



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

ANA MAURA TAVARES DOS ANJOS

**REFLEXIVIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PIBID:
EVIDÊNCIAS DE CONTRIBUIÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

FORTALEZA-CEARÁ

2015

ANA MAURA TAVARES DOS ANJOS

REFLEXIVIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NO ÂMBITO DO PIBID: EVIDÊNCIAS DE
CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de professores.

Orientadora: Prof.a Dr.a Sílvia Maria Nóbrega-Therrien.

FORTALEZA-CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Anjos, Ana Maura Tavares dos.

Reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do PIBID: evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica [recurso eletrônico] / Ana Maura Tavares dos Anjos. - 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 3/4 pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 121 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico)
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Formação de Professores.

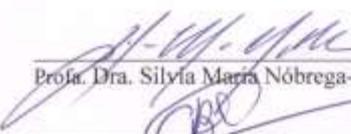
Orientação: Prof.^a Ph.D. Silvia Maria Nóbrega-Therrien.

1. Formação Continuada. 2. Reflexividade. 3. Desenvolvimento Profissional Docente. I. Título.



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte cinco dias do mês de fevereiro de dois mil e quinze, ANA MAURA TAVARES DOS ANJOS aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **REFLEXIVIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PIBID: EVIDÊNCIAS DE CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. A Banca de Defesa foi composta pelas professoras: Dra. Sílvia Maria Nóbrega-Therrien (Presidente – PPGE/UECE), Dra. Ana Ignez Belém Lima (PPGE/UECE) e Dra. Bernadete de Souza Porto (UFC). A defesa ocorreu das 14:40 às 17:00, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar aprovada a mestranda **Ana Maura Tavares dos Anjos**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito satisfatório e nota 10,0. Eu, Sílvia Maria Nóbrega-Therrien, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.



Prof. Dra. Sílvia Maria Nóbrega-Therrien (Presidente – PPGE/UECE)



Prof. Dra. Ana Ignez Belém Lima (PPGE/UECE)



Prof. Dra. Bernadete de Souza Porto (UFC)

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”.

(Carl G. Jung)

Dedico este trabalho à minha família, aos meus amigos que suportaram minha variação de humor durante esse percurso, a todos os professores e professoras da Educação Básica do Município de Itapiúna-CE e ao meu grande incentivador, professor Raimundo Felício de Barros que, incessantemente, busca através da docência no ensino superior, uma educação melhor para esse País.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor meu Deus, por me colocar no lugar certo, na hora certa e com as pessoas certas.

Aos meus pais, Dona Eunice e Sr. Eufrásio, que me carregam no colo quando minhas pernas cansam.

Ao meu querido companheiro de jornada, Marcelo Negreiros, que suportou pacientemente minha ausência e variação de humor.

A minha orientadora, Professora Doutora Silvia Maria Nóbrega Therrien, pela competência e dedicação com a qual me conduziu no percurso da pesquisa e elaboração deste trabalho;

A cada um dos professores do PPGE-UECE, pelos conhecimentos e ensinamentos ao longo destes dois últimos anos.

As professoras doutoras Ana Ignez Belém Lima Nunes e Bernadete de Souza Porto, pelo conhecimento, críticas e sugestões na banca de qualificação e defesa da dissertação.

Aos professores supervisores, bolsistas do PIBID/UECE, pela colaboração em aceitarem participar da investigação.

À Professora Doutora Isabel Maria Sabino de Farias, coordenadora do PPGE e do projeto de pesquisa do Observatório de Educação – OBEDUC/UECE, pela atenção e orientação em meu percurso no Mestrado.

A todos os que fazem o Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, pela acolhida.

À minha irmã de todas as horas, Maria Augusta Jerônimo, pelo companheirismo, soma e divisão de despesas nesse período em que acampeei em seu apartamento em Fortaleza.

Às amigas Andrea da Costa e Caroline Borges, que comigo somaram alegrias e forças e dividiram dores e ânsias no “grupo terapêutico virtual no *Whatsapp* - Eita Nós”.

À dedicada doutoranda e amiga, Eunice Menezes, por sua disponibilidade e contribuição nesta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação Básica do Município de Itapiúna, por me haver concedido tempo para fazer este mestrado.

Muito obrigado!

RESUMO

Intitulado REFLEXIVIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PIBID: evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da educação básica, o presente estudo, buscou investigar se e como os professores supervisores do PIBID-UECE compreendem esse programa como espaço de formação continuada e se esse processo favorece o seu desenvolvimento profissional e a reflexividade. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com utilização do método estudo de caso, que teve a participação de cinco docentes atuantes como professores supervisores do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Estadual do Ceará - UECE. A coleta dos dados foi dividida em três etapas, a primeira se consistiu em análise documental do Projeto Institucional do PIBID-UECE e dos Subprojetos dos cursos de Educação Física e Pedagogia, a segunda etapa foi a aplicação de um questionário virtual com os cinco professores, e a terceira etapa da investigação, compreendeu a realização de entrevista com os referidos sujeitos. A análise do material coletado foi categorizada por temáticas relevantes ao estudo e, revelou que a participação no PIBID provoca uma reflexividade no professor e isso pode ser decorrente de sua participação nos espaços de formação continuada, por meio de ações reflexivas: atividades em sala de aula; trabalhos em grupo com alunos, com licenciandos e com o professor coordenador de área (professor universitário), realização de debates, seminários, reflexões sobre políticas públicas, discussões de temas transversais, e busca de parcerias com outros profissionais. A Universidade e a escola foram apontados pelos docentes pesquisados, como sendo os espaços onde o desenvolvimento e a formação continuada aconteciam, e nesse ínterim a relação com os outros profissionais – professores da escola, professores da Universidade e licenciandos, compunham um fator de grande relevância nesse processo formativo. A dificuldade de tempo para a discussão do projeto com inclusão de outros professores da escola em um trabalho colaborativo foi apontada pelos professores. Quanto a isso, entendemos que o professor ainda é um profissional que anseia por colaboração e o PIBID caminha nesse sentido. Alguns desafios ainda se fazem presentes na formação de professores da educação básica, no contexto do PIBID/UECE: a limitação quantitativa de vagas para o acesso ao programa em relação ao curso de pedagogia, destacamos a inserção do licenciando com professores supervisores que estejam lecionando nas etapas da educação para as quais a licenciatura em pedagogia o habilita. No âmbito da gestão do programa na escola, apontamos o desafio do estabelecimento de uma cultura formativa colaborativa. O professor da educação básica é uma figura importante nesse processo e que também se forma e se transforma em sua participação no PIBID.

Palavras chave: Formação continuada. Reflexividade. Desenvolvimento Profissional Docente.

ABSTRACT

Entitled REFLEXIVITY AND TEACHER TRAINING UNDER PIBID: evidence of contributions to the professional development of basic education teachers, this study aimed to investigate whether and how supervisors teachers from PIBID-UECE understand this program as continuing education space and whether this process favors their professional development and reflexivity. This is a qualitative study, using the case study method, which was attended by five teachers acting as supervising teachers of the Institutional Program of Introduction to Teaching – PIBID of the State University of Ceará - UECE. Data collection was divided into three stages, the first was the documentary analysis of the Institutional Project of PIBID-UECE and the subprojects of Physical Education and Pedagogy courses, the second step was the application of a virtual questionnaire with the five teachers, and the third stage of the investigation involved an interview. The analysis of the collected material was categorized by themes relevant to the study and revealed that participation in PIBID causes a reflexivity on the teacher and this may be due to their participation in the spaces of continuous training, through reflexive actions: activities in the classroom ; group work with students, undergraduates and the area coordinator teacher (professor), debates, seminars, reflections on public policy, common themes discussions, and seeking partnerships with other professionals. The University and the school were identified by surveyed teachers, as the spaces where development and continuing education took place, and in the meantime the relationship with other professionals - school teachers, university professors and undergraduates, made up a large relevance factor in this training process. The difficulty of time to the project discussion with inclusion of other school teachers in a collaborative work was pointed by the teachers. In this regard, we believe that the teacher is still a lonely professional longing for collaboration and the PIBID walks accordingly. Some challenges are still present in the basic education teacher training in the context of PIBID / UECE: a quantitative limitation of vacancies for access to the program; about the course of pedagogy, we highlight the inclusion of the undergraduate students with supervising teachers who are teaching in education levels for which a degree in pedagogy enables. As part of program management at school we point the challenge of establishing a collaborative formative culture. The teacher of basic education is an important figure in this process and also form himself and becomes in its participation in PIBID.

Key words: Continuing Education. Reflexivity. Teachers Professional Development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	O início da navegação	13
1.2	Problemática e objeto de investigação	15
1.3	Objetivos da pesquisa	19
1.3.1	Objetivo geral	19
1.3.2	Objetivos específicos	19
2.	ESTUDOS SOBRE REFLEXIVIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PIBID: O ESTADO DA QUESTÃO	20
2.1	Reflexividade nos espaços de formação continuada: estudos publicados em periódicos nacionais	21
2.1.1	Reflexividade e formação docente	21
2.2	Prática reflexiva nos espaços de formação continuada: Estudos publicados nas Reuniões Anuais da ANPEd.....	24
2.2.1	Formação continuada	25
2.2.2	Reflexividade docente	31
2.3	Reflexividade e PIBID: estudos publicados em dissertações	33
2.4	Contribuições para construção do estado da questão de nosso objeto de investigação	36
3	REFLEXIVIDADE: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	40
3.1	Reflexividade em Dewey e Schön	42
3.2	Reflexividade em Sacristán	47
3.3	Nossa perspectiva sobre reflexividade: a opção conceitual da investigação	50
4	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO: NOTAS DA COMPOSIÇÃO DO SER DOCENTE.....	52
4.1	Desenvolvimento profissional docente: em busca de um conceito	56
4.2	Formação continuada: por uma construção colaborativa permanente.....	59
5.	METODOLOGIA: BÚSSOLA QUE ORIENTA NOSSO PERCURSO	63
5.1	Aportes teórico-metodológicos: nosso rumo na navegação.....	65
5.1.1	Os sujeitos e o campo da pesquisa	66
5.1.2	Os instrumentos de coleta de dados	69
5.1.3	Organização e análise de dados	70
6.	O QUE A NAVEGAÇÃO NA COLETA DE DADOS REVELOU: DISCUSSÕES E ANÁLISES	72

6.1	O projeto institucional e os subprojetos de Pedagogia e Educação Física do PIBID-UECE: direcionando a luneta para a análise	73
6.2	O contato inicial com os sujeitos de nossa investigação	82
6.3	Perfil dos professores participantes da pesquisa	83
6.4	Desenvolvimento profissional docente: o que revelou o professor supervisor no PIBID/UECE	85
6.5	Formação continuada de professores supervisores do PIBID-UECE: entre a Universidade e a Escola	90
6.6	A reflexividade e sua relação com o PIBID: o que revelaram os professores supervisores	96
7.	O PORTO DE CHEGADA: CONCLUSÕES PROVISÓRIAS.....	105
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICES	115
	Apêndice A	116
	Apêndice B	119
	Apêndice C	120
	ANEXO	121
	ANEXO A: Declaração de correção gramatical e estilística	122

1 INTRODUÇÃO

A discussão do processo de formação continuada do professor desde o contexto de seu fazer docente e a relação deste processo com o desenvolvimento da reflexividade crítica são as temáticas centrais deste trabalho. Assim, este estudo está situado no âmbito das discussões acerca da formação de professores, no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência –PIBID.

As discussões empreendidas neste ensaio estão organizadas em sete capítulos. No primeiro, delineamos a pesquisa, descrevendo o início da trilha: nosso interesse pela investigação, nossos questionamentos, o objeto de investigação, os objetivos e sua articulação com nossa trajetória acadêmica, pessoal e profissional, a contextualização do PIBID, bem como a relevância do tema de investigação no panorama atual da formação de professores.

O segundo capítulo expressa o estado da questão sobre a temática *Reflexividade e formação continuada: desenvolvimento profissional de professores de educação básica no âmbito do PIBID*, relacionando o mapeamento das produções no campo das ciências ao nosso alcance, com destaque para a contribuição de nossa investigação para o cenário atual na área pesquisada.

No terceiro capítulo apresentamos a base teórica que alicerça as discussões sobre a temática reflexividade, oferecendo suporte para formular o argumento utilizado nas análises. Com esse propósito dialogamos com Dewey (1959); Schön (2000); Sacristán (1999); Libâneo (2010); e Pimenta (2010).

No quarto capítulo discorremos sobre a formação continuada como espaço para desenvolvimento da reflexividade crítica do professor da Educação Básica. Nesse sentido, a matéria-prima para as discussões sobre formação de professores são os pressupostos de Imbernón (2010a; 2010b); Nóvoa (1997) e García (1999).

O aporte teórico-metodológico que orienta nosso percurso de investigação é expresso no quinto capítulo, seguido das discussões e análise dos achados no sexto capítulo, e as sínteses finais, bem como as sugestões propostas com bases nas conclusões, são realizadas no sétimo capítulo. Isto posto, seguir apresentamos o curso de nossa viagem nessa navegação.

1.1 O início da navegação

*“Para quem quer se soltar invento o cais ...
 invento em mim o sonhador
 para quem quer me seguir eu quero mais
 tenho o caminho do que sempre quis e um saveiro
 pronto pra partir...”*

Milton Nascimento

O elemento propulsor do interesse pela viagem de investigação sobre a reflexividade crítica dos docentes da Educação Básica no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID tem sua força motriz em três motivações centrais;

a) Na experiência como aluna/pesquisadora no mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, que tem como área de concentração de pesquisa a formação de professores¹.

b) Na participação no projeto de pesquisa do Observatório de Educação - OBEDUC, do PPGE/UECE², cujo foco de investigação se encontra na formação e desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica tendo como campo empírico o PIBID. A proposta do OBEDUC da qual participamos, que visa ao desenvolvimento de estudo sobre as contribuições do PIBID no desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica, sobretudo na melhoria e inovação de suas práticas de ensino, com origem na experiência formativa vivida no âmbito deste programa.

c) Por fim, mas não menos importante, apontamos a formação e as experiências profissionais e pessoais da autora (aluna/professora³) desta pesquisa que estão centradas nas áreas de Pedagogia e Psicologia. Estas experiências foram intencionalmente colocadas ao final porque reúnem motivações anteriores que configuraram a subjetividade docente a

¹ Nesse contexto, destacamos que esta pesquisa se vincula ao Núcleo Formação, Profissão e Práticas Educativas em Saúde, que investiga a formação e a prática profissional dos sujeitos em diferentes tempos e espaços. Focaliza o percurso formativo e a saúde docente; a profissão e a prática educativa em saúde e educação.

² A proposta do OBEDUC da qual participamos articula experiências e estudos de grupos de pesquisa de três Centros de Educação situados nas regiões Nordeste e Sudeste do Brasil: Ceará, Universidade Estadual do Ceará – UECE; Minas Gerais, Universidade Federal de Ouro Preto -UFOP e, São Paulo, Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP.

³ Professora de Educação Básica desde o ano de 2004 na cidade de Itapiúna-CE.

marcam sobre maneira os processos de desenvolvimento reflexivo e por sua vez nosso conceito de reflexividade.

Estes percursos existenciais podem ser descritos como nossa fonte de energia para o interesse em percorrer os caminhos da pesquisa, em especial, desta investigação, pois aqui abordamos temáticas que inevitavelmente estão imbricadas em nossa constituição como docente. Entre tais temáticas mencionam-se as necessidades de buscar respostas para perguntas que inquietam e movem esta investigação como caminho para estreitar a relação entre os fundamentos teóricos e a prática docente. Logo, cremos que indubitavelmente nos encontramos em processo de desenvolvimento da reflexividade crítica em nossa formação contínua.

Assim, quando impelida a pensar sobre o processo de formação de professores da Educação Básica⁴ nos vemos em uma realidade envolta em inúmeras transformações sociais, dentre essas, destacamos a imersão das classes populares na escola, fato que acarretou mudanças e a necessidade de um novo projeto de escola e, por conseguinte, outro projeto de formação de professores.

Nesse âmbito da escola de massas, identificamos um processo de sucateamento e de desvalorização da profissão docente oprimida pelo neoliberalismo, fundamentado quase sempre em resultados quantitativos, meritocráticos e desumanizadores. Portanto, é preciso dizer que concordamos com Imbernón (2006); quando ele destaca que a profissão docente se moverá então em um delicado equilíbrio entre as tarefas profissionais e a estrutura de participação social. Logo, a complexidade social se alarga para o chão da escola e se estende para a formação docente, exigindo do professor o domínio do conhecimento em processo de construção e não mais o saber imutável.

O panorama contemporâneo da profissão docente mostra-se marcado pela falta de atratividade e, por conseguinte, a educação se vê ante a carência de professores em algumas áreas do ensino. Nesse sentido a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES – lançou em 2007 o PIBID, visando estimular a valorização do magistério na educação básica.

⁴ Damos ênfase à nossa experiência profissional de 2004 – 2012, em coordenação pedagógica no Ensino Fundamental no município de Itapiúna.

Aprender a ser professor é um processo contínuo que deve se dar por meio de situações práticas e problematizadoras que favoreçam o desenvolvimento da prática reflexiva, pois, no cotidiano da sala de aula, o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes e complexas, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Partimos da premissa de que o PIBID favorece o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente a reflexividade docente, bem como constitui espaço de formação continuada do professor da Educação Básica.

Essa crescente complexidade social em que se insere a profissão do docente demanda dele a superação da competência técnica para a introdução da complexidade do pensamento e da prática, uma vez que “o pensamento complexo e o pensamento crítico aparecem juntos, quando analisamos as políticas e as práticas de formação e sua influência no contexto, mediante processos de reflexão e pesquisa”. (IMBERNÓN, 2010 p.101). Logo, o pensamento complexo pode fazer com que os professores sejam [não somente] planejadores e executores, mas avaliadores de sua prática.

Nesse sentido, identificamos a reflexividade (crítica) docente como mecanismo propulsor para o pensamento, sobretudo acerca dos fatores macrossociais, econômicos e políticos, diretamente atrelados ao fazer docente no contexto neoliberal.

1.2 Problemática e objeto de investigação

O PIBID é uma iniciativa da CAPES para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. O referido programa oferece bolsa de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, bem como para a aproximação entre escola e universidades.

O Programa também visa à melhoria da qualidade da Educação brasileira em escolas públicas cujo índice de desenvolvimento da educação (IDEB) esteja abaixo da média nacional. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio de licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de ensino.

O PIBID foi instituído no âmbito do Ministério da Educação (MEC), atrelado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Fundo

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pela Portaria Normativa nº 38 de 12/12/2007 desse Ministério. Quando instituído, ‘atendia’ às Instituições Federais de Ensino Superior. Em seguida, o PIBID foi ampliado para as instituições públicas estaduais mediante o Edital CAPES nº 02/2009, por meio da Portaria de nº 72, de 09/04/2010, ampliado, novamente, para atender a instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas, que passaram a ser selecionadas após o Edital CAPES nº 18/2010.

A Lei 12.796, sancionada pela Presidente da República, altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 para incluir, entre outras questões, no Art. 62, §4 e §5 o texto:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Quando as Instituições de Educação Superior – IES se encontram interessadas em participar do PIBID estas devem apresentar à CAPES seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Podem se candidatar ao Programa, IES públicas, comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos que ofereçam cursos de licenciatura.

Quando são aprovadas pela CAPES as instituições recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Esse processo acontecendo, o passo seguinte é o de que cada IES tem a incumbência de selecionar os bolsistas que irão fazer parte do programa.

Conforme edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID os recursos humanos envolvidos no programa compreendem os agentes a seguir destacados:

- a) **Estudantes de licenciatura** das áreas abrangidas pelo subprojeto.
- b) **Coordenador institucional** – para o professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES.
- c) **Coordenador de área** – Professores da licenciatura que coordenam subprojetos.

d) **Supervisores** – Professores de escolas públicas de Educação Básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. Também é chamado de coformador.

No tocante aos princípios pedagógicos, o programa expressa cinco princípios que podem ser visualizados no quadro abaixo, conforme Relatório de Gestão 2009-2011 da (CAPES 2012, p. 5)

Quadro 1 - Princípios do PIBID sobre formação e desenvolvimento profissional de professores.

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

Fonte: Elaborado pelo autor

Os princípios expressos no quadro 1 estão fundamentados nos estudos de Nóvoa sobre formação de professores. Para Nóvoa (1997), é preciso que o professor encontre na formação um espaço para interação de suas dimensões - pessoal e profissional - o que permitirá a construção de sentidos emergidos do cotidiano e atrelados às necessidades da escola. E acrescenta ainda esse autor que a formação de professores deve emergir de dentro das necessidades da formação, identificadas pelo docente e estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores o desenvolvimento do pensamento autônomo “que facilite as dinâmicas de auto formação participada”. (NÓVOA, 1997, p. 25).

Já no tocante aos objetivos do programa, conforme Portaria da CAPES nº 260, de 30 de dezembro de 2010, que institui as Normas Gerais do PIBID, os objetivos são:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- d) 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;

- e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.(CAPES/2010)

De acordo com as informações até aqui tecidas e os objetivos ora destacados, propostos no documento do PIBID, ressaltamos que nossa proposta de investigação está voltada ao *professor supervisor – professor de Educação Básica*, lotado na escola pública, e que no programa PIBID é compreendido como coformador dos futuros docentes nos processos de formação inicial para o magistério, conforme destacado em um dos objetivos do Programa.

É preciso ressaltar que nossa proposta de investigação está atrelada ao desenvolvimento da pesquisa do Observatório em Educação - OBEDUC, de acordo com o EDITAL CAPES Nº 049/2012⁵. Nesse sentido, consideramos a necessidade de explicitação da articulação dos objetivos da pesquisa do Observatório, com nossa proposta investigativa. Assim, são objetivos da proposta do OBEDUC:

- Caracterizar a compreensão dos coformadores sobre a sua responsabilidade com a formação inicial de futuro professores.
- Conhecer as expectativas que mobilizam os professores a participarem do PIBID, suas percepções sobre a experiência e a formação vivida no âmbito do programa para seu desenvolvimento profissional.
- Identificar formas de desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica e transformadora dos saberes profissionais docentes na escola entre os professores no âmbito do PIBID, particularmente através da formação do professor pesquisador de suas práticas em contexto do seu trabalho.

