, das dificuldades, aí ele disse a diretora " tia, a senhora não sabe há quantos anos eu carrego tia L. nas costas" (risos). Porque eram 3 anos. **A gente encontra alunos que realmente não gostam de seu trabalho, não gostam de seu jeito, não gostam da sua exigência, tem** !.(SARA). **Os meus colegas eles sempre esperam o melhor de mim,** sempre. É tanto que quando eu digo alguma coisa, por exemplo, **se eu disser que eu vou para sala de aula sem o plano de aula, eles não acreditam.** Eles dizem "que conversa". Já sim, várias vezes, não deu, você vai, você vai e tenta fazer o melhor. Não considero que um professor entre na sala de aula sem o plano, não vai comprometer a aula dele não, não pode é ir sempre sem o plano. Mas se não deu, se eu não consegui desenrolar uma aula sem o plano, o negócio não está bom não! se eu estou na sala de aula direto, se eu sou professora daquela disciplina, sei qual o conteúdo..., **quando eu digo isso elas não acreditam, porque acham, consideram que eu sou tão assim perfeita! por isso que eu digo que não é, elas esperam tanto, que não é assim também. É assim, eles sempre esperam o melhor de mim. Isso é uma responsabilidade pesada**, que você diz assim **"eu não posso falhar, porque todos acreditam que eu vou fazer o melhor"**. **Você termina se exigindo um pouco, mas é**	limites (ANA) - Reconhecimento dos pais pelas conquistas profissionais (Ana) - Dedicação naquilo que faz (Ana) - A amiga que ajuda a todos (Ana) - Reconhecimento pelo trabalho coletivo (Ana) - O novo olhar por seus pares em função do PIBID (Ana)	

como eu digo, não é como eles dizem não, fizeram esse estereótipo. (SARA). Mas eu **sou muito respeitada nos locais de trabalho**, todos os **meus colegas consideram que eu sou uma boa professora,** às vezes até eu me encabulo quando eles dizem isso "Ah L., eu aprendi com L.", mas **professor ele está sempre aprendendo com os colegas e com os alunos**. **Eu também aprendo com elas**, não é como elas dizem não. (SARA). Eu, com certeza, **me vejo uma pessoa, uma professora responsável**, eu sei que em alguns momentos, a gente poderia dar mais, mas aí é o tipo da coisa, **você tem um limite por mais que você queira, você não consegue fazer algo maior,** mas de uma certa forma eu tenho certeza que eu **sou uma pessoa responsável com o meu trabalho**, faço de tudo para cumprir com as demandas que me é necessário e eu percebo que assim, como professora para com os alunos, também reconhecem através do carinho, da atenção, do respeito que eles têm pela gente, **eu me defino assim!** (ANA). Mas é isso, foi mais ou menos isso e os **meus pais hoje eles são muito felizes de ver assim até onde eu cheguei** e **os outros** também estudaram mas **não conseguiram cursar uma faculdade,** exatamente porque... aí teve meu irmão que terminou o ensino médio, só o ensino médio foi no sufoco, aí entrou na música, hoje ele faz seresta.(ANA). **O** que a gente escuta é exatamente isso: **essa pessoa dedicada, que procura fazer,** inclusive esse período agora, tinha umas pessoas falando assim " ave Maria T. tu se preocupa demais, tu fica até não sei que horas", minha cunhada reclama muito isso, que eu fico até não sei que horas, preparando aula, fazendo isso, fazendo aquilo, perdendo sono, podendo ir dormir mais cedo, **mas eu tenho essa preocupação exatamente porque eu sei que é uma função que exige responsabilidade, que exige atenção, que exige respeito,** porque **na medida em que você vai para a sala de aula sem preparação, o aluno, por mais que ele não saiba, ele percebe que o professor não está realmente preparado para estar ali naquele momento**, ele não sabe o que ele vai fazer, está perdido, então, eu sou uma pessoa que gosto muito de preparar minhas coisas, levar tudo direitinho, preparar o conteúdo, as atividades, então assim, eu escuto muito as pessoas dizerem "Ah eu sou muito preocupada, não precisava de tudo isso e tal"		

então, eu acho que é a responsabilidade mesmo que chama a atenção da gente para assumir dessa forma. Pelo o que a gente às vezes escuta de depoimento eles dizem que "Ah T., tu é tão carinhosa, tão atenciosa, com a gente", é claro que tem momentos que eles dizem "Ah mulher mas tu é muito ignorante" (risos), porque no momento em que eles passam do limite, a gente tem que falar. Os alunos falam, mas ... **pelos colegas também eu escuto sempre só coisas boas**, nunca eu escutei alguém dizer assim "Ah tu é irresponsável, tu é isso, tu é aquilo. (ANA).		

Fonte: Próprio autor.

ANEXO

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UECE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ser e fazer-se professor supervisor do PIBID: movimentos na constituição da identidade

Pesquisador: GIOVANA MARIA BELEM FALCAO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50731315.5.0000.5534

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.382.058

Apresentação do Projeto:

O projeto busca compreender o processo de constituição identitária do professor da Educação Básica participante do PIBID a partir dos significados e sentidos produzidos sobre esta atividade.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender o processo de constituição identitária do professor da Educação Básica participante do PIBID a partir dos significados e sentidos produzidos sobre esta atividade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:A participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez, apenas, algum constrangimento que algumas pessoas sentem quando estão fornecendo informações sobre si mesmas. Caso se sinta, em algum momento, desconfortável pode solicitar a interrupção da entrevista ou até mesmo, o encerramento de sua participação na pesquisa. Há riscos não previstos, como são poucos os entrevistados, estes podem ser facilmente identificados ao os dados serem divulgados, podendo então se sentir constrangidos. Assim, seria importante antes da divulgação dos dados confirmar com os participantes se estão de acordo com as análises. O termo de consentimento deve incluir este aspecto.

Benefícios:

Espera-se que a ´esquisa forneça dados importantes acerca de como a participação como

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** anavaleska@usp.br

supervisor do PIBID pode provocar mudanças na identidade do professor.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa parece ser relevante cientificamente no que foi proposto. Porém fica a duvida quanto ao tempo verbal utilizado na escrita pois estava praticamente na primeira pessoa.Também na fica claro em que momento serão abordados os professores do PIBID para realização das entrevistas, nem quem vai aplica-las nem quantos professores serao abordados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto, TCLE e anuencia estão de acordo com o solicitado pelo CEP-UECE.

Recomendações:

Detalhar o método quanto a aspectos que sejam importantes eticamente, por exemplo: a onde serão realizadas as entrevistas, quantidade de perguntas ou duração da entrevista, como serão selecionadas as pessoas, etc.

Acrescentar as etapas do projeto no cronograma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_611648.pdf	04/11/2015 08:54:11		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cartagiovana.pdf	04/11/2015 08:52:36	GIOVANA MARIA BELEM FALCAO	Aceito
Folha de Rosto	folhagiovana.pdf	04/11/2015 08:51:25	GIOVANA MARIA BELEM FALCAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEsupervisorespibid.docx	28/10/2015 19:38:00	GIOVANA MARIA BELEM FALCAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.doc	23/10/2015 11:34:16	GIOVANA MARIA BELEM FALCAO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** anavaleska@usp.br

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

FORTALEZA, 28 de Dezembro de 2015

Assinado por:
Rhanna Emanuela Fontenele Lima de Carvalho
(Coordenador)

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** anavaleska@usp.br