Os objetivos, ora expressos, estão estreitamente atrelados ao nosso interesse de investigação e nos remetem a vislumbrar os subsídios do PIBID para o desenvolvimento da reflexividade docente nos espaços de formação continuada proporcionados pelo referido Programa.

A relevância desta proposta de investigação é de visível notoriedade, uma vez que nos possibilita aproximação do conhecimento acerca das contribuições do PIBID para o desenvolvimento da reflexividade crítica do professor da Educação Básica em seus espaços de formação continuada e em serviço.

⁵ Com o projeto intitulado 'Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID'.

Nessa realidade de discussões, nos questionamos acerca de algumas problemáticas centrais, as quais nos propomos responder neste trabalho, referentes ao professor da educação básica, denominado, *professor supervisor* (coformador), participante do PIBID.

Os professores supervisores (professores de Educação Básica) compreendem o PIBID como um espaço para sua formação continuada? Se assim acontece, como identificam a ocorrência dessa formação?

Os professores supervisores identificam o PIBID como elemento para seu processo de desenvolvimento profissional?

O PIBID contribui para desenvolver a reflexividade nos professores que dele participam como supervisores? Se contribui, como o faz?

1.3 Objetivos da pesquisa

1.3.1 Objetivo geral

Compreender se e como os professores supervisores do PIBID-UECE entendem esse programa como espaço de formação continuada e se esse processo favorece o seu desenvolvimento profissional e a reflexividade.

1.3.2 Objetivos específicos

- Evidenciar a percepção dos professores supervisores acerca das possíveis contribuições do PIBID para seu desenvolvimento profissional.
- Verificar se e como o PIBID/UECE contribui para a formação continuada dos professores que atuam como coformadores de futuros docentes.
- Caracterizar se e como o PIBID se constitui em um espaço que contribui para a reflexão crítica sobre o saber e o fazer pedagógico do professor supervisor.

2. ESTUDOS SOBRE REFLEXIVIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PIBID: O ESTADO DA QUESTÃO

O presente capítulo intitulado *Estudos sobre reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do PIBID*, traz um mapeamento realizado sobre os estudos publicados acerca da temática proposta configurando um caminho necessário para a elaboração do estado da questão⁶.

De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2010 p. 34), a elaboração do estado da questão possibilita ao pesquisador olhar com amplitude de visão para seu objeto de investigação fornecendo-lhe um inventário do que existe publicado sobre a temática no estado atual da ciência ao seu alcance. Nesse trabalho selecionamos algumas bases de dados para mapeamento dos estudos, que serão descritos a seguir, conforme critérios elencados.

Elaborar o estado da questão no entendimento dos autores permitirá ao investigador visualizar com maior clareza a contribuição da sua investigação para a produção científica do conhecimento na área pesquisada; como também sua elaboração contribui na construção das categorias teóricas posteriormente trabalhadas na fundamentação teórica da pesquisa. Ainda segundo os autores

[...]o estado da questão transborda a revisão de literatura, centrada mais exclusivamente na explicitação de teorias, conceitos e categorias. Ele visa na sua elaboração a certa *especificidade*, que é a de contribuir com a construção do tema de pesquisa. (NÓBREGA-THERRIEN e THERRIEN, 2010, p. 35).

O estado da questão fornece ao pesquisador a compreensão ampla da problemática pretendida para investigação no tocante as bases teórico-metodológicas dos achados no panorama atual da produção científica. Nesse sentido, podemos dizer que o pesquisador deve se utilizar de sua reflexividade crítica para delimitar as dimensões de sua investigação e mostrar sua contribuição original para o conhecimento na área investigada por ele.

Para mapear o estado atual (2013) da produção científica ao nosso alcance, relacionada à temática do nosso estudo, utilizamos algumas estratégias que se configuraram como condição *sine qua non* para este mapeamento, atentas ao rigor científico necessário. Com esse propósito realizamos a coleta dos dados por meio de um mapeamento para o qual usamos:

O portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de maio a junho 2013. Busca em anais das reuniões anuais da

⁶ Sua proposta de elaboração surgiu a partir da disciplina – Estudos orientados: O Estado da Questão, ministrada no curso de Mestrado Acadêmico em Educação inserido no PPGE-UECE.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizada em junho de 2013 e; Banco de dissertações da Universidade Estadual do Ceará.

Como critério para seleção das produções com vistas ao mapeamento pretendido, utilizamos as palavras-chave: *PIBID; reflexividade e formação docente; desenvolvimento profissional e reflexividade docente*. A delimitação temporal utilizada foi o ano de 2007, em decorrência do ano de instituição do PIBID.

2.1 Reflexividade nos espaços de formação continuada: estudos publicados em periódicos nacionais

2.1.1 Reflexividade e formação docente

Foram registrados 31 achados com base no uso articulado das duas palavras-chave no portal da Capes: reflexividade e formação de professores. Nessa gama de publicações destacamos que três (03) estudos trazem o objeto de investigação que se aproxima de nossa intencionalidade de pesquisa.

Caracterizando o mapeamento relacionado aos 31 achados destacamos o fato de que 13 estudos trazem relato de pesquisa em Portugal e um na França. Sabemos que o conceito de reflexividade no contexto brasileiro tem influência europeia e estadinudense, e, portanto, pode ser compreendido como semelhantes. Nesse momento, no entanto, nos interessa dimensionarmos primeiro e de forma quantitativa os estudos no cenário atual brasileiro.

15 estudos trazem a temática reflexão atrelada a outras áreas de atuação profissional (Enfermagem, Psicologia, Sociologia, Políticas Públicas). Estes estudos também foram eliminados, pois mesmo trazendo palavras-chave de nosso interesse, o foco da pesquisa privilegia uma amostra que não nos interessa. Portanto, apenas três achados apresentam objeto que se aproxima de nossa pesquisa, bem como têm como campo de investigação amostra em território brasileiro – (SADADALLA et.al 2005; RAUSCH e SADALLA 2008; e PINTO 2010).

O estudo realizado por Sadalla et.al (2005) objetiva identificar, descrever e analisar os momentos que caracterizam a prática do profissional prático-reflexivo, buscando compreender as crenças a respeito de formação docente, bem como os dilemas cotidianos que permeiam sua atividade profissional. Além disso, busca compreender de que forma se dá o processo de desenvolvimento do profissional prático-reflexivo, voltando-se para o reconhecimento de suas crenças a respeito de sua atividade profissional. A pesquisa considerou como amostra seis professores de Educação Básica que trabalhavam com formação de professores. As autoras utilizaram como procedimento de coleta de dados áudio-gravações e entrevistas recorrentes.

Conforme Sadalla et.al (2005), no que se refere às relações entre concepção teórica e atuação prática, esta não é uma relação de causa e efeito, ou seja, a aproximação da teoria não implica necessariamente mudança na prática. Destacam ainda que para o desenvolvimento do profissional prático-reflexivo, se fazem necessárias discussões sistemáticas, cotidianas, ocorridas de forma democrática e compartilhadas entre os membros do grupo da discussão. No que diz respeito à ideia de formação, os autores acentuam que este é um processo permeado pela vivência de reflexão que permita ao professor se educar enquanto compartilha a prática cotidiana com seus pares, bem como os saberes e crenças que estão entrelaçados a sua ação docente.

Sadalla et.al (2005) destacam, ainda, no estudo que, de acordo com as entrevistadas, não basta concluir um curso de magistério para que o docente coloque em prática todos os procedimentos profissionais mais adequados. E assinalam que é preciso o professor ser capaz de tomar a própria ação como elemento de reflexão para transformação.

Quanto aos dilemas do cotidiano Sadalla et.al (2005), enfatizam que o professor precisa sentir que sabe aquilo que está fazendo, que entende o que executa e tem referencial teórico para embasar sua atuação. Se isso não acontece, ele sente que não há adequação nas suas decisões, pois se vê determinado a agir diferentemente de seus pensamentos.

Com efeito, destacamos que os resultados de Sadalla et.al (2005) vêm ao encontro de nossas premissas ora apresentadas neste texto, como: o PIBID favorece o desenvolvimento profissional e conseqüentemente a reflexividade docente, bem como se constitui em espaço de formação continuada.

Já o estudo de Rausch e Sadalla (2008) propõe investigar os atributos do professor de ensino superior, orientador de trabalho de conclusão de curso, para o desenvolvimento da reflexividade em acadêmicas de Pedagogia. Nesse trabalho, as autoras destacam que o

pensamento reflexivo não se desenvolve espontaneamente, mas sim é apreendido, e, nesse sentido, o formador tem papel central nesse processo. Afirmam, apoiados em Schön (1996), que os ambientes de formação que combinam ação e reflexão são importantes, e que os formandos necessitam de um professor que os apoie, oriente e ajude a refletir. Rausch e Sadalla (2008) evidenciam ainda que o orientador tem papel fundamental no desencadeamento do processo reflexivo dos orientandos, e acrescentam que, antes de termos professores reflexivos, é necessário que tenhamos universidades reflexivas, assim como formadores de professores que sejam reflexivos, enfatizando a importância do desenvolvimento de pesquisa como atividade que contribui para olhar e pensar a realidade.

Pinto (2010), por seu turno, buscou refletir em seu estudo acerca da formação de professores tendo como foco a análise dos saberes docentes constituídos ao longo da prática pedagógica, voltando seu interesse para a prática de professores do ensino superior, valendo-se de uma pesquisa bibliográfica. Com suporte neste estudo, o autor constatou ser imprescindível valorizar a prática pedagógica como elemento de partida para as reflexões sobre formação do professor, pois geram saberes da docência que caracterizam a identidade pessoal e profissional. Nesse sentido, Pinto (2010) destaca a necessidade de criação de um espaço pedagógico para o lugar das práticas que se constroem e reconstroem em processo de transformação a partir do ato reflexivo.

Dentre os três periódicos mapeados destacamos que os estudos de Sadalla et.al (2005) analisou os momentos que caracterizam a prática do profissional prático-reflexivo, buscando compreender as crenças a respeito de formação docente, bem como os dilemas cotidianos que permeiam sua atividade profissional; Rausch e Sadalla (2008) investigaram os atributos do professor de ensino superior, orientador de trabalho de conclusão de curso, para o desenvolvimento da reflexividade em acadêmicas de pedagogia; e Pinto (2010) buscou refletir acerca da formação de professores, tendo como foco a análise dos saberes docentes constituídos ao longo da prática pedagógica.

Com base nos achados desses estudiosos, podemos inferir que o objetivo de nossa pesquisa difere destas três investigações, na medida em que buscamos investigar se os professores compreendem o PIBID como espaço de formação continuada e se esse processo favorece o desenvolvimento profissional e a reflexividade. Enriquecem, no entanto, nossos questionamentos ao identificar espaços reflexivos, universidades reflexivas, entre outras questões que contribuem para ampliar e ressignificar nossas categorias teóricas iniciais.

Os achados ora referidos exprimem a formação como espaços potencialmente favorecedores de reflexões sobre a prática para a transformação da ação docente imersa, que se encontra inserida em demandas que extrapolam o domínio técnico do conhecimento para o exercício profissional.

Nesse sentido, ressaltamos a importância desses achados para nosso trabalho e acrescentamos que nossa proposta de pesquisa traz a intencionalidade de pesquisa junto à formação continuada dos professores de Educação Básica, participantes do PIBID-UECE, amostra não identificada nos estudos inventariados na plataforma de periódicos da CAPES, no período aqui referido.

2.2 Prática reflexiva nos espaços de formação continuada: estudos publicados nas Reuniões Anuais da ANPED

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação visa o desenvolvimento e à consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Portanto, esse *locus* investigativo constitui-se como espaço fecundo de produções e publicações científicas dos Programas de Pós-Graduação da área da Educação, daí o campo escolhido para mapear estudos com vistas à elaboração do nosso estado da questão.

Nossos interesses pelas publicações voltam-se à reflexividade na formação de professores. Enfatizamos que o foco de busca foi centrado no Grupo de Trabalho (GT) 8 – que está voltado à formação de professores.

Para mapeamento das produções utilizamos como palavras chave: Formação continuada e, em seguida, reflexividade docente e PIBID.

Os trabalhos mapeados no GT8 da ANPED totalizaram 12 achados. nove relacionados à formação continuada - Delboni (2007); Jacobucci & Jacobucci, e Megidi (2007); Gama e Terrazzan (2007); Xavier (2007); Xavier (2008); Leite et al. (2010); Lima (2011); Almeida et. al (2011); Duarte (2012). Três relacionados a reflexividade docente - Rausch (2009); Alvarado Prada, Vieira e Longarezi (2009); Coutinho e Teles (2010). Não tendo identificado estudos voltados ao PIBID, resolvemos buscar por meio da digitação da palavra na aba pesquisa localizada na página principal, de cada reunião anual. O resultado foi um achado relacionado ao PIBID. Este último foi

encontrado no GT – 21 Educação e relações étnico-raciais. Assim, organizamos nossas discussões sobre cada um nas sessões seguintes deste texto.

2.2.1 Formação continuada

Para o mapeamento houve a delimitação de um corte temporal, tendo em vista nosso interesse em pesquisar professores supervisores do PIBID, o período compreendido para o mapeamento foi de 2007 a 2012, tendo em vista que o PIBID foi instituído em 2007.

No Brasil, a formação de professores teve suas ações impulsionadas com a LDBEN 9394/96, período no qual se evidenciou uma grande explosão de propostas visando à formação inicial e continuada dos professores para o exercício da docência. Evidenciou-se também o destaque da necessidade dos sistemas de ensino ensejarem aos professores, em serviço nas instâncias dos sistemas públicos de ensino, a continuidade da sua formação, de forma vinculada aos espaços de trabalho. Nesse sentido, a 1ª década dos anos 2000 assistiu à emergência de ações voltadas à garantia mínima exigida por lei para o exercício da docência.

Nesse panorama, destacamos a articulação entre o Governo Federal, as Instituições de Educação Superior–IES e os municípios na constituição e fortalecimento de iniciativas para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica.

Delboni (2007), em seu estudo, buscou analisar as possibilidades e os limites da formação continuada de professores, reuniões de área constituídas por encontros quinzenais institucionalizados pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), com horários garantidos semanalmente, constituírem-se como “comunidades compartilhadas”. Como amostra trabalhou com 27 professores e professoras e com os dez coordenadores e coordenadoras das áreas do conhecimento de 5.^a a 8.^a séries do Sistema Municipal de Ensino de Vitória.

A autora conclui que a formação continuada é permeada por processos histórico-sociais, e problematiza o vivido para superação das dicotomias teoria e prática, aprovação e reprovação, erro e acerto, aprender e ensinar bem como a compartimentalização encontrada nas reuniões de área. Nesse sentido, destaca a necessidade de desfragmentação do currículo, enfatizando que apesar da dificuldade de acabar com a disciplinarização, há a possibilidade de se conhecer como as diversas áreas estão trabalhando a questão do saber, qual o papel de cada uma na construção do conhecimento nos espaços de formação continuada.

Jacobucci & Jacobucci, e Megidi (2007), objetivaram identificar ações de formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil e caracterizar

os modelos de formação adotados na atualidade. Tiveram como centros e museus selecionados no *site* da ABCMC. Os pesquisadores tiveram como categorias de análises para classificação dos programas de formação os modelos clássico, prático-reflexivo ou emancipatório-político de formação de professores. Para representação de cada região do país, foram selecionados 12 centros e museus de ciências, visitados de outubro de 2004 a dezembro de 2005.

Jacobucci & Jacobucci, e Megidi (2007) concluíram em seu estudo que a formação continuada de professores está ocorrendo de forma independente, sem direcionamento ou avaliação de instâncias educacionais superiores. A formação de professores está sendo assumida por esses espaços e, ao fazê-lo, passam a exercer uma função social que deve ser desempenhada com a máxima responsabilidade. A escolha de um dado modelo teórico-metodológico para os programas, para os autores, deve ser uma ação pensada e compartilhada entre os membros da equipe técnica e a direção do núcleo, visto que é uma decisão política que implica a formação de cidadãos deste País.

Gama e Terrazzan (2007), em outro estudo mapeado, objetivaram fazer uma caracterização analítica das propostas de formação continuada oferecidas aos professores de Educação Básica em algumas realidades brasileiras. Nesse sentido, procuram fazer uma fonte de consulta descritiva e analítica sobre formação continuada de professores, tendo como fontes da pesquisa um conjunto, os eventos - Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE-, que são representativos das produções e publicações sobre formação continuada de professores nos últimos anos, com uma amostra de 35 trabalhos, sendo 11 procedentes das Atas das Reuniões Anuais da ANPED e 24 oriundos dos Anais dos ENDIPE. Esses 35 textos completos configuraram-se nas fontes definitivas de informações.

As pesquisadoras puderam concluir que as propostas de formação continuada, vêm acontecendo majoritariamente nas próprias escolas tanto no Brasil, como no Exterior. Destacam que houve um deslocamento das ações, formativas que antes aconteciam prioritariamente fora das escolas, em eventos promovidos por outras instituições, para dentro do espaço escolar. Formação Continuada, no entanto, se mantém ainda no nível da “formação individual”, mediante a qual o professor procura, de forma isolada, melhorar suas práticas.

De acordo com as referidas autoras, todas as propostas, independentemente de serem programas ou projetos de formação continuada, fazem referências ao tempo de duração e à quantidade de ações, tendo como característica marcante a tríade “início, meio e fim”, mas deixam de evidenciar expectativas de continuidade. As propostas são efetivamente marcadas

pela fragmentação de suas ações, sugerindo uma formação “(des)continuada” e fortemente associada à ideia de acúmulo ou somatório de ações formativas.

Xavier (2007), em outro estudo buscou discutir uma experiência de formação continuada realizada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, analisando o impacto da ação realizada na formação continuada e na prática pedagógica dos cursistas envolvidos. A pesquisa teve como amostra os cursistas de sete turmas, divididas em regiões do Estado do Rio de Janeiro.

A pesquisadora pôde concluir que, apesar das resistências, divergências e conflitos apresentados inicialmente por alguns participantes, para eles, o curso se configurou como um momento de reflexão, que proporcionou repensar e fundamentar teoricamente sua prática pedagógica; a reformular opiniões e conceitos; a ampliar conhecimentos; a conhecerem melhor suas escolas e seus respectivos problemas, trocando experiências e informações.

Xavier (2008) objetivou investigar em que medida a formação continuada de professores e gestores escolares é objeto de pesquisa no contexto da formação de profissionais da educação brasileira no presente milênio, e em que medida a temática formação continuada tem sido discutida ou influenciada por preocupações multiculturais, na produção acadêmica de conhecimento na área. Para tanto, a pesquisadora analisou resumos das dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da CAPES defendidas de 1987 a 2006, e nos pôsteres e trabalhos apresentados de 2000 a 2007 no GT 08 – Formação de Professores, disponíveis no site da (ANPED).

Xavier (2008) pôde concluir que a formação continuada dos profissionais da educação constitui campo profícuo para a realização de pesquisas que possibilitem a reflexão sobre a prática pedagógica, como também para o desenvolvimento de políticas e ações que levem ao aperfeiçoamento do trabalho escolar. O número de publicações sobre formação continuada de professores é maior do que sobre formação dos gestores escolares.

Leite et al (2010), buscando identificar o perfil dos professores e diagnosticar as suas necessidades formativas, como subsídios para a construção de processos de formação contínua, bem como criar condições para que a instância municipal, mesmo nas menores cidades, ofereça formação contínua de qualidade aos seus professores, pesquisaram 533 professores que lecionam nas escolas públicas de dez municípios do interior do Estado de São Paulo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com esse estudo, a formação continuada deve partir do local de trabalho do professor, pois a eficácia das ações de formação contínua possui uma relação

intrínseca e singular com a análise de necessidades da prática docente e superando a dicotomia entre teoria e prática. Merecem grande destaque suas afirmações sobre a contribuição da formação continuada para o processo de desenvolvimento do professor crítico-reflexivo, bem como em relação a isto, os programas de formação contínua podem contribuir no sentido de repensar os saberes da profissão docente.

Leite et al. (2010) expressam como resultados o desafio dos professores em atuarem em áreas diversas do conhecimento, atrelado ao fato de as formações privilegiarem alguns componentes curriculares em detrimento de outros. Constatam na observação dos dados a emergência de categorias que aparecem nas formações continuadas, como conteúdos, mas estão relacionados à metodologia. Verificam, ainda, que os professores reivindicam formação que fale de sua prática, que não se limite a considerações teóricas gerais; e a necessidade de estabelecer parcerias fortes, para criar processos formativos significativos, tanto com os professores diretamente quanto com os dirigentes municipais de Educação.

Em outro estudo, encontramos Lima (2011) que, com o objetivo de diagnosticar as necessidades formativas dos professores municipais, como subsídios para construir ações de formação contínua em serviço, pesquisou 36 professores que lecionam nos anos iniciais da rede municipal de Tupi Paulista -SP. O autor destaca que os programas de formação contínua podem contribuir para a formação do professor, na medida em que consideram efetivamente o seu papel crucial, suas necessidades formativas e sua realidade educacional, discutindo a prática docente embasada na teoria para viabilizar ações docentes transformadoras e dominância conceitual. Quanto à formação continuada, afirma ser essencial, visto que a profissão de professor exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitam.

E acrescenta que a formação continuada não se configura como a solução para uma formação inicial insuficiente, mas como imprescindível no desenvolvimento profissional docente, como um momento de refletir suas práticas e formar novos conhecimentos, numa relação entre teoria e prática.

A pesquisa de Lima (2011) constatou a reivindicação dos professores por uma formação que enfatize sua prática. Essa ênfase não pode ser entendida, para autora, como uma desvalorização do embasamento teórico, mas pode ser um desejo de que as dificuldades docentes, advindas dos problemas reais que enfrentam na prática profissional no seu espaço de trabalho, sejam discutidas e enfrentadas nas ações formativas.

O estudo de Almeida et. al (2011) teve como objetivo identificar como se configuram, atualmente, as modalidades de formação continuada oferecidas por secretarias estaduais e municipais de Educação, com ênfase nas estratégias mais frequentemente utilizadas. O estudo envolveu 19 órgãos – seis Secretarias de Educação estaduais (SEEs) e 13 Secretarias de Educação municipais (SEMs), das quais seis estavam localizadas em capitais e sete municípios de médio ou pequeno porte, distribuídos nas cinco regiões do país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul). De acordo com os pesquisadores, este estudo apontou que as políticas de formação continuada de grande parte das SEs investigadas estão centradas em práticas consideradas “clássicas”, ou seja, cursos preparados por especialistas para aprimorar os saberes e as práticas docentes. Os pesquisadores destacam que teóricos da literatura sobre o assunto questionam esse formato de formação continuada pelo fato de ela, entre outros fatores, ser instrumentalista.

Nesse estudo, identificaram também em alguns órgãos pesquisados – SEEs, o discurso de que a escola deve ser vista e incentivada como um *locus* de formação continuada permanente, salientando, que a profissão docente requer também, uma parte colaborativa.

Conforme os pesquisadores em nenhuma das SEs investigadas foi mencionada a tendência, de fortalecer, por meio das ações de formação continuada, a postura ética e o profissionalismo, a responsabilidade pelo coletivo inerente ao magistério e o exercício da cidadania. Outro aspecto pouco explorado nas SEs investigadas, de acordo com os pesquisadores, foi o de delinear as ações de formação continuada para professores que se encontram em momentos distintos da carreira do magistério.

Duarte (2012) objetivou analisar a formação continuada de professores, tendo como objeto de investigação o programa de formação continuada em rede, com a implementação da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério, que visou estabelecer um regime de colaboração e integração entre as esferas públicas, União, Estados, municípios e as universidades, Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, e o disposto na Portaria do Ministério da Educação nº 1.129 de 27 de novembro de 2009, que constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. Essa proposta estava voltada ao letramento e alfabetização e foi desenvolvida em um município de Minas Gerais (Lagoa Santa).

A autora conclui que a formação em rede proposta pelo Ministério da Educação apresenta um esforço para a qualidade da Educação, no entanto, expressa alguns entraves quanto a como a elaboração de cursos desvinculados da prática e das experiências profissionais, tempo predeterminado, quantificado em horas cursadas, com participação baixa

participação dos professores, advindos de escolas diferentes, às vezes de redes diferentes de ensino, ficando assim prejudicadas a socialização da formação e a continuidade do desenvolvimento/aperfeiçoamento profissional.

Como alternativa Duarte (2012) denota a experiência de formação de rede que envolve todos os docentes da Rede de Ensino do município de Santa Lagoa- MG. Os temas e discussões são desenvolvidos com suporte nas demandas dos docentes relacionadas ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, capaz de organizar uma formação que integre o sujeito e sua prática em um fazer coletivo e reflexivo.

Identificamos nos achados de Delboni (2007); Xavier (2007); Xavier (2008) uma articulação entre formação continuada e reflexividade. Esses achados constituem-se de relevância para nosso trabalho , contextualizando as produções científicas acerca da formação docente nos Anais da ANPED, durante o período temporal outrora descrito. Nesse sentido, notamos consonância desses achados em relação a nossa pesquisa. Que tipo de consonancia

Os estudos de Delboni (2007); Xavier (2007); Xavier (2008); Leite *at al.* (2010); Lima (2011); Almeida et. al (2011); Duarte (2012), trazem a reflexividade na formação continuada como espaços de superação entre a dicotomia teoria e prática, bem como espaços para reflexão que possibilitem ações transformadoras. Além disso, enfatizam que o destaque para a prática do professor não se traduz em desvinculação do embasamento teórico, mas sim uma emergente necessidade de discutir a teoria com origem em situações da sala de aula. Encontramos ainda destaque para a formação continuada no contexto escolar coletivo e críticas ao modelo individual de formação continuada, conforme Gama e Terrazzan (2007) assinalam.

Vemos que os achados supra citados nos fornecem informações valiosas para darmos um próximo passo no sentido da elaboração científica de nosso objeto de pesquisa, que visa a identificar se o PIBID favorece o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a reflexividade docente, bem como constitui espaço de formação continuada; além disso, contribui para a constituição da subjetividade docente, autoestima e motivação do professor no exercício da profissão. Os estudos inventariados contribuem também nessa direção.

2.2.2 Reflexividade docente

No tocante à reflexividade docente o mapeamento no GT8 da ANPED nos levou aos estudos de Rausch (2009); Alvarado Prada, Vieira e Longarezi (2009) e Coutinho e Teles (2010) que trabalham a reflexividade docente com base em vários objetos de estudo.

Rausch (2009), em estudo realizado com suporte na orientação de trabalho de conclusão de curso teve como objetivo compreender a reflexividade, analisando-se os níveis de lógica reflexiva promovidos nesta atividade. O estudo teve como amostra sete acadêmicas do curso de Pedagogia da FURB, orientados pela pesquisadora. Os achados de Rausch (2009) evidenciam que o desenvolvimento da reflexividade está na articulação teoria- prática. E que o processo de reflexividade ainda é pouco evidenciado na graduação, apontando a importância da pesquisa no currículo de Pedagogia. Nesse sentido, atrelam a pesquisa ao desenvolvimento da reflexividade.

Alvarado Prada, Vieira e Longarezi (2009) empreenderam um estudo de análise dos trabalhos apresentados no GT8 da ANPED, durante as reuniões anuais de 2003 a 2007, com o objetivo de apreender quais concepções de formação de professores se encontraram nesses trabalhos. A pesquisa foi desenvolvida com a participação de três professores e 24 alunos de um curso de mestrado em Educação. A partir da análise de 64 trabalhos, os pesquisadores concluem que as influências teóricas para os estudos sobre formação de professores no Brasil são marcadas pelos pressupostos teóricos estadunidenses, europeus, principalmente da Espanha, Portugal e Inglaterra e alguns brasileiros.

As concepções apreendidas pela análise dos trabalhos encontrados na ANPED, de acordo com as autoras, revela um esforço de se buscar compreender a formação de professores como um processo contínuo, cuja reflexão por parte do professor se faz fundamental e visando à problematização dos conflitos presentes no contexto escolar para a construção de alternativas às práticas. Concluem, ainda, os pesquisadores que os trabalhos apresentados na ANPED trazem em suas referências aos autores mais no sentido de amparo do pesquisador para suas ideias do que para aprofundar ou questionar os conceitos desses autores. Logo, dificilmente esses pensamentos serão questionados, continuarão as repetições, inclusive citações de citações.

Quanto às concepções de formação de professores, embora a maioria enuncie e defenda a formação pela pesquisa e o professor pesquisador, a maioria dos trabalhos se

preocupa mais em manter os pressupostos tradicionais da pesquisa, para atender ao rigor científico, do que com a criação de metodologias questionadoras daquelas em curso.

Outra constatação é a limitação da discussão sobre formação de professores, na maioria das vezes, descolada de uma discussão política e das relações que definem políticas, práticas e tendências de formação.

Coutinho e Teles (2010) analisaram o processo de reflexividade em professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, participantes do programa de Licenciatura em Pedagogia a Distância – PEDEaD, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Este programa foi desenvolvido com apoio na demanda de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Estado do Acre, a amostra da pesquisa é 1500 professores-alunos do PEDaD. O estudo revelou que o registro reflexivo constitui importante instrumento na formação dos professores, pois se trata de um instrumento que permite a reflexão-na-ação, mediante o qual os professores das séries iniciais exercitam uma análise contínua das atividades na sala de aula e realizam um registro dessa reflexão. Esse processo favoreceu, ao longo da formação, o estabelecimento de “espaços” para refletir e transformar sua prática na relação ensino e aprendizagem.

Consideramos que o estudo de Coutinho e Teles (2010) é importante para nossa pesquisa, à medida que nos proporciona a reflexão acerca do registro como favorecedor da reflexividade da ação.

Rausch (2009), em seu estudo sinaliza para discussão de professor reflexivo os autores (SCHÖN 1987; ALARCÃO 2001, 2004; SÁ-CHAVES 2000, 2002; SADALLA 2006). Alvarado Prada, Vieira e Longarezi (2009). Discuti concepções de formação de professores em trabalhos da ANPED de 2003 a 2007, destacando os autores (SCHÖN, 1992; NÓVOA, 1999; MARCELO GARCÍA, 1992; PÉREZ-GOMEZ, 1992; ZEICHERNER, 2003) voltados para discussão do profissional reflexivo. Coutinho e Teles (2010) discutem o conceito de registro reflexivo com base em Joseph Campbell (2003).

Assim, os achados nos Anais da ANPED dos trabalhos de Rausch (2009), Alvarado Prada, Vieira e Longarezi (2009) e Coutinho e Teles (2010) constituem-se importantes achados para nossa pesquisa, fornecendo um panorama das conceituações sobre reflexividade, e os caminhos empreendidos por eles.

Com amparo na análise desses achados pudemos perceber também que o olhar desses estudiosos está voltado à formação inicial. Nesse sentido suas amostras são alunos de graduação (RAUCH 2009) e professores-alunos de programa de formação inicial (ALVARADO PRADA, VIEIRA e LONGAREZI (2009). Nossa pesquisa, no entanto, tem

como diferencial, entre outros fatores, a amostragem uma vez que pretende pesquisar o professor-supervisor participante do PIBID.

Enfatizamos, por um lado, a riqueza dos mapeamentos para evidenciar o que existe pesquisado sobre a temática e, por outro, identificar o diferencial de nosso objeto de pesquisa, pois propõe conhecer as contribuições da reflexividade para o desenvolvimento profissional do professor-supervisor nos espaços situados de formação continuada propiciados pelo PIBID, exibindo para nós uma visão da temática pesquisada e as articulações realizadas nesse sentido de busca de sua compreensão pelos teóricos, ao mesmo tempo em que permite clarear a contribuição do nosso estudo para a área de conhecimento que se pretende investigar.

2.3 Reflexividade e PIBID: estudos publicados em dissertações

Para mapeamento das dissertações, nosso campo de busca concentrou-se no banco de dissertações do PPGE/UECE. Utilizamos como palavras-chave: reflexividade docente e, em seguida, PIBID. As buscas nos levaram aos achados de Bezerra (2008); Menezes (2012) e Rocha (2012).

O trabalho de Bezerra (2008) objetivou compreender como a articulação pesquisa e ensino no curso de História contribui para o desenvolvimento da capacidade reflexiva do aluno em formação. O estudo teve como amostra oito professores do curso de História da UECE. A autora concluiu que, no tocante ao desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos, na fala dos professores, se destacam dificuldades estruturais da própria Universidade, por exemplo, condições para as aulas de campo e material disponível na biblioteca para consulta, embora estas condições não inviabilizam o desenvolvimento de práticas que estimulem a reflexividade do aluno. Destacam o crescimento de grupos de pesquisa e de oferta de bolsas para pesquisa e para monitoria vistas como aspectos relevantes para estimular o envolvimento dos alunos com o curso.

Quanto às práticas promotoras da capacidade reflexiva dos alunos, Bezerra (2008) destaca que, apesar de alguns professores reconhecerem que não haviam parado para pensar sobre a questão, outros destacaram que as estratégias metodológicas por eles adotadas visam tanto ao desenvolvimento do espírito

investigativo, quanto da capacidade de análise e da crítica, como elementos essenciais para o desenvolvimento da habilidade de reflexão.

Bezerra (2008) pôde perceber que a reflexão e a pesquisa são pensadas pelos professores universitários participantes de sua investigação, como uma capacidade que deve ser inerente ao profissional que está apto a investigar os fatos históricos, analisá-los e criticá-los e não como um princípio metodológico para a formação de professores.

O estudo de Bezerra (2008) se fez relevante para nossa investigação, pois trouxe como objeto à formação reflexiva, tendo em vista nossa intencionalidade de conhecer as contribuições da reflexividade para o desenvolvimento profissional do professor-supervisor nos espaços de formação continuada propiciados pelo PIBID.

Em estudo que buscou compreender o processo de formação e prática reflexiva como elemento fundante no trabalho docente, encontramos o estudo de Menezes (2012). O *locus* dessa pesquisa foi o espaço da sala de aula de uma escola da rede privada, em Fortaleza, onde foram observados três professores do Ensino Fundamental. Esta pesquisa-ação utilizou como instrumentos de coleta de dados sessões reflexivas sobre a aula observada, uma com cada sujeito, bem como três encontros do grupo para discussão teórica.

A pesquisadora pôde concluir que, mesmo diante das inúmeras atividades do professor - muitas aulas a planejar e tarefas a realizar, os professores mostraram-se abertos à aprendizagem de teorias que lhes proporcionam ajuda para entender sua prática docente. Assim, Menezes (2012) pôde evidenciar o papel da reflexividade como elemento da criação de sentidos e significados, pelos sujeitos, sobre o que move a sua ação pedagógica. Segundo ela, com suporte nas leituras e discussões do referencial teórico realizado no decorrer dos encontros, mostrou que o entendimento da temática ia se ampliando, tendo em vista que o professor submetia sua prática a um referencial teórico que a sustentava, ou seja, em um processo de práxis pedagógica.

A pesquisa de Menezes (2012) se aproxima de nossa intencionalidade investigativa, à medida que traz discussões sobre a reflexividade docente. Além disso, se assemelha à nossa pesquisa quanto à amostra, pois investiga professores de Educação Básica. Nesse sentido, destacamos que nosso olhar se dirige para o desenvolvimento da reflexividade do professor-supervisor no âmbito do PIBID.

Já Rocha (2013), objetivando refletir como a experiência formativa do PIBID-UECE intervém nos saberes da docência aprendidos pelos licenciandos de Ciências Sociais, teve em seu trabalho uma amostra de 12 licenciandos, seis atuando no Colégio Estadual Presidente Humberto Castelo Branco e outros seis atuando na Escola de Ensino Médio Liceu Vila Velha. No que concerne ao Projeto Institucional PIBID-UECE, Rocha (2012) destaca que proporcionou inovações na aprendizagem dos saberes docentes quando uma via escolhida para alcançar os objetivos foi a prática da pesquisa, o que contribuiu, também, para minimizar a barreira que separava licenciandos que “somente” ensinam e não pesquisam e bacharéis que pesquisam e não ensinam.

O autor conclui que o PIBID é um fomento voltado para uma parte dos licenciandos, por isso o considera limitado. Destaca que o Governo reforça uma hierarquização social, já que não atende a todos. Afirma que os licenciandos participantes dos grupos focais e os professores entrevistados têm consciência dessa situação.

O estudo de Rocha (2012) revela consonância com nossa proposta de pesquisa visto que traz dados referentes ao PIBID/UECE, no entanto, destacamos que nossa pesquisa se direciona para os cursos das áreas da Saúde e da Educação.

Destacamos que os estudos de Bezerra (2008); Menezes (2012); e Rocha (2012) contêm contribuições valiosas para nosso trabalho, ao passo que Bezerra (2008) investiga a prática reflexiva tendo como amostra professores universitários e discentes do curso de História; Menezes (2012) tendo como amostra professores de educação básica, enfoca suas discussões no desenvolvimento da reflexividade docente. Já Rocha (2012) traz suas contribuições à nossa pesquisa, apontando a relação entre as aprendizagens da docência e o PIBID.

Nesse sentido, ressaltamos que nosso trabalho se aproxima dos aqui apresentados – (MENEZES 2012; ROCHA 2012; e BEZERRA 2008) no tocante a estudos relacionados com a reflexividade, com a amostra relacionada a professores da Educação Básica, mas se diferencia dos aqui apresentados quanto ao objeto de investigação – as contribuições da reflexividade para o desenvolvimento profissional do professor-supervisor nos espaços de formação continuada propiciados pelo PIBID. Outro diferencial é o *locus* de investigação por nós proposto: cursos de licenciatura das áreas da Saúde e da Educação na Universidade Estadual do Ceará com subprojetos do PIBID, - o que nos traz o olhar de professores

advindos de outras áreas e que atuam em ‘disciplinas’ e etapas diferentes, na Educação Básica.

2.4 Contribuições para a construção do estado da questão do nosso objeto de investigação.

Elaborar o estado da questão-EQ nos possibilitou acesso às publicações ao nosso alcance (com limitações e cortes citados), que se aproximavam de nosso objeto de estudo, desde uma análise criteriosa, visando ao rigor científico que deve caracterizar a pesquisa.

Nesse sentido, destacamos o EQ como mecanismo de grande importância para conhecer o que está sendo investigado no estado atual do conhecimento sobre o assunto, bem como identificar seus objetos de investigação, suas bases teóricas de sustentação e, daí então, evidenciar suas contribuições. Nesse caminho, é possível também perceber a contribuição do nosso estudo para a produção do conhecimento científico, quando finalizado, na área da Educação.

Expresso de outra maneira, pudemos inferir que três achados na base de dados dos periódicos – CAPES; 13 achados nos trabalhos do GT-08 nas Reuniões anuais da ANPED; três dissertações em banco de dissertações do PPGE/UECE, nos permitiram vislumbrar o estado atual da ciência no nosso alcance, com relação aos estudos sobre nossa temática de investigação – voltada à reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do PIBID: evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica. Nesse sentido, destacamos que a elaboração do estado da questão nos ofereceu segurança para mergulharmos em nosso objeto, evitando desvios e vieses, permitindo também reconfirmar nossas categorias teóricas identificadas a priori – desenvolvimento profissional, formação continuada e reflexividade docente, trabalhadas nos próximos capítulos na fundamentação teórica desta dissertação.

Ainda é importante assinalar que os achados evidenciaram os objetos e objetivos de pesquisa, desenvolvimento metodológico, principais teóricos consultados pelos autores dos trabalhos e a que conclusões chegaram com seus estudos. Com base nessa análise destacamos que apenas dois trabalhos, o de Menezes (2012) e o de Rocha (2013), realizaram suas pesquisas em território Cearense. Percebemos que os estudos mapeados se ancoram na abordagem qualitativa, tendo como métodos de investigação: o estudo de caso, a pesquisa-

ação, a pesquisa bibliográfica e somente um deles se utiliza da etnometodologia. O quadro 2 traz organizados, os já referidos trabalhos, com intento de apresentar suas contribuições para nossa investigação.

QUADRO 2 - Trabalhos encontrados na elaboração do estado da questão e suas contribuições para a nossa investigação

LOCAL DO MAPEAMENTO	AUTOR	ANO	OBJETIVO	CONTRIBUIÇÕES PARA A NOSSA INVESTIGAÇÃO
Portal de periódico CAPES	SADALLA et.al.	2005	Compreender de que forma se dá o processo de desenvolvimento do profissional professor prática-reflexivo.	Implicações dos saberes da prática para o desenvolvimento da prática reflexiva.
Portal de periódico CAPES	RAUSCH E SADALLA	2008	Investigar os atributos do professor do ensino superior, orientador de TCC, para o desenvolvimento da reflexividade em acadêmicos de pedagogia.	Implicações do processo de aprendizagem para o desenvolvimento da reflexividade docente.
Portal de periódico CAPES	PINTO	2010	Refletir sobre a prática pedagógica dos professores do ensino superior.	Implicações dos saberes docentes para a ação reflexiva.
Reuniões Anuais da ANPED	DELBONI	2007	Analisar as possibilidades e os limites da formação continuada de professores.	Problematização da formação continuada emergindo das necessidades dos docentes, para superação da dicotomia entre teoria e prática.
Reuniões Anuais da ANPED	JACOBICCI & JACOBUCCI E MEGIDI	2007	Identificar ações de formação continuada de professores em centros e museus de ciências.	Problematização da formação continuada emergindo das necessidades dos docentes
Reuniões Anuais da ANPED	GAMA E TERRAZAN	2007	Caracterizar as propostas de formação continuada oferecidas a professores de educação básica.	A escola como local privilegiado para a formação continuada de professores.
Reuniões Anuais da ANPED	XAVIER	2007	Discutir uma experiência de formação continuada realizada no Rio de Janeiro e analisar o impacto da formação na prática pedagógica.	Formação continuada como espaço de desenvolvimento da reflexividade para o professor.
Reuniões Anuais da ANPED	XAVIER	2008	Investigar em que medida a formação continuada de professores e gestores escolares é objeto de pesquisa no contexto da formação de profissionais da educação brasileira.	A formação continuada de professores é tema emergente e campo profícuo para realização de pesquisa que possibilitem a reflexão sobre a prática.
Reuniões Anuais da ANPED	LEITE	2010	Identificar o perfil dos professores e as necessidades formativas.	A escola como local privilegiado para a formação continuada de professores.
Reuniões Anuais	LIMA	2010	Diagnosticar necessidades	A escola como local

da ANPED			formativas de professores da rede municipal de Tupi Paulista – SP.	privilegiado para a formação continuada de professores. E a formação como componente do desenvolvimento profissional.
Reuniões Anuais da ANPED	ALMEIDA et. al.	2011	Identificar como se configuram, atualmente, as modalidades de formação continuada oferecidas por secretarias estaduais e municipais.	A escola como local privilegiado para a formação continuada de professores. E a formação como componente do desenvolvimento profissional.
Reuniões Anuais da ANPED	DUARTE	2012	Investigar o programa de formação continuada em rede de um município do Estado de Minas Gerais.	Problematização da formação continuada emergindo das necessidades dos docentes.
Reuniões Anuais da ANPED	RAUSCH	2009	Compreender a reflexividade analisando os níveis a partir do trabalho de conclusão de curso de licenciandos.	Articulação entre teoria e prática no desenvolvimento do pensamento reflexivo.
Reuniões Anuais da ANPED	ALVARADO PRADA; VIEIRA E LONGAREZI	2009	Apreender as concepções de formação de professores a partir de trabalhos da ANPED 2003 a 2007.	Necessidade de atrelar as discussões sobre formação de professores à discussões políticas.
Reuniões Anuais da ANPED	COUTINHO E TELES	2010	Analisar o processo de reflexividade em professores participantes de um programa de Licenciatura à Distância.	A importância do registro reflexivo como instrumento que permite e a reflexão.
Banco de dissertações do PPGE – UECE	BEZERRA	2008	Compreender como a articulação pesquisa e ensino no curso de História contribui para o desenvolvimento da capacidade reflexiva do aluno em formação.	A pesquisa como um dos componentes no desenvolvimento da reflexividade.
Banco de dissertações do PPGE – UECE	MENEZES	2012	Compreender o processo de formação e prática reflexiva como elemento fundante do trabalho docente.	O papel da reflexividade na ação pedagógica.
Banco de dissertações do PPGE – UECE	ROCHA	2013	Refletir como a experiência formativa do PIBID-UECE intervém nos saberes da docência apreendidos por licenciandos de Ciências Sociais.	Discussões sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência, e a prática da pesquisa.

Fonte: Elaborado pelo autor

Nosso estudo pretende, em termos de método se utilizar da abordagem qualitativa, no paradigma naturalista ou construtivista, praticando o estudo de caso concebido por Yin (2010). Os instrumentos para coleta dos dados se constituíram de análise documental e ainda do questionário, da entrevista e da observação.

Sem pretendermos esgotar as reflexões aqui empreendidas, à guisa de sintetização dos achados sobre o nosso EQ, entendemos que nosso trabalho tem relevância, uma vez que exprime características inovadoras quanto ao *locus* de investigação, a constituição das amostras, que envolve dois cursos de licenciatura, um da área da Saúde e outro da Educação na UECE com subprojetos do PIBID, cursos que possibilitam a investigação a sujeitos que são os professores supervisores inseridos nesse Programa.

Temos ainda com características de inovação o objeto de pesquisa (as contribuições da reflexividade para o desenvolvimento profissional do professor-supervisor nos espaços de formação continuada propiciados pelo PIBID), servindo de suporte significativo para os sujeitos, a escola, os alunos, a universidade, a comunidade o campo da Educação. Dito de outra forma, a realização do EQ nos permitiu, entre outros fatores, a clareza, diante do que já foi produzido no campo da ciência ao nosso alcance, das contribuições desta investigação para a área da Educação, notadamente para a Educação Básica.

3 REFLEXIVIDADE: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, trazemos as diversas contribuições de estudiosos do campo da Educação e da Psicologia, no que se refere aos conceitos teóricos, por eles postulados, como elemento estruturante da formação de professores, de tal forma que possamos reafirmá-los ou não como discussão angular que no texto empreendemos com relação à formação de professores no contexto da Educação Básica.

O entendimento sobre a noção de reflexividade nos conduz inicialmente a pensarmos na raiz etimológica dessa palavra que, por sua vez nos remete à ‘reflexão’ do latim *re*: novamente, outra vez, e *flexus* refletido, dobrado, do verbo *flecture*. Portanto, entendemos que pensar reflexivamente é ‘dobrar’ o pensamento para algo. Dito de outra forma, pensar reflexivamente é dirigir o pensamento organizado para o estabelecimento de conexões lógicas sobre determinado assunto.

Nesse contexto de entendimento etimológico da palavra, vamos mais além e refletimos sobre os processos formativos que constituem o desenvolvimento profissional do professor da educação básica e se tais processos formativos favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo do ponto de vista individual e coletivo.

Nessa nossa organização de pensamentos, procuramos contribuir, neste capítulo, na medida do possível, para clarificar e inter-relacionar num primeiro momento as discussões acerca da reflexividade, de acordo com os teóricos John Dewey (1959), Donald A. Schön (1997) e Gimeno Sacristán (1999).

Tal discussão constitui-se fundante para subsidiar, ao final deste capítulo, nossa articulação e entendimento sobre a categoria da reflexividade, com o intento de, ao compreendê-la, podermos melhor observá-la e investigá-la, inter-relacionando tais perspectivas com nossa problemática de investigação.

Ao longo dos últimos anos, foram provocadas mudanças nas variadas instâncias da sociedade, entre elas a educação. Essas mudanças educacionais, conseqüentemente, modificam as relações na escola. Os últimos anos do século XX foram palco da imersão das camadas menos favorecidas economicamente na escola e outras inúmeras demandas que

provocaram a necessidade de outro projeto educacional e, por conseguinte, um novo projeto de formação de professores.

Isto posto, as políticas nacionais de formação de professores passaram por grandes transformações após a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e a aprovação da LDB 9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, acarretando grandes repercussões na política nacional de formação de professores.

Emergem, nesse panorama, propostas curriculares que introduzem novas concepções acerca da formação docente. Nessa ambiência de mudanças, a formação não é um conceito unívoco, mas parece haver convergência na defesa de uma formação pautada na superação da racionalidade técnica e na convicção de uma formação como um processo *continuum* multifacetado, que pressupõe a valorização do contexto de imersão do professor em seu ambiente de trabalho para o desenvolvimento de sua prática atrelada à teoria em um processo reflexivo.

Essa proposta de formação, apontada pela LDB 9394/96, sublinha-se na defesa da autonomia do professor e valoração da prática como instrumento para a práxis, que subsidia a reflexão do professor. Logo, pensar sobre o movimento do professor reflexivo no Brasil nos incita e enseja à necessidade de uma aproximação dos vários conceitos sob os quais ele é tratado na comunidade científica, a partir de diferentes terminologias como: reflexividade, prática reflexiva, professor reflexivo, professor crítico reflexivo, como nos alerta Menezes (2012, p. 60), destacando o fato de que vários teóricos já se debruçaram sobre a reflexividade, conceituando-a como um estado de dúvida e um ato de pesquisa, uma vez que envolve a necessidade de encontrar uma forma de resolver a dúvida originada na inter-relação entre o indivíduo o meio e sua interpretação sobre este meio, por conseguinte, pensar reflexivamente vai fundamentar nossa óptica de formação de professores que busca transpor a racionalidade técnica e assim propor o conceito de professor reflexivo.

Assim, a essa altura de nossas reflexões, consideraremos a seguir os pressupostos de Dewey, tendo como marco referencial sua instigante obra intitulada: *Como pensamos* (1959) e Donald Schön (2000) em seu livro *Educando o profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem*.

3.1 Reflexividade em Dewey e Schön

Pretendemos nesta sessão dialogar inicialmente com as ideias de pensamento reflexivo de acordo com John Dewey (1959) e destacar os vários tipos de reflexão descritos por Donald Schön (1999; 2000), afim de melhor captar seu pensamento e, posteriormente, as propostas de continuidade expressas nas reflexões de Schön.

A reflexão é fruto de interesse de investigação de alguns pesquisadores em tempos mais atuais na área de formação de professores (PIMENTA, 2010; GHEDIN, 2010; LIBÂNEO 2010; FREIRE, 1996; ALARCÃO, 2001). Os estudos em torno dessa temática tomaram proporções nos últimos anos, contribuindo para o conhecimento da sua gênese, do esclarecimento do seu conceito e das críticas que a esta são direcionadas, proporcionando um modelo de fundamentação contraposto à visão tecnicista da prática profissional, sendo, portanto, importante seu entendimento.

Para isso, escolhemos a união das discussões sobre reflexividade em Dewey e Schön em um único subtítulo pela preferência de organização de nossas reflexões teóricas a partir de uma perspectiva histórica, haja vista que Schön exprime seus pressupostos à luz de John Dewey, que desenvolveu trabalhos de aplicação da Psicologia moderna ao contexto educacional e filosófico, tendo como marco o início do século XX na *Columbia University*, em Nova York conforme assinalam Schultz e Schultz (2005).

John Dewey, filósofo estadunidense, nasceu em Burlington, Vermont, em 1859, e morreu em 1952. Em sua vida de intensa produção, advogava a unidade entre teoria e prática. Dewey ingressou na Universidade aos 16 anos e doutorou-se em Filosofia, em 1884. Na década de 1880, orienta-se pelo pragmatismo de seu amigo Willian James, que iniciou o desenvolvimento de uma teoria do conhecimento que questionava o dualismo mente e mundo, pensamento e ação, característica da Filosofia ocidental desde o séc. XVII. Nesse sentido, Dewey advogava a ideia de que o ser aprende mediante o enfrentamento de situações problemáticas e “torna-se um marco no movimento educacional progressivo”. (SCHULTZ E SCHULTZ, 2005, p. 172).

Dewey (1959) defende o argumento de que ninguém poderá dizer de maneira exata a alguém como se deve pensar, pois o que pode ser descrito e explicado são os aspectos gerais das maneiras pelas quais pensamos. Logo, pensar é uma condição humana que pode ser descrita pelo curso de ideias, mas, para além do curso automático das ideias ou de

lembranças, encontra-se o que ele denominou de ‘pensar reflexivo’, que não pode ser confundido com uma sequência irregular de ideias. Para Dewey (1959, p. 14)

A reflexão não é apenas uma sequência, mas uma consequência uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere. (DEWEY, 1959, p. 14)

De acordo com o Filósofo de Vermont, o pensamento constitui instrumento destinado à resolução de problemas da experiência, e, portanto, acumulação de sabedoria para a resolução dos problemas advindos da prática. Isto posto, Dewey entende que o estágio inicial do ato de pensar é a experiência. E, portanto, nessa relação entre a experiência e o pensamento, emerge a reflexão, que é o desencadeamento do pensamento, um exercício intelectual para descobrir as relações específicas entre o que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambos. Para Dewey, *pensar reflexivamente* transpõe o que é percebido pelos órgãos dos sentidos e envolve duas fases:

(1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade. (DEWEY, 1959, p. 14).

Portanto, *pensar reflexivamente* transpõe a aquisição da informação, envolve o sujeito em processos articulados e lógicos de desencadeamento de ideias. Portanto, acordados em Dewey (1959), inferimos que o pensamento reflexivo é uma capacidade emancipatória, pois nos conduz a dirigir nossas atividades com previsão de acordo com determinados fins e propósitos. O ser pensante projeta-se sobre possibilidades que o ‘libertam’ do aqui-agora, dirigindo o organismo a antecipar o futuro, ou seja, ao estabelecimento de relações hipotéticas, tendo em vista que, para Dewey, o pensamento não é um aglomerado de impressões sensoriais, tampouco de fabricação de ‘consciência’, ou manifestação de um ‘espírito absoluto’. Assim, defrontamos a necessidade de comprovar o pensamento por meio da ação.

No tocante à ação educativa, John Dewey estava convencido de que muitos problemas da prática educacional estavam atrelados à fundamentação em uma epistemologia dualista, ou seja, a superação do paradigma filosófico que advoga a coexistência de dois princípios ou realidades contrárias entre si.

Influenciado pelas ideias de Dewey o pensador estadunidense Donald Schön (2000), nesse sentido, desenvolveu estudo no campo da formação profissional, notadamente no curso de Arquitetura, conforme apontado no prefácio de sua obra *Educando o profissional*

reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. No tocante à Educação propôs reformas nos cursos de formação de professores tendo em vista que a crise na educação refletiu, para ele, a crise de confiança no conhecimento do profissional, centrada entre o saber escolar e o processo de reflexão-na-ação entre alunos e professores.

Entendemos que a necessidade de redefinição de conceitos e posturas diante de conhecimentos científicos antes considerados inquestionáveis nos remete ao paradigma da Ciência Moderna com enfoque na teoria para explicação da realidade natural e social por meio de técnicas. Essa linha de raciocínio deu suporte à racionalidade técnica como modelo de formação de professores veementemente criticado por Schön (1997). Essa racionalidade pautava-se na ideia do acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática.

Nesse sentido, Schön (1997) destaca a necessidade de repensar a relação entre ‘conhecimento, aprendizagem e ensino’ para emergência de uma nova epistemologia da prática profissional, que supere a epistemologia técnico-instrumental e privilegie o saber escolar, fundamentando a mística crença em respostas exatas. E acrescenta que o conceito de reflexão envolve três outros sobre os quais discorreremos, a seguir: ‘o conhecimento-na-ação’, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

O ‘conhecimento-na-ação’ envolve o saber escolar para o exercício da docência, são os saberes instrumentais, teóricos, que o professor deve possuir para o exercício profissional. Schön (2000, p. 31) define esse conceito ao referir:

[...] usarei a expressão *conhecer-na-ação* para referir-me aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – *performances* físicas publicamente observáveis, como andar de bicicleta ou operações privadas, como análise instantânea de uma folha de balanço.

Para o autor, então, o ato de conhecer-na-ação implica uma dinâmica de elaboração do conhecimento com origem na relação.

No tocante à ‘reflexão-na-ação’, esta corresponde ao processo de observar e descrever o ocorrido, articular o conhecimento técnico com o prático favorecendo a compreensão dos processos de aprendizagem pelo aluno. Com efeito, a reflexão-na-ação, para ele, exige do professor a capacidade de individualizar a relação pedagógica entre professor e educando, a fim de saber as peculiaridades aprendentes – estratégias de pensamento, dificuldades, compreensão sobre o conteúdo etc. Segundo Schön,

[...] podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um ato inesperado. (2000, p. 33).

Dessa forma, entendemos que tal reflexão pode acontecer após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou no meio da ação, sem interrompê-la. A ‘reflexão-na-ação’ existe inicialmente quando o professor defronta-se com situações inesperadas na sala de aula, como, por exemplo, a indagação de algum aluno, pensa sobre tal indagação e sobre a resposta que dará.

Já o olhar retrospectivo sobre sua ação é proposto por Schön (1997) como reflexão sobre a *reflexão-na-ação*. Esse pensamento realiza-se posterior à ação, sendo considerado o mais importante para o autor, pois permite análise sobre o conhecimento e a respeito da *reflexão-na-ação*.

Schön (1997) ainda alerta para o fato de que à medida que o professor tenta criar situações reflexivas, poderá defrontar-se com a burocracia da escola que divide o tempo em unidades didáticas com informações que devem ser cumpridas em determinado tempo, e que, em dado momento o professor prestará contas do cumprimento do programa, medido pelas avaliações de seus alunos. Nessa perspectiva, ele destaca que “o desenvolvimento da prática reflexiva tem de integrar o contexto institucional” (SCHÖN, 1997, p. 87). Portanto, entendemos que é preciso estimular a investigação coletiva acerca da superação da burocracia escolar com vista ao desenvolvimento de ações transformadoras que promovam abertura de espaços efetivamente oportunistas do desenvolvimento do pensamento reflexivo pelo professor.

Em seu texto, Schön (1997) acrescenta a ideia de formação profissional num *practicum* reflexivo que implica aprender fazendo, em que o futuro professor, em articulação com seus pares e com o formador, terá oportunidade de refletir sobre a prática e na prática, nos espaços de formação inicial e continuada. Nessa perspectiva discursiva, o autor assinala:

Quando os professores e gestores trabalham em conjunto, tentando produzir um tipo de experiência educacional... a própria escola pode tornar-se um *practicum* reflexivo para os professores. (SCHÖN, 1997, p. 91).

Nesse sentido, entendemos que se construir professor é um acontecimento processual, em uma dinâmica dialética, erguida por experiências dos saberes não formais, da formação inicial e das experiências da prática que perpassam a dimensão pessoal e profissional ao longo da vida. Aprender a ensinar é ‘desenvolvimental’, requer investimento

temporal e recursos para a reflexão e a ressignificação da prática. Nessa direção, Mizukami (2002) colabora com a ideia de que “somente o paradigma reflexivo tem o poder de integrar vários componentes do ensino: os professores reflexivos se baseiam em conhecimento pessoal, profissional, proporcional e teórico” (P. 55), inferimos que esse paradigma não é o único porém destacamos sua significância para uma práxis emancipatória.

Se considerarmos o profissional professor como sujeito cognoscente que aprende no contexto da práxis, então, a escola merece destaque como *locus* para o favorecimento de espaços dialógicos de reflexão nos quais o professor estabelece relação entre os pares, a fim de levantar questionamentos, compartilhar experiências, ressignificar conceitos e, se necessário, abandonar práticas. Arayris e Schön (1996) citados por Mizukami (2002, p. 81) destacam que “uma organização que aprende é aquela em que cada membro constrói sua própria representação da teoria-de-ação implícita no desempenho de um padrão de atividade”. Nessa perspectiva, compreendemos que as imagens individuais constituem o vitral no contexto da coletividade.

Em súmula encontramos em Dewey (1956) a matriz clássica e filosófica para o desenvolvimento das discussões contemporâneas sobre reflexividade no contexto da formação de professores, assinalando a ação como elemento importante na evolução do pensamento reflexivo. Em Schön (1997), em consonância com o pensamento de seu precursor John Dewey, ele postula sobre a reflexividade tendo como epistemologia de base a prática reflexiva do professor.

Entendemos que o pensamento de Schön aponta a necessidade de transposição da racionalidade técnica, para a racionalidade prática. E, além das procuras individuais na sala de aula, destacamos a complexidade das demandas sociais que alargam-se para o chão da escola e estendem-se para a formação docente, exigindo do professor o domínio do conhecimento em elaboração e não mais o saber imutável.

Assim, a constituição docente é um processo contínuo que deve se dar por meio de situações práticas e problematizadoras que favoreçam o desenvolvimento da prática reflexiva. “No cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação.” (MIZUKAMI 2002, p.14). Nesse sentido, identificamos a reflexividade docente como mecanismo propulsor para o pensamento acerca dos fatores macros sociais – econômicos e políticos, que estão

diretamente atrelados ao fazer docente no contexto neoliberal e que não identificamos no pensamento de Schön (1997).

Dessa forma, destacamos que o movimento denominado no Brasil de ‘professor reflexivo’ é situado da década de 1980. Com base nas proposições de John Dewey sobre o pensamento reflexivo, Schön (1997) propõe que a formação de professores seja baseada em uma epistemologia da prática, isto é, a formação do profissional docente mediante a valorização da prática profissional para a construção do conhecimento por meio da reflexão.

As ideias de Schön foram rapidamente difundidas, analisadas, criticadas e ampliadas. Entre as principais críticas, se encontra o destaque ao protagonismo individual e o desenvolvimento de um possível praticismo, apontados por teóricos como Sacristán (1999, p. 21), que destaca a inseparabilidade entre teoria e prática para a constituição da subjetividade do professor e sua ação docente; e Zeichner (1993) ao apontar a necessidade de compreensão da prática docente reflexiva como condição social a fim de eliminar os obstáculos para o desenvolvimento profissional em uma perspectiva democrática e emancipatória (Entendimento de PIMENTA, 2010).

Outra crítica sobre a ideia de reflexão em Schon é a de que ele defende a ideia de que a apropriação da perspectiva da reflexividade está no fazer docente em sala de aula, quando ela deve estar além da ação individual. A reflexividade deve ser compreendida em sua dimensão político-epistemológica, transcendendo a formação docente e incidindo em medidas efetivas para elevação da profissionalidade docente, a fim da identificação do professor como intelectual crítico e reflexivo (PIMENTA, 2010, p. 45).

Isto posto, na próxima sessão trazemos o pensamento sobre a reflexividade em Sacristán (1999). Aqui enfatizamos a importância de Donald Schön como desencadeador dessa proposta. Embora tendo suas limitações, sua proposta abriu caminhos para que outros autores trouxessem discussões no sentido da ampliação da teoria sobre o professor reflexivo, por exemplo, Sacristan, Libâneo, Pimenta, entre outros.

3.2 Reflexividade em Sacristán

A investigação sobre a formação de professores, conforme Sacristán (2005), pode ser pensada com origem em duas tendências: a pós-positivista e a pós-weberiana. Para ele, o

pós-positivismo⁷ se exprime em metáforas, como a dos profissionais reflexivos, que refletem sobre a prática, no entanto, as condições reais onde o trabalho acontece não favorecem o exercício da reflexão; para ele a tendência de investigação da formação na tendência pós-weberiana⁸ revela uma crise no pensamento e na organização dos sistemas educativos deflagrados no neoliberalismo e na ideologia do mercado.

Como apontamento para avançar na conjuntura precarizante de condições de trabalho do professor, Sacristán destaca o paradigma do senso comum, compreendendo-o com suporte em um significado culto e filosófico de sexto sentido. O senso comum é aqui empregado em seu sentido social - são os saberes advindos do cotidiano. Assim, a prática do professor permeada pelo que ele pensa é o que Sacristán denomina de primeiro nível da reflexividade.

O ato de pensar como condição humana logo é expresso por Sacristán (1999), como a primeira manifestação da condição reflexiva das pessoas que se desprendem do tempo presente e, conscientemente refletem sobre suas ações, antecipando o curso de outras ações semelhantes que poderão ocorrer. De acordo com Sacristán (1999, p. 100)

[...] a reflexão é a geração da consciência sobre a ação, que é manifestada na forma de representações, de lembranças ou de esquemas cognitivos e crenças que podem ser comunicadas, nutrindo a memória do material para pensar sobre as ações passadas e presentes e para orientar outras futuras.

Sacristán (1999) argumenta que o pensamento é inerente à ação humana e que, no âmbito da profissão ‘professor’, refletir sobre ação no contexto da docência favorece a transformação de seus ‘esquemas’ de pensamento que devem incidir em uma nova configuração de sua prática, tendo em vista que, ao praticar uma ação, ele detém conhecimentos, ou seja, ‘esquemas cognitivos’, teorias sobre como fazer e sobre sua cultura profissional. Esta suposição do autor pressupõe a aceitação do valor da reflexão sobre a prática, como elemento de formação e aperfeiçoamento de professores. Nesse sentido Sacristán (1999, p. 101) acrescenta a ‘reflexibilidade’ como elemento de transformação coletiva, pois para ele a

[...] reflexibilidade não supõe conceber alguns indivíduos deixados a mercê de suas próprias invenções, mas a sua consideração como sujeitos que se tornaram *nexos* nos quais são cruzadas as elaborações culturais públicas, como as ciências, - os significados intersubjetivos próprios da ação social compartilhados e as construções

⁷ Em filosofia e nos modelos de pesquisa científica, pós-positivismo é uma tendência investigativa que critica e aperfeiçoa o positivismo. Os pós-positivistas acreditam que o conhecimento não é baseado no incontestável, em bases pétreas, mas em hipóteses. O conhecimento humano é inevitavelmente hipotético.

⁸ Com Weber se estabelece, de vez, na Sociologia, a subjetividade do sujeito, com o reconhecimento das ações singulares e individuais. O ponto de partida da investigação até pode ser subjetivo, mas seu ponto de chegada deverá ser rigorosamente objetivo.

idiossincráticas da consciência ligada a ação pessoal. Ou seja, não podemos separar os processos reflexivos individuais dos processos de comunicação de significados entre as elaborações subjetivas e as culturais.

Como pudemos perceber nessa ideia do autor, a linguagem é um mecanismo imbricado no desenvolvimento do pensamento e constitui canal de compartilhamento de elaborações e significados que damos às nossas ações. Assim, a comunicação é indispensável para o estabelecimento de crenças sociais de conceitos que transcendem os raciocínios individuais - bem na linha de pensamento de Habermas, teórico da Escola de Frankfurt. É o que Sacristán (1999, p. 102) descreve como a racionalidade do *sensu comum*, sendo um bom exemplo a ação educativa advinda do cotidiano, das crenças.

Nessa perspectiva, Sacristán (1999, p. 105) denota o primeiro sentido da reflexibilidade, também denominado de primeiro nível, há pouco citada, referindo-se aos elementos cognitivos da ação, que envolvem o sujeito no distanciamento de sua ação buscando compreendê-la com o objetivo de “explicitar e fazer uma representação consciente das crenças”, haja vista a teorização sobre sua prática e suas crenças em uma tomada de consciência sobre as influências que recebe.

Já o conhecimento elaborado, advindo do campo da Ciência e infiltrado no cotidiano e no conhecimento pessoal e compartilhado do professor, aparece, então, em um patamar superior para Sacristán (1999, p. 119), que o denomina de segundo nível de reflexibilidade e que, para ele, contribui para uma racionalidade mais culta e elaborada que implica a ruptura com o *sensu comum* e envolve a penetração nos processos de reflexão com a origem na ciência que marcam o pensamento moderno.

No âmbito da sociedade contemporânea, pensar o professor como sujeito do conhecimento, ou seja, agente pensante da prática e partícipe da ciência, para Sacristán (1999), é adentrar o terceiro nível de reflexividade, quando assinala que “fazemos parte da realidade que queremos entender e devemos ser conscientes de nossas peculiaridades como seres que fazem teoria da educação.” (1999 p. 132). Assim, o olhar reflexivo que dirige a prática reflexiva do professor, para o autor, tem como pilar fundamental a essência do ser pesquisador e investigador de sua prática e do sistema educacional ao qual está inserido, ora com foco em sua condição individual, outras vezes com amplitude do foco para a coletividade da profissão e do sistema social.

Em síntese, entendemos que Sacristán (1999) ressalta que o pensamento não explica a ação, pois este é parte da ação, mas não é toda a ação. O paradigma do *sensu comum*

exprime que o saber-fazer, o “como”, não é uma derivação só do conhecimento, adquirido na formação ou no decurso da formação, mas decorre da matriz cultural de onde provêm o professor e sua interface subjetiva. Nesse sentido, a reflexibilidade demonstra seu movimento e importância nos três níveis mostrados, conforme asseveram Therrien & Nóbrega-Therrien (2013, p. 622) ao destacarem que todo ser humano é dotado de reflexividade; e que nem toda reflexão é do mesmo nível, como anota Giroux (1997, p. 15), quando nos afirmar que “o enfoque reflexivo finda naquilo que ignora”. O professor, portanto, transpor o momento de reflexão da sala de aula para outras instâncias.

3.3 Nossa perspectiva sobre reflexividade: a opção conceitual da investigação

À luz de John Dewey (1959), Schön (1999; 2000) e Sacristán (1999; 2005), buscamos as referências teóricas para navegação do entendimento do nosso objeto de investigação sobretudo, na perspectiva da reflexividade, procurando atracção em cais seguro nesta navegação científica.

Nesse sentido, identificamos o fato de que a noção de reflexividade em Schön se amostra organizada em três níveis: reflexão-na-ação; reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. Entendemos que seu pensamento conduz grande contribuição para as discussões sobre o movimento do professor reflexivo e sobre a relação do professor com a teoria e sua ação pedagógica no campo da Educação em nível internacional e nacional no Brasil de final da década de 1980.

Sua exposição sobre a temática, entretanto, se limita ao fazer individual do professor, o que identificamos ser necessário e importante, sendo preciso ir além do individual e refletir criticamente na coletividade e em colaboração, para vislumbrar transformações reais que ultrapassem o imediatismo e constituam ações emancipatórias.

Sobre isso, no panorama brasileiro, encontramos amparo e concordamos com os ditos de Pimenta (2010), ao apontar que a superação das limitações do pensamento de Schön se encontra na compreensão do conceito de professor reflexivo como ‘político e epistemológico’. Em outras palavras, afirma a noção do professor como um intelectual crítico e reflexivo.

Corroborando essa ideia, Libâneo (2010) ressalta que a reflexividade é uma autoanálise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita conosco ou com os outros. É uma análise da cultura científica, da instrumentalização da prática, da organização e gestão dos espaços de aprendizagem e formação do professor e do conjunto de condicionantes políticos e socioculturais neles inseridos. Nesse ínterim, Libâneo (2010) sugere uma reflexividade comunitária, compartilhada, na busca por valores comuns. A articulação entre os professores é potencializadora de mudanças micro (a ação individual) e macro (a conjuntura sóciopolítica da profissão).

Isto posto, os ditos de Therrien & Nóbrega-Therrien (2013, p.622) sintetizam nosso entendimento e adesão de posição, ao afirmarem que todo ser humano é dotado de reflexividade, mas que nem toda reflexão é do mesmo nível.

A reflexão crítica e transformadora da ação comunicativa e dialógica da docência pressupõe, dos sujeitos participantes, atitude de busca de entendimentos e consensos voltados para a produção de sentidos, significados e saberes que atingem suas identidades no horizonte de uma emancipação social (THERRIEN & NÓBREGA-THERRIEN, 2013, p.622)

Pensamos que a crescente complexidade social demanda do professor a superação da competência técnica, para introdução da complexidade do pensamento e da prática, logo, o pensamento complexo pode fazer com que os professores sejam planejadores, executores e avaliadores de sua prática. Essa perspectiva, portanto, aponta para nós a superação da condição de reflexividade em uma instância micro, ou seja, individual, para uma reflexividade crítica coletiva, o que caracteriza a opção conceitual da nossa investigação. Não esquecendo que essa nossa reflexão tem raízes no trabalho de Schön.

4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO: NOTAS DA COMPOSIÇÃO DO SER DOCENTE

Teceremos discussões neste capítulo sobre desenvolvimento profissional docente e a respeito de formação continuada, com âncora em Oliveira-Formosinho (2009), Nóvoa (1997) e Imbernón (2009, 2010a; 2010b). A escolha desses autores justifica-se por entendermos que eles pensam a formação do professor com ênfase no contexto macrossocial e político, e isso envolve, necessariamente, a escola como local privilegiado para o desenvolvimento profissional, reafirmando assim a articulação com a proposta do PIBID-UECE.

Planejamos nossas discussões entendendo que a formação continuada é um componente do desenvolvimento profissional e por isso estão aqui organizadas. Cabe justificar o fato de que mesmo os considerando processos imbricados, essas categorias se encontram trabalhadas individualmente por uma questão didática de apresentação, no entanto, desenvolveremos uma articulação e uma relação entre elas.

Assim comunicado, entendemos que a formação e o desenvolvimento profissional docente são temáticas de preocupação crescentes nos estudos de inúmeros pesquisadores sobretudo da área da Educação durante as últimas décadas do século XX e primeira do século XXI. Tais estudos apontam a discussão da temática na direção de uma racionalidade prática, em detrimento da racionalidade técnica. Realidade que nos faz questionar: O que implica pensar em termos de cada uma dessas racionalidades ou da sua complementação?

De acordo com o dicionário Aurélio (1999), o verbo *formar* pode ser descrito como “*Ação ou efeito de formar ou formar-se*”. Portanto, tomar o aspecto ou a forma de algo, constituir-se, por sua vez a formação, derivação do verbo formar, e assim acontecendo é compreendida como processo de formar em ação por meio de um *continuun*. Se pensamos assim, entendemos que a formação docente compreende a constituição, da pessoa toma a forma de ser professor, por meio de uma constante aprendizagem.

Já o verbete desenvolvimento no dicionário Aurélio (1999) é descrito como “*Ação ou efeito de desenvolver; e crescimento*”. Com base nesse entendimento, e ampliando esse significado, entendemos que o desenvolvimento profissional docente é algo amplo, dinâmico, que envolve fatores endógenos – personalidade e subjetividade, bem como exógenos –

espaços de formação dos ambientes de educação formal e informal, ao longo do processo de constituição do ser profissional.

Imbernón (2010), nessa perspectiva de entendimento e conceituação, vai no sentido da ação, ou seja, ele destaca o fato de que a formação de professores deve se fundamentar em estabelecer estratégias de pensamento, percepção e estímulos, centradas na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação em um processo colaborativo e contextualizado. E ainda acrescenta que a formação, entre outros fatores, deve favorecer o desenvolvimento de profissionais reflexivos e investigadores de sua prática docente.

Assumimos a formação profissional ou o seu entendimento nesta dissertação, como elemento constituinte da tessitura do desenvolvimento profissional docente, na qual estão inseridos mitos e outros fatores como enfatiza o próprio Imbernón (1999, p. 60) ao assinalar que

La profesión docente se desarrolla impulsada por diversos factores: el salario, le demanda del mercado laboral, el clima laboral em los centros (lugar de trabajo), la promoción dentro de la profesión, estructuras jerárquicas, la carrera docente, etc. Y por supuesto, también por la formación permanente que esa persona va realizando a lo largo de su vida profesional.

Conforme podemos perceber, a formação e o desenvolvimento profissional estão imbricados e a formação é parte do desenvolvimento processual, contínuo, e não linear, que marcam a constituição do ser docente reflexivo. Por sua vez, a formação para o desenvolvimento profissional na perspectiva do professor reflexivo pode ser identificada por nós, também nas palavras de Imbernón (1999, p.62), quando o referido autor destaca que:

[...] La formación para esse desarrollo profesional em el profesorado se apoyará em una reflexión de los sujetos sobre su práctica docente, de manera que les permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes [...]

Entendemos que, além desse suporte de apoio identificado pelo autor há pouco citado a formação pode ser um mecanismo de desenvolvimento profissional, um movimento crítico das práticas trabalhistas precarizantes que marcam a profissão docente. A mudança coletiva, para Imbernón (2009) está veiculada a um projeto de “*formação de dentro para dentro e para fora*” na contextura do exercício da profissão. Portanto, é um acontecimento em movimento e que mexe tanto com o professor/pessoa, quanto com a pessoa/professor.

Tomando os estudos de Schön (1997), os quais serviram de fontes de reflexões para nossas discussões realizadas nessa dissertação no capítulo 3, Nóvoa (1997), também dele faz seu uso, ao destacar a ideia de que a formação deve estimular o pensamento crítico-reflexivo e promover a interação entre as dimensões pessoal e profissional, continuamente, o

que permite aos professores encontrarem sentido para seu fazer, no âmbito de sua história de vida.

Para Nóvoa (1997) a formação não se perfaz por acúmulo de cursos esporádicos, característicos do modelo da racionalidade técnica⁹. Não que não sejam importantes, os referidos cursos realizados, uma vez que oferecem um certo conteúdo e a atenção individual é promovida por eles, mas para o autor é preciso transpor esse modelo mediante a reflexividade crítica de reconstrução advindo dos saberes da experiência.

Percebemos nas ideias defendidas por Nóvoa (1997) que se faz claro o cuidado com a valorização dos saberes da experiência, os quais vão além da dimensão pedagógica e perpassam a consolidação de uma cultura de colaboração de aprendizagem mútua em que as concepções do professor emergem da relação teoria e prática, por vezes, até inconsciente, mas certamente arraigada de conhecimento técnico aperfeiçoado continuamente no exercício da profissão.

Nessa direção, recobramos o pensamento de Imbernón (2010a) ao alertar sua ideia de que ao adentrarmos o campo das discussões sobre formação continuada, identificamos que o conhecimento instituído sobre esta, nos últimos dez anos, floresce em uma época de grandes mudanças quando as criações e produções passam a ser obsoletas e ultrapassadas, massificadas pela Era da Informação que marca a transitoriedade do conhecimento.

Além disso, o referido autor destaca a dificuldade e a necessidade de romper com a visão linear de enxergar a Educação. Nessa perspectiva, entendemos ser preciso com uma certa urgência compreender os fatores da diversidade e da contextualização como elementos imprescindíveis na formação. Para Nóvoa (1997, p. 29), considerar o contexto na formação do professor “é conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”. Assim, encontramos em Nóvoa (1997), uma clara articulação com o pensamento de Schön (1999) sobre o movimento triplo do processo de reflexividade:

O triplo movimento sugerido por Schön (1990) – *conhecimento na ação, reflexão na ação e sobre a reflexão na ação* – ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para consolidação no terreno profissionalidade espaços de formação participada (P. 26).

Logo, tendo como contexto a interpretação dos autores assinalados, vemos que é preciso superar o isolamento por meio de práticas de formação que promovam a emancipação

⁹ Segundo a qual a atividade profissional consiste na resolução de problemas instrumentais por meio da aplicação da teoria e da técnica científica.

profissional. Para que essa emancipação aconteça Nóvoa (1997), é quem vai apontar a *dimensão colectiva* da formação.

Na sua concepção a formação perpassa o dia a dia do professor no exercício de sua prática, na construção de saberes gestados nos processo de reflexão para resolução dos problemas e das competências não adquiridas no contexto da Universidade, mas sim, surgidas no interior das necessidades do exercício da prática. Emerge nesse panorama para Nóvoa (1997, p. 29), um outro território de intervenção na formação: a dinâmica de *formação-ação organizacional*. Aqui a escola é considerada *locus* de investigação e formulação de saberes pelos professores.

No contexto das transformações aceleradas da sociedade com suas fugazes mudanças geridas pela lógica do neoliberalismo a formação continuada deve, pois, superar a lógica individualista e considerar os fatores da diversidade e da contextualização.

Na discussão acima realizada acreditamos ainda ser imprescindível primar pela importância do trabalho em equipe e da subjetividade do professor, tendo em vista que somente quando os professores constatam que a formação de que participam repercutirá na aprendizagem dos alunos, e em seu próprio desenvolvimento profissional, mudarão suas práticas.

Lembramos, nesse sentido, o que afirma Nóvoa, “a formação está indissociavelmente ligada à produção dos sentidos sobre as vivências.” (1997, p. 26), daí o acontecimento da transformação. Assim sendo, ao sustentar os professores como sujeitos do conhecimento, construtores e reformuladores de teorias, Tardif (2012) destaca que a experiência do professor é colocada no centro dos elementos a serem considerados na formação do professor. Ou seja, a teoria associada a epistemologia da prática.

Para nós, pensar essa formação com base nos argumentos e discussões acima explicitados, bem como o desenvolvimento docente nos remete à analogia destes componentes para a composição de uma ‘música’, uma vez que a formação, em consonância com o pensamento dos autores aqui mencionados, é um componente do desenvolvimento profissional, como se fora uma nota da partitura de uma ‘melodia’. Cada nota, por sua vez, ao ser tocada, produz várias sonoridades de tons altos e baixos, graves e agudos, resultando em sonoridade interligada. Compreendemos que a formação continuada – as vivências na escola, os cursos, as trocas entre os profissionais e com a comunidade, – impulsionam e compõem o desenvolvimento do professor.

Assim como uma partitura é uma representação escrita de música padronizada que dispõe de símbolos próprios que se associam a sons no contexto da música, a formação é um componente do desenvolvimento profissional, atrelado a outros fatores que, articulados, constituem o desenvolvimento profissional do ser docente. Tal como a música que tem sua constituição específica e se transforma à medida que é interpretada por cada ouvinte, o professor tem sua subjetividade e transforma sua história conforme suas vivências e significados impressos em suas ações. Em outras palavras, como nos alerta Imbernón, (2010, p.46) “... a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, não é o único e talvez não seja o decisivo”, tendo em vista outros contextos de condições do exercício da profissão que devem ser considerados no exercício da prática reflexiva para transformação da ação docente.

Nas próximas sessões, discorreremos sobre desenvolvimento profissional docente e sobre formação continuada, divididas por questões didáticas, a fim de melhor compreendermos o que são e como cada processo acontece.

4.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: em busca de um conceito

A ideia desenvolvimento profissional traz imbricada a noção de crescimento, progresso, alargamento das possibilidades de ação dos professores. Sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente Garcia (1997, p.55) ensina:

[...] mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de *desenvolvimento profissional dos professores*, por ser aquele que melhor se adapta à concepção actual do professor como profissional de ensino. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superior a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.

Concordamos com o autor ao ressaltar a importância da formação no desenvolvimento profissional docente. Contudo, entendemos que os processos não se sobrepõem nem são utilizados como sinônimos.

Corroboramos com essa ideia de Garcia (1999), Oliveira-Formosinho (2009 p. 226), ao entender o desenvolvimento profissional, como um *contínuum* incluindo práticas docentes formais e não formais com vistas a mudanças educativas em prol dos alunos, das famílias e da

comunidade. Hargreaves e Fullan (1992) são citados por Oliveira-Formosinho (2009, p. 228-236) em seu texto *Desenvolvimento profissional dos professores* como autores que apresentam três perspectivas de desenvolvimento do professor que foram organizadas por nós a fim de se prestar a melhor entendimento e discussão, no quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Perspectivas de desenvolvimento do professor.

Ord	Perspectiva	Características
1.	Desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimentos e competências.	Envolve transmitir à profissão maior competências técnica e maior conhecimento para ensinar. O desenvolvimento é visto como de fora para dentro em uma visão mecânica e tradicional.
2.	Desenvolvimento do professor como desenvolvimento da compreensão pessoal.	Reconhece que o desenvolvimento do professor envolve sua dimensão pessoal e integradora da totalidade do ser. As dimensões pessoais estão relacionadas a maturidade psicológica que pressupõe experiência de vida, ciclos de vida do professor e a carreira profissional. As principais críticas apontadas centram-se na dificuldade de previsibilidade dos resultados, alto custo e visão individualista.
3.	Desenvolvimento do professor como mudança ecológica	Considera o ambiente onde se desenvolve o trabalho docente fator que pode influenciar o desenvolvimento do professor. Nesse contexto, alguns elementos são relevantes: tempo, recursos, liderança da escola e cultura docente. A mudança educacional está relacionada à cultura docente colaborativa.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas perspectivas de desenvolvimento profissional por meio da formação assentam-se sobre pressupostos e visões de mundo diferentes. De acordo com o entendimento de Oliveira-Formosinho (2009, p. 236), a perspectiva inicial é de cunho determinista; a segunda se orienta por uma perspectiva organicista; e a terceira se situa em uma concepção de mundo que é o contextualismo.

Esta última perspectiva influencia nossa concepção de desenvolvimento profissional, portanto, nela vamos ancorar nosso entendimento quando das discussões e análises a eles pertinentes nesse trabalho de dissertação.

Por outra parte, García (1999), em seu estudo sobre desenvolvimento profissional de professores no livro *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa* advoga sobre desenvolvimento profissional, indicando cinco modelos desse desenvolvimento que a seguir apresentamos:

1 Modelo de desenvolvimento profissional autônomo fundamentado na crença de que os professores aprendem sozinhos, que são sujeitos capazes de autoaprendizagem e por meio de sua avaliação. A fundamentação teórica, aqui, se reporta a Carl Rogers que cunhou a abordagem centrada na pessoa. A principal crítica a esta proposta é a desvalorização da importância do contexto para o desenvolvimento profissional.

4 Modelo de desenvolvimento profissional baseado no processo de observação/supervisão. Fundamenta-se na reflexão e na análise mútua como meios centrais para o desenvolvimento profissional, sendo a ação docente uma prática solitária no contexto da sala de aula. A observação por pares promove um *feedback* que pode levar o professor a melhoria de comportamentos. A fundamentação teórica deste modelo tem origem na literatura sobre a prática clínica. É importante destacar, entretanto, que o contexto em que acontece a observação é decisivo para a aceitação, desejabilidade ou o contrário, em relação à formação.

5 Modelo de desenvolvimento profissional baseado no processo de desenvolvimento e melhoria. Atrela o desenvolvimento profissional curricular a questões organizacionais. Esta proposta deriva dos movimentos de formação centrada na escola de teóricos como Formosinho (1991) e Nóvoa (1991). Tem a vantagem de envolver o crescimento e inovação profissional, e expressa limitações pelas dificuldades de mudança na Educação. Este projeto entende a escola como *locus* para o desenho curricular que propicie a autonomia e a transformação crítica do professor.

6 Modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação. Envolve os professores na aquisição dos conhecimentos e competências em contextos formais, como cursos, oficinas e conferências, entre outros. Os pressupostos fundamentais ancoram-se na premissa que há conhecimentos e técnicas susceptíveis de aquisição por meio de cursos. Este modelo se aproxima da filosofia do modelo de desenvolvimento baseado na observação/supervisão.

Entendemos que ainda no modelo 4, os cursos e oficinas têm capacidade de mudar a ação docente, mas é imprescindível que seja incluído neste um prolongamento para a prática, mediante observação e apoio mútuo, transpondo assim, o conhecimento para a ação na sala de aula. A maior parte dos processos baseados neste modelo, no entanto, não contém esse prolongamento. Este é o modelo de maior tradição e os cursos já foram considerados sinônimos de formação de professor.

7 Modelo de desenvolvimento profissional através da investigação para ação. É concebido como um processo individual ou cooperativo em torno de um problema, por intermédio do desenvolvimento da ‘investigação em ação’. Como referência, (GARCIA, 1999) faz menção a Dewey (1933) que destaca necessidade de o professor refletir sobre a ação, e a Zeichner (1983) ao advogar sobre o professor investigador. A fim de tecermos uma reflexão sobre os modelos de desenvolvimento profissional há pouco apresentados parafraseamos Oliveira-Formosinho (2009) quando enfatiza a noção de que o homem é um ser social, e, portanto seu desenvolvimento é contextual, englobando fatores endógenos e exógenos ao ser.

Em breve, porém não superficial análise da racionalidade que corresponde aos modelos de desenvolvimento ora apresentados, e concordamos com García (1999, p. 191) ao mencionar que “qualquer modelo de desenvolvimento profissional pode responder a interesses técnicos, práticos ou críticos”. Em outras palavras, a demanda inquietação ou problematização advinda da racionalidade do professor define critérios técnicos ou práticos de um modelo, em razão de um determinado contexto.

Este pensamento, para nós, clarifica a compreensão sobre as tendências atuais no desenvolvimento profissional descrito acima e sua implicação na escolha conceitual de desenvolvimento profissional por nós privilegiada neste trabalho, e sobre formação continuada, temática a qual nos debruçaremos neste ponto de nossas discussões.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: por uma construção colaborativa permanente

Com vistas à contextualização histórica da formação continuada, observamos que ela recebe, como as demais na área da Educação entendimentos diferenciados com o passar dos tempos. Os escritos de Imbernón (2010b) fornecem-nos contribuições valiosas nesse sentido de evidenciar as transformações quanto ao conceito e/ou concepções relacionadas a educação continuada. Embora seja de origem espanhola, o autor contextualiza essas mudanças em décadas, que podem perfeitamente se adequar ao panorama brasileiro. Pensando assim, organizamos um quadro com estas informações com o objetivo de facilitar sua visualização e permitir mais clareza nas discussões. Portanto, o fizemos com base nas reflexões de Imbernón (2010b).

Quadro 4 - Histórico da ideia de formação continuada de professores, com origem nos estudos de Imbernón (2010b)

Período	Concepção de formação continuada
Até os anos 1970	Predomínio de um modelo individual de formação. Aplicava-se à formação continuada a ideia de formar-se como e onde puder.
Anos 1980	A formação continuada concebida como treinamento, em uma ideia de formação arraigada pelo paradigma da racionalidade técnica.
Anos 1990	Institucionalização da formação visando adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática segundo as necessidades presentes e futuras. Emerge em âmbito universitário, com os estudos teóricos, e são introduzidos novos conceitos e ideias com as de John Dewey e Schön, que foram bastante férteis na formação continuada. Apesar de um período produtivo, também foi uma época de grandes confusões de discursos, notadamente marcados pela separação entre a teoria e a prática.
Anos 2000	Os conceitos atuais que condicionam a formação refletem uma série de forças em conflito, e começa a surgir uma crise da profissão de ensinar. A formação emocional ganha cada vez mais importância das pessoas, além do desenvolvimento das disciplinas científicas ou acadêmicas.

Fonte: Elaborado pelo autor

Em uma discussão analítica do quadro ora mostrado, inferimos que a formação continuada de professores, teve neste recorte temporal, que compreende as últimas três décadas do século XX e a primeira do século XXI, avanços importantes especialmente quanto à crítica à racionalidade técnica como modelo de formação, com preponderância de práticas descontextualizadas das necessidades do professor, indo além do domínio da técnica e atrelando os saberes da experiência.

A formação continuada e sua centralidade na escola e na real necessidade do professor, de acordo com Oliveira-Formosinho (2009), influenciada pelos estudos de Nóvoa (1991), exprimem essa ideia de formação como instrumento constituinte do desenvolvimento profissional nos últimos anos. Logo, pensar a formação continuada considerando o contexto da atuação profissional do professor, envolve necessariamente a escola como local privilegiado para o desenvolvimento profissional. O que não é um fato ou concepção nova, pois os estudos dos autores como, por exemplo, Antônio Nóvoa, na década de 1990 já assinalam essa perspectiva, que aqui utilizamos.

Isto posto, a formação continuada centrada nas demandas da escola, entendemos, valoriza o saber da experiência. Esta formação, pois, parte do princípio de que não é possível mudar o profissional sem transformar seu contexto. Assim, a reflexão sobre a prática profissional centra-se em questões concretas para serem refletidas, compartilhadas e

transformadas. Uma formação centrada nas práticas aproxima os processos de formação e desenvolvimento profissional.

Portanto, a formação centrada na escola, desde a perspectiva ecológica do desenvolvimento profissional entendemos que admite que este e o contexto organizacional se influenciam, ao passo que também permitem a dinâmica de investigação-ação individual e colaborativa, constituindo-se como prática reflexiva (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2009, p. 273). Dessa forma, o contexto da formação assume papel que transcende o ensino e o domínio da técnica e abre possibilidades para a criação de espaços de elaboração de aprendizagens em colaboração dos docentes com seus pares no ambiente de se trabalho.

Sobre a contextualização como elemento na formação continuada de professores Imbernón (2010b) destaca que a formação deve ser pensada desde “**dentro**, na própria instituição, ou em um contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam os professores.” (P.29) E acrescenta que a profissão docente sempre foi complexa por ser um fenômeno social.

Com base nestas discussões e âncoras teóricas se entende que a formação docente requer um clima de colaboração entre os professores, e esta é um dos procedimentos para superação do individualismo. Imbernón (2009) alerta, nesse sentido para a noção de que desenvolver um trabalho colaborativo não é fácil, já que é uma forma de entender a educação e isso pressupõe a interação e o intercâmbio de ideias entre os membros do grupo, o que incide na organização da carga horária dos professores para a abertura de espaços de discussões coletivas.

A formação permanente, aqui entendida como formação continuada, de acordo com Imbernón (2011) expressa cinco grandes eixos ou linhas de atuação, quais sejam:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade.
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa [...].
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico [...].
- 5 O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. (IMBERNÓN, 2011, p. 50-51)

Tais eixos propostos por Imbernón vão ao encontro de nossos pressupostos tendo em vista que articulam o processo de formação ao contexto da ação refletida, e entendem o professor como um profissional que se constrói no contexto de sua atuação e em colaboração com outros mediadores.

Considerando o ‘mapa’ teórico explicitado nos capítulos 3 e 4, bem como no estado da questão, expresso no capítulo 2, que constituem o suporte de argumentação teórica do nosso trabalho, âncora de análise e entendimento para nossa base empírica, prosseguiremos nossos estudos nessa direção, indigitando o caminho metodológico utilizado, a coleta, organização e análises dos dados. Trazemos os achados de nossa investigação, seguidos pelas nossas conclusões acerca da realização desta pesquisa.

5 METODOLOGIA: BÚSSOLA QUE ORIENTA NOSSO PERCURSO

O aporte teórico-metodológico de uma investigação se constitui para nós como uma bússola que assinala a orientação do percurso, evidenciando o porquê de sua escolha em termos de âncora teórica ao mesmo tempo em que aponta ‘como’ podemos chegar a tal porto, utilizando-nos dos procedimentos metodológicos. Sem ela sabemos onde queremos ir, mas não sabemos como chegar de forma exitosa ao destino almejado.

A navegação neste campo investigativo e científico envolve o constante olhar para o nosso objeto - *a reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do PIBID* -, na qual buscamos as evidências de contribuições para o seu desenvolvimento profissional, no caso, o do professor de Educação Básica.

Neste segmento metodológico, explicitamos o tipo de pesquisa, a abordagem, o método escolhido, bem como os procedimentos e instrumentos na coleta de dados e os caminhos de análises, que vão fornecer os subsídios para as conclusões desse estudo. Acreditamos que este delineamento fornece, utilizando uma velha analogia, o mapa que nos indica por onde passar até chegar ao tesouro, que para nós são os achados da pesquisa proposta nessa dissertação.

Antes disso vemos a necessidade de revisitar nossos objetivos com a finalidade de evidenciar a coerência da proposta teórico-metodológica aqui defendida. Nesse sentido, destacamos o fato de que o objetivo geral de nossa pesquisa é compreender se e como os professores supervisores do PIBID-UECE percebem esse programa como espaço de formação continuada e se esse processo favorece o seu desenvolvimento profissional e a reflexividade. E seus objetivos mais pontuais ou específicos são:

- a) evidenciar a percepção dos professores supervisores acerca das possíveis contribuições do PIBID para seu desenvolvimento profissional;
- b) verificar como o PIBID/UECE contribui para a formação continuada dos professores que atuam como ‘coformadores’ de futuros docentes; e
- c) caracterizar se e como o PIBID se constitui em um espaço que contribui para a reflexão crítica sobre o saber e o fazer pedagógico do professor supervisor (coformador).

5.1 Aportes teórico-metodológicos: nosso rumo de navegação

Entendemos que investigar a temática há pouco citada exige do pesquisador uma gama de saberes interdisciplinares que envolvem a natureza do objeto focalizado. Assim, para atender aos objetivos retrocitados escolhemos a abordagem qualitativa, por entendermos que, conforme assinalam Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), há cinco características fundamentais nesse tipo de investigação que vão praticamente ao encontro de nosso modo de conceber a pesquisa nesse estudo:

1. a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador, o instrumento principal;
2. a investigação possui caráter descritivo;
3. o investigador se interessa mais pelo processo em si, do que simplesmente pelos resultados;
4. a análise dos dados é feita de forma indutiva;
5. a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes às suas experiências tem caráter vital (BOGDAN e BIKLEN,1994, p. 47-51)

Nesse sentido, compreendemos que a abordagem qualitativa se harmoniza à nossa proposta investigativa, pois possibilita o contato direto com os professores supervisores do PIBID, em seu *locus* laboral, ou seja, o ambiente natural de trabalho. Nele situado, suas compreensões terão importância fundamental para o estudo, uma vez que nossa proposta investigativa tem foco mais no processo do que no resultado, exigindo, portanto, a direção do nosso olhar também para o contexto. A necessidade de descrição densa desse processo para entendimento do professor sobre sua formação [também] no PIBID em contexto de trabalho se faz uma exigência pertinente para o nosso estudo. Ao apresentar essas características, deixamos clara nossa forma de navegar no percurso quanto ao porquê da abordagem escolhida.

Também é nessa concepção de abordagem e caminho (ou vice-versa) que adotamos o paradigma naturalista ou construtivista como rota que guiará todo o percurso ora proposto. Para nós, a perspectiva naturalista/construtivista vai ao encontro de nossos objetivos quanto a sua característica relativista, ao acentuar que “as realidades existem sobre forma de múltiplas construções mentais, locais e específicas, fundamentadas na experiência social de quem as formula”. (ALVES e MAZZOTTI, 1996, p.20).

Creemos, portanto, que o paradigma construtivista/naturalista nos dará sustentação para compreender o que entendem os sujeitos – *professores supervisores* (coformadores) –

por intermédio de suas falas, das situações (seus processos de formação continuada no PIBID), sem esquecermos as outras atividades das quais eles participam, inclusive o ensino e outras como reuniões pedagógicas, cursos, encontros acadêmicos, e ainda matizá-las em um tipo de organização ou projeto, que em nossa pesquisa se configura no PIBID. É uma tarefa de entendimento de um processo, portanto, em movimento e contendo contradições, bastante complexo e que se ancora em explicações postuladas no nosso entendimento pelo paradigma construtivista/naturalista.

Tendo como âncora o referido paradigma optamos pelo método de estudo de caso do tipo único, por compreendermos que a característica do estudo é que estrutura a investigação e que tal método se encontra em consonância também com o paradigma da pesquisa.

O estudo de caso é uma investigação empírica que “investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre fenômeno e contexto não são claramente evidentes.” (YIN, 2010 p. 39). Nesse sentido acreditamos que o estudo de caso nos possibilita a compreender o fenômeno em seu contexto ao mesmo tempo em que está sintonizado com o paradigma escolhido e isso nos concede maior segurança durante o tráfego na pesquisa.

O método de estudo de caso adequa-se a nossa investigação, haja vista que o fenômeno investigado são: evidências de contribuições do PIBID para o desenvolvimento da reflexividade crítica do *professor-supervisor* (coformador), tendo como problemáticas centrais as perguntas ‘como’ e ‘por quê’, atreladas a evento contemporâneo que não exige controle comportamental.

Entendemos tal fenômeno social e contemporâneo como plausível de compreensão, ao passo que nosso olhar investigativo conta com múltiplas fontes de evidências, convergindo de forma triangular (YIN, 2010, p.40). Conforme Yin (2010, p. 41), existem pelo menos quatro aplicações para o estudo de caso: explicar, descrever, ilustrar e explorar. Praticamente, as quatro se adequam ao nosso objeto de pesquisa, que procura contribuições do PIBID para o desenvolvimento da reflexividade crítica do professor da Educação Básica em seus espaços de formação contínua e em serviço.

Nesse sentido, a multiplicidade de fontes de evidências, além de nos mostrar uma descrição dos vínculos entre PIBID e desenvolvimento da reflexividade docente, nos

instrumentaliza para explorar, explicar, descrever, ilustrar [e analisar] o conjunto de resultados.

5.1.1 Os sujeitos e o campo de pesquisa

Guiada pelo aporte teórico-metodológico que expressa nossa compreensão sobre a pesquisa científica de abordagem qualitativa e o paradigma naturalista ou construtivista, conforme antes explicitado, indicamos agora os sujeitos do estudo ou a serem pesquisados, o local da pesquisa e os instrumentos para coleta das informações, tendo em vista a investigação de evidências de contribuições do PIBID-UECE para o desenvolvimento da reflexividade crítica do professor-supervisor.

A Universidade Estadual do Ceará – UECE é o *locus* que liga o Programa PIBID à Escola que denominamos *locus* de investigação central da pesquisa. A UECE é uma instituição multicampi, ou seja, possui além de dois *campi* localizados em Fortaleza, (Campi do Itaperi e de Fátima), seis unidades no interior do Ceará, que são: Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM); Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC); Faculdade de Educação de Crateús (FAEC); Faculdade de Educação Ciências e Letras de Iguatu (FECLI); Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI); Centro de Educação Ciências de Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC).

Conforme Relatório de Atividades a proposta institucional do PIBID-UECE, intitulada *A vida docente na escola: aprender e ensinar pela*, pesquisa está vinculada a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UECE) que atende sete cursos de licenciatura, organizados conforme quadros:

Quadro 5 - Mapeamento da oferta PIBID – UECE (Fortaleza) - 2013

IES FORTALEZA	CURSOS MAPEADOS	PROFESSORES SUPERVISORES
CED	01 curso (Pedagogia)	03
CCT	01 curso (Matemática)	02

CCS	01 curso (Educação Física)	02
CH	02 cursos (Ciências Sociais e Filosofia)	04
Total	05 cursos	11 professores supervisores

Os quadros 4 e 5 nos possibilitam identificar 22 cursos de licenciatura com PIBID (na capital e no interior do Estado). No *campus* do Itaperi, foram identificados cinco cursos de licenciatura destes, três se encontram desde (2009) com PIBID. Destes cinco cursos escolhemos dois provenientes das áreas de Educação e Saúde - um vinculado ao Centro de Educação – que é o curso de Pedagogia, e outro que se encontra atrelado ao Centro de Ciências da Saúde – Educação Física, ambos do *campus* do Itaperi, localizado em Fortaleza.

Quadro 6 - Mapeamento da oferta PIBID-UECE (Interior) - 2013

IES INTERIOR	CURSOS MAPEADOS	PROFESSORES SUPERVISORES
FACEDI ITAPIPOCA	02 (Pedagogia e Ciências Biológicas).	08
FAEC CRATEÚS	03 (Ciências Biológicas, Pedagogia e Química).	06
FECLI IGUATU	03 (Física, Ciências Biológicas e Matemática)	04
FAFIDAN LIMOEIRO DO NORTE	04 (Letras, Pedagogia, Geografia e História).	09
FECLESC QUIXADÁ	03 (Física, Química e Matemática)	09
CECITEC TAUÁ	02 cursos (Química e Ciências Biológicas)	05
Total	17 cursos	41 professores supervisores

A escolha das áreas e dos cursos a serem investigados teve-se a três critérios:

Primeiro por serem a saúde e a educação, as grandes áreas que se vinculam como campo de nosso Núcleo de pesquisa, apontado no texto da introdução deste Projeto;

Segundo, pela formação e atuação profissional da pesquisadora/aluna, que se situados no eixo entre a Saúde e a Educação. E, por fim, porém não mesmo importante, porque são cursos que habilitam professores para atuarem em diferentes etapas (Ensino Fundamental desde os anos iniciais e no Ensino Médio) da educação básica¹⁰. Para nós isto é fonte que nos mune de informações e interpretações sobre o programa, que perpassa as etapas da Educação Básica. Assim, tal recorte amostral envolve os cursos de licenciatura em Pedagogia, que habilita professores para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental¹¹, e de licenciatura em Educação Física, conforme § 2º do Art. 4º da Resolução nº 7 de 31 de março de 2004¹².

Logo, dos cursos então escolhidos para fazerem parte deste estudo pelos critérios há pouco citados, temos nele inseridos cinco professores, de um universo constituído de 54 *professores-supervisores* – coformadores dos cursos dos *campi* Fortaleza e interior do Estado. Isto posto, identificamos, portanto, nossa amostra, constituída por: três *professores supervisores* dos cursos de Pedagogia e dois professores supervisores do curso de Educação Física, totalizando cinco sujeitos de investigação, uma vez que também responderam aos critérios por nós elegidos como:

- ter no mínimo um ano de participação no PIBID,
- e aceitar participar do estudo.

O primeiro critério foi escolhido, considerando que o objeto de investigação busca evidências de contribuições do PIBID para o desenvolvimento da reflexividade crítica do professor-supervisor, e, portanto, exige deste um período de participação mínima no Programa, o que consideramos o universo temporal de um ano, para que ele possa perceber as contribuições, ou não, do PIBID para seu desenvolvimento profissional.

¹⁰ Os outros cursos não atendem aos critérios anteriores pois são cursos

¹¹ conforme resolução do CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia.

¹² Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

5.1.2 Os instrumentos de coleta de dados

Ancorada na escolha do Estudo de Caso como método de pesquisa, assinalamos que Yin (2010, p.141-150) ensina que há três princípios de coleta de dados: a) uso de múltiplas fontes de evidência, não apenas uma; b) a criação de um banco de dados do estudo de caso; c) a manutenção de um encadeamento de evidências. Assim, empregamos múltiplas fontes de evidência em linhas convergentes de investigação que possibilitam a triangulação dos dados. Em consonância com os princípios de triangulação postulados por Yin (2010), destacamos o fato de que, em nossa investigação, utilizamos a análise documental, bem como os dados provenientes do questionário e da entrevista como instrumentos que possibilitaram a triangulação com base nas fontes de dados.

Inicialmente, foi feita a análise documental do Projeto Institucional do PIBID-UECE e dos subprojetos dos cursos de licenciatura em Pedagogia e em Educação Física, com vistas a investigar se os referidos documentos se propõem em seus textos, a contribuir para a formação continuada dos professores atuantes como ‘*coformadores*’ de futuros docentes e em que sentido.

A análise da documentação do PIBID (editais, portarias, proposta institucional, e subprojetos) teve como mote as reflexões sobre o que concerne ao professor supervisor. Asseveramos, portanto, que, depois de selecionada a amostra documental, determinamos as categorias de análise do discurso nos documentos.

Em seguida, com os sujeitos já identificados e a eles mostrado o esboço do estudo, foi aplicado um questionário virtual, elaborado em ferramenta do *google drive*, com a finalidade de compor o perfil dos professores, o que possibilitou o acesso a informações não somente como o tempo de participação no PIBID, mas também outras variáveis importantes que ajudaram nas análises dos dados, como tempo de exercício na profissão, sexo, idade, carga horária da jornada de trabalho. Sabemos que a elaboração do questionário “exige cuidado da seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas.” (LAKATOS 2003 p. 202-203). Com esse cuidado, procedemos ao encaminhamento das questões atreladas aos nossos objetivos circunstanciais. E assim, a aplicação do questionário em nossa investigação nos forneceu informações sócio demográficas importantes para construção do perfil de nossa amostra.

Identificados e conhecidos os professores com os achados do questionário, e reconfirmado seu aceite na participação do estudo, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada,

A entrevista foi realizada em local e data previamente agendada e confirmada por contato telefônico. No primeiro momento da entrevista, fornecemos dados sobre nós e nossa Instituição de origem e o nosso projeto de investigação. Em seguida, solicitamos permissão para gravar a entrevista, assegurando seu anonimato, acesso à gravação e análise dos dados, conforme assevera Szymanski (2011). A entrevista teve a finalidade de percebermos por meio das falas dos professores, as possíveis influências do PIBID para sua formação continuada, desenvolvimento da reflexividade e, conseqüentemente, seu desenvolvimento profissional, de tal forma que sua fala desvelou como isso acontece.

Tais instrumentos, portanto, nos possibilitaram estabelecer uma relação pautada na tríade - análise da documentação da legislação do PIBID – projeto institucional e subprojetos dos cursos de Pedagogia e Educação Física, no que concerne ao professor supervisor; os dados obtidos no questionário e na entrevista, conforme apontado por Yin (2010). Configuração de uma triangulação destes dados, que enriqueceram e acrescentaram rigor as análises.

5.1.3 Organização e análise de dados

A organização e análise do material coletado, contido em cada um dos documentos e instrumentos utilizados (documentos, questionário, entrevista) exigiram de nossa parte um olhar multifacetado, cuidadoso e interdisciplinar, capaz de extrair o essencial para obtenção de respostas para nossas perguntas.

Com esse cuidado, examinamos os dados de forma detalhada, tendo por base os procedimentos da análise das falas, onde encontramos via fértil para olhar os sentidos produzidos pelos sujeitos, suas crenças e os valores atribuídos às ações realizadas no PIBID, e, a sua influencia delas em seu processo formativo. Esse procedimento privilegiou a análise mediante a organização de categorias, que buscou desvelar os sentidos explícitos e implícitos, expressos em gestos, olhares ou mesmo, silêncios dos professores participantes de nossa pesquisa. E que remete a uma concepção talvez.

O primeiro passo após a coleta de dados na entrevista foi a transcrição por meio de um registro contínuo, (nesse momento, encaminhamos os textos para os professores para leitura e aprovação). Em seguida, o texto foi relido para elaboração do escrito de referência (com eliminação de vícios de linguagem, por exemplo), então na sequência foi feita a ‘eleição’ de temáticas.

Nesse processo, como nos orienta Bogdan & Biklen (1994) à medida que lemos, fomos encontrando repetições de palavras, de frases, ou ainda, formas de pensamento, então, percorrendo os dados na busca por regularidade, ou por tópicos presentes, fomos atribuindo uma palavra temática.

De acordo com Szymanski (2011, p.78), a temática ou categorização, conforme ela identifica, “concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular que agrupá-los segundo a sua compreensão. Podemos chamar esse momento de *explicitação de significados*”.

Ao produzirmos o texto de análise e discussão dos indicadores, usamos códigos para identificar as falas dos sujeitos envolvidos nesse estudo. Portanto, os professores supervisores são identificados pelo código PS, seguido por um número de identificação que vai de 1 a 5. São os achados deste percurso de navegação analisados no capítulo que segue.

6 O QUE A NAVEGAÇÃO NA COLETA DE DADOS REVELOU: DISCUSSÕES E ANÁLISES

Discorreremos neste capítulo sobre *discussão e análise* dos dados obtidos na análise documental do Projeto Institucional do PIBID-UECE; bem como nos subprojetos dos cursos de pedagogia e educação física; dados coletados por meio de instrumentos como o questionário e a entrevista, ambos aplicados aos *professores supervisores* dos já referidos cursos, tendo por foco a política de formação de professores no âmbito do PIBID.

Assim, faremos uma análise, mediante a exposição dos dados, que foram triangulados e interpretados, conforme as temáticas e as subtemáticas de análise de nossa investigação organizadas no quadro 6.

Quadro 7: Temáticas de análise da pesquisa

Temáticas	Subtemáticas
Projeto institucional e os subprojetos do PIBID-UECE: Educação Física e Pedagogia	
Perfil dos professores supervisores	
Desenvolvimento profissional docente	Motivação para participação no PIBID
	Relação com a Universidade
	Condições de trabalho
Formação continuada	Atividades formativas no PIBID
Reflexividade	Prática reflexiva

Fonte: Elaborado pelo autor.

As sessões expressas na sequência contêm as análises dos achados referentes aos relatos dos cinco professores de Educação Básica, participantes desta pesquisa, escolhidos conforme critérios já explicitados no capítulo 5 e que serão denominados por esta identificação: PS1 – correspondendo à identificação: professor supervisor, seguido por um número de identificação.

Esclarecemos que as temáticas aqui analisadas têm seu embrião na formação de nosso objeto de estudo e foram cruzadas ao longo dos capítulos anteriores. Neste ponto de nossa pesquisa, o mote, está nas falas dos sujeitos, originadas no questionário virtual e na entrevista semiestruturada.

6.1 Conhecendo o projeto institucional e os subprojetos de Pedagogia e Educação Física do PIBID-UECE: direcionando a luneta para a análise

Conforme é consabido, luneta é um instrumento que permite estender a capacidade dos olhos humanos para melhor ou com exatidão observar e mensurar objetos que estão longe, possibilitando uma aproximação que permita identificar detalhes que sem o uso dela não seriam possíveis.

Para o procedimento de análise dos documentos, foram adotados aqueles típicos da pesquisa documental com suporte na análise de seus conteúdos. Com o uso de nossa luneta, pois, procedemos à análise, com foco no objetivo, que visa a conhecer se expressam e o que expressam sobre formação continuada, desenvolvimento profissional docente e reflexividade do professor da Educação Básica - cuja finalidade é identificar as ações formativas expressos no projeto institucional e nos subprojetos dos cursos de Pedagogia e Educação Física.

A pesquisa documental desenvolvida, neste estudo, incide sobre documentos que, quanto ao tipo, são classificados como documentos escritos; peças documentais oficiais, nomeadamente projetos institucionais inscritos pela Universidade Estadual do Ceará – UECE para seleção empreendida junto à CAPES, pleiteando a aceitação e aprovação de sua proposta/projeto¹³ e, nela, a disponibilização de bolsas do PIBID. Quanto à origem os documentos são provenientes de arquivos particulares.

Resolvemos iniciar nossas discussões destacando o título do projeto institucional do PIBID-UECE - *A Vida Docente na Escola: aprender e ensinar pela pesquisa* -, que tem como foco a aprendizagem da profissão professor mediante o contato direto dos licenciandos, bolsistas de iniciação à docência com o cotidiano escolar e sua complexidade. Assim, evidenciamos que o arcabouço teórico do projeto está reunido nos escritos de Martinazzo (2005), Tardif e Lessard (2007), Therrien (2007, 2009), Sacristán (1998), Habermans (1997), Nóvoa (1992) convém exprimir o fato de que a constituição do ser docente, longe de ser um evento pontual, é um processo contínuo e holístico,

[...] implicando interações marcadas por uma racionalidade comunicativa e dialógica na busca de entendimento intersubjetivo e gerador de significados (HABERMAS, 1997; MARTINAZZO, 2005). Esta compreensão fundamenta-se no parâmetro da epistemologia da prática e da reflexividade, articulado à integração ensino e pesquisa no processo de aprender a ser professor, referencial que orienta a presente proposta. (PROJETO INSTITUCIONAL, 2009, p.3)

¹³ Edital Nº 02/2009 – CAPES/DEB

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional docente ocorre, conforme a proposta do projeto em análise, ao longo do ciclo vital e em situações do dia a dia, conforme discutido no capítulo 4 desta pesquisa, ancorado na epistemologia da prática, conforme expresso no próprio texto do projeto:

[...] epistemologia da prática, por meio da reflexão centrada em situações reais, seja para estudantes de licenciatura, seja para docentes experientes e em exercício, reclama situações problematizadoras que contribuam para uma revisão e/ou fortalecimento de ideias e fazeres sobre a docência. (PROJETO INSTITUCIONAL, 2009, p.4).

Assim, o projeto institucional do PIBID-UECE (2009, p.4) reafirma o local de trabalho e a prática docente como principal fonte de conhecimento dos professores, sejam estes em formação inicial (licenciandos) ou em formação continuada (professores supervisores). Isto se encontra no escrito que assinala

contribuindo para esclarecer os princípios e teorias que ancoram as decisões e ações do professor em situação de ensino, processo reflexivo vital a constituição da profissionalidade docente, quer para licenciandos, quer para docentes em exercício na escola e na universidade.(PROJETO INSTITUCIONAL DO PIBID-UECE 2009, p.4).

O entendimento é o de que ao compartilharem suas experiências, dúvidas, crises, saberes, anseios e conquistas, os professores da Educação Básica e os licenciandos ensinam e aprendem, edificando uma trajetória própria da emancipação pelo conhecimento. Nessa vertente, evidenciamos o fato de que a formação docente é vista e expressada com todas as linhas e entrelinhas no projeto institucional com procedência na epistemologia da prática.

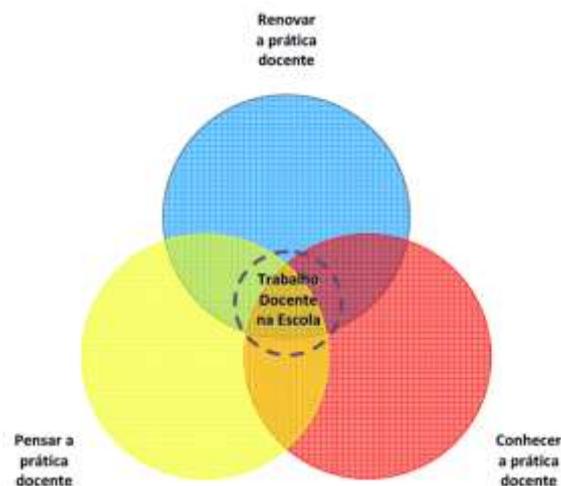
Entendemos que essa visão expressada vai sinalizando a necessidade de processos formativos reflexivos centrados na escola, uma vez que “saber ensinar requer competências” (THERRIEN, 2007, p. 2) que, numa perspectiva dialética da formação humana (MARKET, 2002), implicam uma ação crítico-reflexiva e transformadora fundada numa “racionalidade comunicativa e dialógica” voltada para a “emancipação profissional e humana dos formandos”. Nas entrelinhas entendemos o desenvolvimento da reflexividade, utilizando a analogia da dobradiça, sendo a reflexividade um eixo central de discussão do processo de formação e do desenvolvimento profissional docente, ambos, articulados e se influenciando mutuamente.

No tocante aos objetivos desse documento, vemos claramente a intencionalidade de desenvolvimento da reflexividade, conforme evidenciado em um de seus objetivos específicos, que assinala: *“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.” (PROJETO INSTITUCIONAL 2009, p.6).

Constatamos em nossa leitura cuidadosa que o desenho curricular do Projeto, também privilegia o *desenvolvimento da reflexividade docente* esboçando três dimensões do trabalho docente - conhecer a prática docente, pensar a prática docente e renovar a prática docente. Essas três dimensões estão organizadas em três círculos articulados e por uma interseção central que é o trabalho docente na escola, conforme figura (1)

Figura 1 - Dimensões do trabalho docente



Fonte: Projeto Institucional do PIBID-UECE.

Essas três dimensões compartilham entre si a dimensão da ação formativa no ambiente escolar. Nesse sentido, conhecer a prática docente, pensa-la e renová-la envolve a ação reflexiva, conforme destacamos há pouco.

Conhecer a prática docente é o momento de aproximação do licenciando com a escola, com o cotidiano das práticas docentes. O projeto evidencia que neste momento é importante a elaboração de um diário de campo pelo licenciando, e acrescenta que o diário é um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional, um *recurso de “reflexão e lucidez profissional”*. Desse modo, o olhar de observação da escola e dos contextos nos quais o ensino ocorre – tarefa inicial de todos os licenciandos – visa a fazer um diagnóstico macro nos aspectos histórico, filosófico, organizacional, curricular, pedagógico, físico-estrutural e micro (sala de aula).

Por sua vez, os registros desses momentos, na Escola, por meio de diários e/ou filmagens, também são descritos como *“Círculo de Reflexão sobre a Profissionalidade*

Docente” (PROJETO INSTITUCIONAL, 2009, p.8). Logo, constata-se que a prática reflexiva crítica do professor está comprometida com sua emancipação cultural, política e social e com a de seus alunos.

Pensar a prática docente, por intermédio da prática reflexiva crítica, conforme expresso no Projeto Institucional, “A prática reflexiva crítica é uma atitude profissional produzida e expressa a partir do cuidado com a emancipação do outro, do diálogo com os demais colegas e do engajamento do professor com as questões profissionais e sociais que a impedem.” (2009, p. 10), portanto, é concebida como uma atitude profissional produzida e expressa com base no cuidado com a emancipação do outro, do diálogo com os demais colegas e do engajamento do professor com as questões profissionais e sociais que a impedem.

Como advoga Sacristán (1999, p.138), “Nosso conhecimento como possuidores de um conhecimento mais depurado pela flexibilidade de segundo e terceiro é o de explicar e ajudar os outros a tornarem-se conscientes dos programas culturais que controlam uma sociedade, a educação e o papel que desempenha”. A intenção neste ‘círculo’ é promover um espaço de reflexão sobre a prática, transpondo a ação individual na sala de aula ou na escola, e habitando no sentido político, social, cultural e econômico da ação educativa.

Por sua vez, o círculo “renovar a prática docente” de acordo com o projeto institucional do PIBID, envolve atividades que se caracterizam pelo subsídio teórico inserido em nosso trabalho, ao assinalar a revitalização da prática pela análise e promoção de novas práticas, portanto, para nós se configura como um momento de prática reflexiva, onde se encontram os movimentos de reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação propostos por Schön (2000) e além deste movimento, o benefício da flexibilidade de “poder entender melhor a prática, a possibilidade de explicar o que se produz com sentido, o que vale a pena ser produzido e alterar o que vala a pena ser alterado”. (SACRISTÁN. 1999, p.139).

O referido documento menciona formação, concebendo-a como “um *continuum* no qual o professor, no confronto com a realidade social, formula, idiossincrática e processualmente, seu conhecimento profissional.” (PROJETO INSTITUCIONAL, 2009, p.3). O que significa dizer que, a aprendizagem da docência deve estar forjada em situações práticas que sejam efetivamente problematizadoras e articuladas à integração entre ensino e pesquisa no processo de aprender a ser professor. Nessa perspectiva, a aprendizagem da docência deve se dar por meio de situações práticas que exigem o desenvolvimento de um exercício reflexivo, na interação do licenciando com o professor supervisor.

A autora do projeto destaca com referência em Mizukami (2002, p.12) que na aprendizagem da docência “sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos”, entre elas, com base em nossa experiência profissional, destacamos, por exemplo, os conflitos entre alunos, a relação de ‘autoridade’ do professor na sala de aula, a empatia na relação com estudantes.

Por conseguinte, identificamos na fundamentação teórica, no desenho ‘pedagógico-curricular’ os objetivos do Projeto Institucional analisado há pouco, uma articulação entre formação, desenvolvimento profissional e reflexividade, com atenção ao profissional docente da Educação Básica. Nesse ínterim, o foco da proposta tem centro em uma epistemologia da prática e da reflexividade que se traduz em uma dialética relação entre os licenciandos e o professor supervisor – coformador de licenciandos participantes do PIBID. Nesse percurso, o professor da Educação Básica tem favorecido, através dos registros deste projeto, a sua formação continuada, tendo em vista que a proposta é inovadora ao articular ensino com pesquisa em ações formativas colaborativas entre os partícipes do projeto: licenciandos, professores universitários e professores da Educação Básica.

Nosso próximo passo é identificar as temáticas (desenvolvimento profissional docente; formação continuada e reflexividade) nos subprojetos dos cursos de Pedagogia e Educação Física (Estes cursos foram escolhidos conforme critérios expostos no capítulo 5 deste trabalho).

O subprojeto do curso de Pedagogia está apresentado no Projeto Institucional do Edital 02/2009, enquanto o subprojeto do curso de educação data do Edital de 2012, quando há ampliação para inclusão de outros cursos.

É relevante mencionar o fato de que a inclusão das áreas prioritárias para formação de professores, neste Projeto, ateu-se a dados oficiais, como Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (INEP, 2006), e no âmbito do Estado do Ceará, ao Planejamento Estratégico de Formação Inicial de Professores da Educação Básica (SEDUC, 2009).

O subprojeto do curso de Educação Física

Intitulado: *Ampliação da perspectiva de formação em Educação Física: aprendendo a ensinar*, esse subprojeto encontra-se articulado aos propósitos da proposta institucional do PIBID-UECE, enfocando a escola como espaço privilegiado de formação do professor.

O subprojeto tem como intuito valorizar a formação dos futuros professores da área com base no conhecimento da escola, abrir espaços para a inovação no modo de ensinar a docência e assegurar mais qualidade à formação profissional no âmbito da Licenciatura em Educação Física.

O subprojeto do PIBID relacionado ao curso de Educação Física, reafirma, como é de se esperar, os referenciais teóricos contidos no projeto maior, enfatizando que no contato direto com a realidade, a escola pode abrir espaço para uma melhor compreensão da relação teoria e prática no ensino da Educação Física, propiciando ao acadêmico (futuro professor) aperfeiçoar seus recursos intelectuais (conceitos, teorias, crenças, técnicas), diagnosticar a situação na qual se encontra inserido, elaborar estratégias de intervenção na escola e projetar o curso dos acontecimentos, contribuindo para uma formação fundamentada na prática da reflexão, objetivando estabelecer uma cultura corporal mais reflexiva e autônoma por parte desses futuros profissionais. Nesse sentido esse subprojeto expressa que sua execução prática está ancorada nos três círculos já mostrados, como é de se esperar, no projeto institucional.

Organizamos, a seguir, no quadro 7, as ações previstas no subprojeto com o cuidado de inter-relacionar com o desenho curricular do projeto institucional e as temáticas organizadas em nossa pesquisa.

Quadro 8 - Ações do Subprojeto de Educação Física

Ações previstas no subprojeto	Interface com o Projeto Institucional PIBID - UECE
Apresentação da proposta institucional do PIBID UECE e do Subprojeto de Educação Física, fazendo um levantamento das expectativas do grupo com sua participação no programa; sessões de estudo; reunião com núcleo gestor na escola; visitação às escolas com os licenciandos, atividade conduzida pelo professor supervisor;	Conhecer a prática docente
Realização de um diagnóstico da escola e aulas de Educação Física escolar, que envolve observar a prática pedagógica dos professores de Educação Física; fazer registros, em um diário de campo, dos acontecimentos percebidos pelo bolsista no ambiente escolar e nas aulas de Educação Física; elaborar, sob a orientação dos professores supervisores, o diagnóstico sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física nas escolas; seminário, planejamento.	Conhecer a prática docente
Ensinar Educação Física na escola, aos licenciandos momentos de regência no contexto da escola. Nesse sentido, envolve as seguintes atividades: - desenvolver momentos de reflexão sobre a prática; planejamento e avaliação.	Conhecer a prática docente Pensar a prática docente
Outra ação visa movimentar a Escola por meio da promoção de discussão das experiências pessoais positivas e negativas que os licenciandos tiveram nas aulas de Educação Física anteriores e de proposição de inovações na prática da Educação Física na escola. As propostas são: Construir um painel de notícias sobre saúde geral; Peça de teatro, campeonato de esportes, recreação com brincadeiras populares;	Pensar a prática docente Renovar a prática docente

festival de dança.	
Socialização da experiência e dos resultados do Subprojeto através da elaboração de memorial individual, pelos licenciandos; fórum socializando as experiências e resultados dos subprojetos e elaboração de relatório com cópia para as escolas e Colegiado do Curso de Educação Física da UECE.	Renovar a prática docente

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em uma incursão analítica por essas ações formativas, entendemos que o desenvolvimento profissional perpassa as ações previstas, pois, para nós, o movimento de conhecer, pensar e renovar a prática acontece concomitantemente ao desenvolvimento profissional. Podemos perceber que as estratégias propostas favorecem o desenvolvimento profissional do licenciando e, por sua vez, do professor supervisor ao passo que permitem ao professor da educação básica pensar sobre sua ação e sobre seu contexto de atuação.

Esse olhar para si, em um processo introspectivo, possibilitará ao professor refletir criticamente sobre sua prática, bem como a respeito das condições macrosociais como a cultura, a política e a economia, além de outros assuntos, no contexto em que a escola está inserida. Tais processos podem ser estabelecidos e ou aperfeiçoados em ações como, por exemplo, a construção de diagnóstico da escola e das aulas de Educação Física.

Sem pretendermos fragmentar o movimento dinâmico e articulado das ações formativas expostas, mas com intenção didática de identificar momentos do processo no qual a formação continuada do professor da Educação Básica está expressa no Subprojeto, destacamos, a título de exemplo, as sessões de estudo compartilhadas entre licenciandos e professores da Educação Básica, espaços ensejam a colaboração, a troca de experiências e a articulação entre a teoria e a prática. A seguir passamos a análise do subprojeto do curso de Pedagogia.

- **O subprojeto do curso de pedagogia**

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* exprime como objetivo aproximar o licenciando bolsista das práticas de leitura desenvolvidas na Educação básica, possibilitando, a este, a elaboração de um olhar crítico-reflexivo sobre a formação do leitor na rede pública de ensino.

De acordo com o Projeto Institucional pensar a prática docente permeia o exercício do círculo de reflexão sobre a profissionalidade do professor, momento de

explicitação dos contornos práticos e teóricos da ação profissional docente, com amparo na reativação do pensamento na ação. Nesse sentido, a leitura é o mote para desenvolvimento do subprojeto do curso de Pedagogia. Entendemos que essa ‘escolha’ sucedeu em virtude das turmas em que os licenciandos de Pedagogia desenvolveriam suas ações (anos finais do ensino fundamental e ensino médio). A competência leitora é transversal, ou seja, ela atravessa todos os conteúdos e etapas e, portanto, é uma temática que pode ser tralhada pelo pedagogo, nesse caso licenciandos de pedagogia, nas referidas turmas.

A categoria reflexividade pode ser observada no primeiro momento no título do Subprojeto de Pedagogia (2009) *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* e se segue no objetivo e nas práticas. Tem como intuito aproximar o licenciando bolsista das práticas de leitura desenvolvidas na Educação Básica, possibilitando que este elabore um olhar crítico-reflexivo sobre a formação do leitor na rede pública de ensino.

Em relação à formação continuada, esta categoria não está explicitamente registradas no subprojeto- Pedagogia, no entanto, entendemos que este documento traz uma concepção de desenvolvimento profissional docente e de formação continuada ‘*linkada*’ com as concepções contidas no projeto institucional, haja vista que as ações propostas e os resultados esperados nesse subprojeto envolvem: pesquisas, sessões de estudo, realização e participação em eventos, criação de *blogs*, elaboração de artigos e publicação de livros, atividades nas quais são imprescindíveis as ações reflexivas críticas.

Nessa lógica, compreendemos que essa formação para o professor supervisor da Pedagogia, configura-se como continuidade de seus saberes, de sua formação, abrindo-se espaço de formação continuada para este professor da Educação Básica.

Identificamos similitude da ideia de formação apresentada no projeto institucional com o pensamento de Imbernón (2009, p. 53) ao assinalar que a formação permanente do professor deve partir da análise da complexidade de situações problemáticas, o que requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizando-os por sua formação e desenvolvimento na escola de sua prática com vistas à mudança.

As ações metodológicas expressas no Subprojeto do PIBID do curso de Pedagogia compreendem o desenvolvimento de um projeto de leitura em cada escola participante. O primeiro Projeto, intitulado *Por dentro do Mundo da Leitura*, objetiva criar espaços de práticas de leitura na sala de aula, especificamente na disciplina Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental.

Sua proposta metodológica envolve apresentação e compartilhamento do projeto de leitura na escola com: núcleo gestor e professores; seleção de turmas para participação no projeto; pesquisa e seleção, na biblioteca da escola, do acervo de obras literárias a ser utilizado no projeto; promover espaços de compartilhamento e discussões das obras literárias através da criação e alimentação de um *blog* de leitura, destinado a todos os participantes da proposta (coordenador, supervisores, bolsistas, professores, e alunos), servindo como suporte e ferramenta de interação e de consulta de livros e outros possíveis gêneros acessados e elaboração de relatório.

As atividades relacionadas na programação favorecem a imersão do professor supervisor em sua reflexão sobre seu fazer, suas ações diárias por vezes não refletidas a respeito da importância da formação leitora competente para a sua criticidade e a de seus alunos. As atividades também indicam prestação de contas aos alunos e comunidades, sobre o planejamento proposto, bem como uma avaliação em busca de melhor cobertura dos objetivos e ou de resultados mais exitosos, conforme as seguintes ações: apresentação e discussão, junto à comunidade escolar, dos resultados; mesa redonda e publicação dos resultados; elaboração de um artigo e três resumos acadêmicos. Aqui, novamente, visualizamos a articulação das ações com o projeto institucional do PIBID mediante os três círculos que compreendem as dimensões do trabalho docente.

O segundo projeto de leitura, intitulado: *Ensino de estratégias de leitura em textos básicos e complementares das disciplinas curriculares* visa a intervir no desempenho leitor de alunos que chegam ao Ensino Médio com baixo nível de compreensão na leitura em relação aos textos adotados nas disciplinas curriculares. Sua concretude pauta-se no desenvolvimento das seguintes ações:

- realização de sessões de estudo; apresentação e discussão com a escola - gestor, coordenadores pedagógicos e professores – dos propósitos e atividades do projeto; e sessões de estudo em torno das estratégias de leitura e dos textos escolares que serão adotados no projeto, conforme o desempenho leitor dos alunos selecionados;

- seleção de alunos que serão acompanhados pelo projeto, mediante aplicação de metodologias e testes para avaliar a compreensão leitora em relação aos textos escolares. Cada bolsista fica responsável pelo acompanhamento das práticas de

leitura de um aluno, totalizando um grupo de 07 discentes assistidos; Também será feito um levantamento da história de vida e de leitura dos alunos selecionados;

➤ planejar o acompanhamento e o ensino das estratégias de leitura, planos de aula; avaliar periodicamente, por meio de anotações sistemáticas as tarefas e desempenho dos alunos. (SUBPROJETO DO CURSO DE PEDAGOGIA PIBID-UECE 2009, P. 3-4).

É possível perceber nos projetos de ação do Subprojeto do curso de Pedagogia um movimento cíclico de relação com as dimensões do trabalho docente que fundamentam o Projeto Institucional do PIBID-UECE (2009). As ações formativas organizadas por intermédio deste projeto, assim como no Subprojeto de Educação Física, anteriormente analisado possibilitam o desenvolvimento profissional docente mediante uma prática que articula ensino e pesquisa, e que por sua vez colaboram para o desenvolvimento da reflexividade. Aqui vemos que a formação continuada do professor supervisor acontece ao longo de sua participação no PIBID, por meio de estudos, discussões com outros profissionais da escola, com os bolsistas licenciandos e com a comunidade.

Na próxima sessão tecemos uma discussão sobre os dados da aplicação de questionário virtual e na entrevista semiestruturada, tendo como amostra cinco professores supervisores. Logo, destacamos que nosso intuito é estabelecer uma correlação entre a fundamentação teórica, as análises documentais e o discurso dos professores, com origem nas categorias já destacadas. Para isso, organizamos nossas discussões de tal forma que apresentamos o perfil dos professores que compunham nossa amostra, no questionário virtual, e, nas sessões seguintes, discutimos os achados da entrevista semiestruturada.

6.2 O contato inicial com os sujeitos de nossa investigação

Tento em vista a otimização do tempo e a inclusão das tecnologias digitais no cotidiano, o questionário virtual representou o contato inicial com os pesquisados, e justificou-se pela necessidade de compor o perfil dos professores, o que nos possibilitou o acesso a informações não somente como o tempo de participação dele no PIBID, mas também outras variáveis importantes que nos ajudaram a analisar dados como tempo de exercício na profissão, sexo, idade e carga horária da jornada de trabalho.

De posse dos nomes e e-mails dos nossos cinco professores, podemos mostrar, nesse momento de contato inicial, que foi possível perceber que a disponibilidade para participação dependeria de uma grande habilidade nossa que pudesse empoderar o sujeito acerca de sua importância no desenvolvimento de nossa investigação. Por isso, informamos que o questionário virtual havia sido pensado e elaborado de forma a otimizar o tempo do professor, portanto, no corpo do *e-mail* enviado para seu endereço eletrônico, ele deveria clicar no *link* que o direcionaria para a página onde ele preencheria o questionário virtual e, ao final, enviaria sem a necessidade de ‘baixar’ o arquivo ou mesmo anexá-lo para devolver para nosso *e-mail*. Isto posto, faremos a seguir uma incursão sobre nossos achados, tendo como base o questionário.

6.3 Perfil dos professores participantes da pesquisa

O questionário revelou que quatro professores são do sexo feminino e um do masculino. Quanto à experiência profissional na docência, foi possível identificar uma grande variação, revelando um grupo heterogêneo, com dois professores nos primeiros anos de experiência, período que se revela como etapa importante no conjunto de atos de aprender a ser professor. Antes, pois uma realidade complexa, muitas vezes o professor se desestrutura, pensa em desistir da profissão, sente-se como um estranho no ambiente escolar, ou ainda tem dúvidas sobre sua preparação acadêmica para enfrentar os dilemas da profissão e; professores com larga trajetória, de 11 a 19 anos de experiência, com estabilização, consolidação de um maior repertório pedagógico e um professor aproximando-se dos anos que antecedem a aposentadoria por tempo de serviço.

Em relação à etapa do ensino em que lecionam, três professores supervisores o fazem nos anos finais do Ensino Fundamental e dois no Ensino Médio, o que para nós é um dado relevante, considerando que o curso de Pedagogia habilita professores para atuarem na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, porém, os licenciandos do referido edital estão em outras etapas da Educação Básica.

Quadro 9 - Perfil dos professores supervisores do PIBID/UECE dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Educação Física

Identificação	Sexo	Idade	Etapa do ensino em que leciona	Tempo de experiência na docência
PS1	Feminino	De 50 a 59 anos	Ensino Fundamental	26 anos
PS2	Feminino	De 40 a 49 anos	Ensino Fundamental	19 anos
PS3	Masculino	De 30 a 39 anos	Ensino Médio	11 anos
PS4	Feminino	Não respondeu	Ensino Fundamental	5 anos
PS5	Feminino	De 20 a 29 anos	Ensino Médio	4 anos

No tocante à titulação, os cinco têm curso de Especialização, em situação concluída, como maior titulação, não tendo sido possível, no momento, identificar a especialidade. Quanto à carga horária de trabalho mensal, os cinco docentes relataram 200 horas de contrato efetivo, sendo que quatro têm vínculo com o Governo do Estado do Ceará e um com a Prefeitura Municipal de Fortaleza. Todos os professores mencionaram ter disponibilidade na carga horária para dedicação às atividades do PIBID.

No que concerne ao tempo de participação no PIBID, um um sujeito está em atuação tendo iniciado em 2012.1 e (04) quatro são egressos, conforme podemos visualizar no quadro seguinte:

Quadro 10 - Tempo de participação do PIBID

Identificação	Situação no PIBID		Período de participação
	Em atuação	Egresso	
PS 1		X	2012.2 à 2014.1
PS 2		X	2010 à 2013
PS 3		X	2011 à 2013
PS 4		X	2011 à 2013
PS 5	X		2012.2 aos dias atuais

No que concerne à etapa do ensino em que os professores lecionam, e a experiência destes no PIBID, percebemos que nas escolas onde os professores participantes do PIBID estão atuando, há turmas de Ensino Fundamental – (9º ano) e de Ensino Médio. Este fato nos chamou a atenção, tendo em vista que o curso de licenciatura em Pedagogia

habilita professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por outro lado, sabemos que um critério para participação da Escola no PIBIB é o baixo IBED da escola, conforme mostrado na introdução desta investigação.

Ao serem interpelados sobre sua formação, todos os professores supervisores de licenciandos do curso de Pedagogia, possuíam licenciatura em Pedagogia e habilitação em área específica, o que justificou sua atuação nos anos finais ou no ensino médio. O subprojeto do curso de Pedagogia traz ações voltadas ao desenvolvimento da leitura e formação do leitor, assunto que perpassa todas as etapas do ensino, no entanto, vemos que os licenciandos estavam participando de uma experiência para aproximação da docência em uma etapa do ensino para a qual não estarão habilitados para lecionar, como pedagogos.

A seguir discutiremos sobre desenvolvimento profissional, formação continuada e reflexividade à luz do que revelaram as falas da entrevista.

6.4 Desenvolvimento profissional docente: o que revelou o professor supervisor no PIBID/UECE

A análise dessa temática *desenvolvimento profissional docente* traz a fala dos cinco professores supervisores participantes de nossa investigação reveladas na entrevista.

Nesse sentido, pudemos desvelar, através das falas, os fatores que influenciaram e motivaram os professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia da UECE a participarem do PIBID. Foram apontados como fatores determinantes na decisão do professor para participar do processo seletivo, a influência de colegas de profissão e a indicação do nome dos professores, para participarem na seleção para professor do PIBID, por parte de membros do núcleo gestor da escola, tendo em vista seu perfil profissional.

A minha participação no PIBID foi através de convite da secretaria de educação, eu tinha acabado de sair da direção de uma escola, uma determinada escola já tinha selecionado três professoras que não conseguiram atingir o perfil, então uma colega da secretaria lembrou de mim quando viu a conversa da diretora preocupada porque a escola iria ficar fora do projeto. Foi aí que ela falou que eu tinha o perfil. E eu gosto de desafios, na época, para mim foi um desafio eu deixar a escola que eu estava há 18 anos e ir para uma escola que não conhecia que diziam ser muito perigosa devido à área de localização. Eu sou movida por desafios, fui ver, gostei, quando eu li o projeto, vi que tinha a minha cara, o meu perfil e topei. Fui selecionada, graça à Deus. (PS1).

Veio pra escola o comunicado que ia ter esse curso e eu não sabia exatamente o que era, eu estava de licença e só tinha eu e uma colega que tínhamos pedagogia, ela também fez a seleção, e aí eu fui chamada. A diretora tinha visto em mim um perfil para trabalhar o projeto, daí eu fui. Me interessei deste o primeiro momento, eu tive um pouco de receio por conta de ser supervisora de universitários, mas graças à Deus eu sempre tive a convicção de vencer os desafios. Fiz a entrevista, fui chamada e fiquei todo o tempo necessário. Eu nem sabia que ia ter bolsa. (PS2).

Para o professor supervisor 3, o interesse em participar se deu ao ver o desenvolvimento do projeto na Escola. Segundo esse professor, ele via os momentos de estudo com os licenciandos na escola e se interessou; e, mesmo sem muitas informações, decidiu participar a convite da coordenadora de área:

O primeiro momento foi assim: eu estava na escola e via quando as pessoas se reuniam aqui, eu trabalhava na sala de aula e via acontecer uma reunião aqui com os alunos da UECE, mas eu não sabia o que era. Quando foi na semana pedagógica da escola em 2011 a coordenadora Institucional estava com os professores e veio falar comigo para participar, até aí eu não conhecia e não entendi o processo. Quando a professora supervisora que estava acompanhado os licenciandos se aposentou eu substitui. Quando eu entrei a bolsa já estava avançando, peguei os alunos no meio do caminho. (PS3).

Já as professoras supervisoras PS4 e PS5 viram a publicação do Edital e resolveram se submeter ao processo seletivo, conforme evidenciado em suas falas:

Possibilidade de melhorar minha atuação na escola porque eu era recém concursada – tinha entrado no concurso de 2010. Quando eu vi o PIBID e o reforço da bolsa, esse incentivo e a possibilidade de ter pessoas da Faculdade ajudando a orientar, a ter um olhar sobre o meu trabalho, foi o que me motivou. (PS4).

Eu estava terminando minha pós, minha especialização, quando tive a oportunidade de ver o edital então fiz a minha inscrição, e ao ler a proposta do projeto, aquilo me chamou muito a atenção porque eu já estava há um tempo no Estado como professora, desde 2009, e estava na fase de voltar para Universidade, me sentindo distante, sozinha, e quando li proposta do projeto eu vi que era a oportunidade de voltar à universidade e dar continuidade à formação. (PS5).

As falas de PS1, PS2 e PS3, nos revelam a influência da escola e de seus pares na indicação deles para participarem do processo seletivo para o PIBID na Universidade. As falas de PS4 e de PS5 revelam uma motivação que arriscaríamos conceituar como mais particular. Esses professores viram a publicação do edital da PIBID/UECE, e tomaram a iniciativa de participar do processo seletivo. Embora seja uma atitude individual, mostra um lado positivo, que é enfrentar, conhecer e se integrar a propostas novas que surgem na escola. Identificar-se com a proposta ou necessitar aumentar o seu salário, já que a bolsa vai aportar um pouco mais de recursos aos seus proventos, que podem ainda ser fatores relevantes nessa iniciativa.

Os fatores idade e começo de carreira na docência podem ainda ter influenciado na atitude destes professores e interesse em participar do PIBID. Considerando que os primeiros anos de experiência trazem conflitos, o professor recém-formado pode sentir uma necessidade de aproximação com professores universitários com vistas à obtenção de ajuda e orientação em seu trabalho.

Outro destaque nas falas do PS2, PS3 e do PS4 é a bolsa de incentivo financeiro. Os PS2 e PS3 assinalam que só depois de sua entrada no PIBID tomaram conhecimento do incentivo financeiro. Já o PS4 destaca que um dos estímulos para sua motivação foi a bolsa. Além disso, ele ressalta a importância da articulação com a Universidade como fator de estímulo à sua participação, também citado por PS5, e que será discutido adiante.

No tocante à relação entre a participação no PIBID e a possível contribuição do programa para o desenvolvimento profissional dos professores supervisores e como eles percebem essa possível contribuição, pudemos identificar o fator de que a fluência da fala de PS2 revela o que García (1999) advoga sobre o conceito de ‘desenvolvimento’ com uma conotação de evolução e continuidade. O referido professor assim se expressa

*Contribuiu sim. Eu sou formada em pedagogia, a minha formação toda foi especial, morava em um distrito no interior e me deslocava para a cidade para estudar. Na minha época não se falava em vestibular fiz até o 4º magistério porque não queria ficar sem estudar. Daí estudava a didática, e saiu toda a parte de ciências exatas então nesse sentido a formação foi deficitária, no sentido de que eu gostaria de ter tido uma preparação melhor. Mas foi a história da minha vida. Eu já tenho quase 20 anos de experiência no Estado, eu sou professora por vocação. Eu escolhi ser professora. Comecei muito cedo a ensinar no interior, com 18 anos fui estagiar e nunca mais parei. Quando teve o concurso do Estado e eu fiz, naquela época eu tinha o nível médio entrei para ser professor “orientador de aprendizagem” que era por sistema de TV ainda era o fundamental I. Aí veio a questão da LDB de formar todos os professores e veio a pressão para ter a formação. Depois veio a questão da área específica, então o que fez o Governo? O Magister, na época por uma situação pessoal eu fui para a matemática... Eu ensinava até a 4ª série e fui ensinar 5ª e 8ª série na época, para mim foi um desafio, fui aprendendo assim. **Eu estou falando até de minha formação para chegar onde eu quero chegar: No PIBID.** Eu estou aqui na escola com matemática até o 9º ano, não deixo a desejar porque eu estudo, e você sabe que quando a gente chega a certo nível de maturidade, o que você estuda você aprende. Então o que aconteceu? Quando veio o PIBID, como eu tinha pedagogia eu pude entrar como pedagoga, então trabalhando a leitura eu pude ver que se trabalha em todas as áreas. Esse trabalho trouxe uma visão interdisciplinar porque os meninos têm muita dificuldade em interpretação e não tanto no cálculo. Em termo de formação o PIBID trouxe essas contribuições a interdisciplinaridade, o trabalho em grupo, trabalhado o planejamento coletivo com os professores. (PS 2) (Grifo nosso)*

Constatamos que PS2, para falar da contribuição do PIBID, para seu desenvolvimento profissional, faz um relato histórico e abrangente de seu percurso pessoal e,

de certa, forma de formação profissional que envolve questões afetivas, econômicas e geográficas, bem como a qualidade da formação que recebeu, conforme evidenciamos em sua fala. A necessidade, portanto, de sempre procurar aprender mais e com maior qualidade é um traço marcante em sua fala, o que nos leva a inferir que o conceito de desenvolvimento docente do referido professor entrevistado está em consonância com o proposto por García (1999) ao acentuar que o desenvolvimento profissional caracteriza-se com atitude permanente de pesquisa de questionamentos e de buscas de soluções e de aprendizagens. Está além de uma etapa circunstancial e envolve, no caso, necessidades pessoais, profissionais e conjunturais.

A Universidade, como fator de destaque ao desenvolvimento profissional do professor da Educação Básica, é apontado na fala de quatro professores supervisores do PIBID. Conforme evidenciado na sequência, abaixo, essa função:

Contribuiu bastante, através do PIBID eu comecei a fazer o projeto de pesquisa para o mestrado, infelizmente eu saí do PIBID e não pude dar continuidade. Eu aprendi muito, foram muitas trocas. Abriu muitos caminhos, novas amizades na Universidade. (PS1).

A relação com Universidade foi riquíssima, houve publicações em artigos, participação em eventos do PIBID, semana universitária e hoje eu sinto falta. (PS2)

Essa relação com a Universidade foi importante, a relação com os bolsistas e com outros universitários. (PS4).

Eu penso que o retorno à Universidade, o compromisso com a leitura, com a escrita, com a produção, as ações que a gente tem que desenvolver na escola, são propostas e intervenções deferentes e inovadoras que trazem experiências para o professor e também para os alunos. (PS5).

Percebemos nas falas dos professores, que a articulação entre o espaço escolar e a Universidade permitem aos professores supervisores aprenderem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, e empoderá-los como agentes produtores de conhecimento, bem como entender e compreender a escola como um campo de produção de conhecimentos. Logo, a articulação entre a escola e a Universidade possibilita reflexões para redimensionar o conceito de prática, e esse pode ser um dos caminhos para que o isolamento e o hiato constituídos historicamente entre as universidades e as escolas, entre quem produz saberes e quem aplica tais saberes se extingam paulatinamente.

A valorização do professor da escola pelos docentes universitários é notória na fala dos referidos sujeitos, como lembra Tardif (2012, p. 234), estes, também são sujeitos do conhecimento, e seu trabalho cotidiano, sua prática, não é somente um lugar de aplicação de

saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e mobilização de saberes que lhes são específicos. Já faz parte do entendimento de todos, acreditamos, que as escolas NÃO devem ser ‘usadas’ como campo de pesquisa para os professores universitários, ou daqueles que realizam estudos de Mestrado ou Doutorado, sem a ética, a coparticipação nos resultados a integração no trabalho de produção, tendo em vista que a fala dos professores revela sua latente necessidade e interesse de coprodução.

Haja vista que o desenvolvimento profissional docente é um *contínuum*, processo histórico e contextual que transpõe a formação inicial e continuada e abarca a conjuntura no qual o professor está inserido (salário, condições efetivas de trabalho, legislação), tal perspectiva nos leva à fala de PS3, que quando interpelado sobre as possíveis contribuições do PIBID ao seu desenvolvimento profissional, ele menciona:

Não posso dizer que sim 100% mas, não posso dizer que não. Então eu responderia: Em parte. Contribuiu sim, no sentido do pensamento, da lucidez. O PIBID me trouxe lucidez para ver mais claro aquilo que eu estou reproduzindo dentro do sistema, que estou mergulhado na estrutura. Eu penso e existo no contexto onde todos estão no mesmo barco, cada um a sua forma e eu sei que isso é a forma errada, mas eu não tenho armas para dizer a todos como fazer para remarem na mesma direção e todos se salvem. Sim, eu acordei, eu despertei. O PIBID traz um novo olhar e isso eu tenho: Um novo olhar sobre a escola, e isso me remete a uma outra questão: a formação. Eu preciso me formar se eu quero melhorar na carreira e na profissão. (PS3).

PS3 faz uma analogia do sistema educacional com um barco em navegação. Neste barco estão os professores, cada um remando, sem articulação, o que para ele é uma problemática. Para esse professor, é preciso uma articulação coletiva do professorado, em prol de um bem comum. Portanto, entendemos que o PIBID trouxe para PS3, uma reflexão sobre a superação do individualismo para o seu desenvolvimento profissional. PS3 ainda destaca o fato de que o PIBID contribuiu para essa tomada de consciência, para a reflexão sobre a necessidade da articulação coletiva, da formação continuada e de seu olhar sobre a escola.

Notemos que as falas dos professores convergem, quando se fala em contribuição por parte do PIBID, para a noção de desenvolvimento profissional onde o componente formação identifica a escola como ponto angular do processo formativo, ou melhor, “a escola passa a ser foco do processo de ‘ação-reflexão-ação’ como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” (IMBERNÓN, 2010, p.56). Essa ideia já foi discutida por Nóvoa nos anos finais do século XX, ao afirmar que o desafio para a formação de professores “consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”. (NOVOA, 1997, p.29).

Por conseguinte, concebendo o desenvolvimento profissional do docente como algo acontecido de forma contextual, transpondo o modelo baseado exclusivamente em cursos de formação e, englobando fatores como a coletividade, salário, plano de cargos e salários, o contexto das políticas públicas da Educação, entre outros, evidenciamos a fala de PS2, tendo em vista que suas concepções de desenvolvimento profissional apontam consonância com o modelo de desenvolvimento profissional mediante a investigação para ação onde o professor é capaz de refletir e investigar sobre sua ação, diagnosticando situações problemáticas e transformando sua prática, conforme exposto a seguir:

Antes do PIBID, principalmente, por conta da carga horária de trabalho, era bastante complicado conseguir dialogar com outros profissionais da área. Essa condição acabava por limitar o meu fazer pedagógico, inviabilizava a renovação da minha prática, limitando as possibilidades da minha área. A dúvida e a sensação de está sozinha em muitos momentos importantes do professor (planejamentos) eram frequentes. Faltava diálogo, reflexões críticas e o principal: partilha de ideias de profissionais que entendiam a minha área de atuação, eu vivia a vontade, mas existia o vazio, que impedia avanços. Com a participação no PIBID muita coisa mudou, costume até dividir a minha história como professora, antes e depois do projeto, onde o antes classifico como um período vazio e o depois sendo o momento de ação, produção, empolgação com o fazer pedagógico, a reaproximação com a reflexão, a pesquisa e o dialogo referente ao meu campo de conhecimento. (PS2).

A tendência do desenvolvimento profissional como colaboração entre os pares, por via do diálogo, da disponibilidade de tempo para as discussões coletivas, é facilmente identificada na fala do professor supervisor 2, que ressalta a reflexão crítica e a pesquisa como fatores do desenvolvimento profissional.

A cultura do isolamento do professor em seu fazer introduziu uma rotina que reflete a marca de uma sociedade individualista e competitiva. Logo, a cultura da formação em colaboração é apontada como uma forma de combater o isolamento.

Adiante, analisaremos as possíveis contribuições do PIBID no processo de formação continuada.

6.5 Formação continuada de professores supervisores do PIBID-UECE: Entre a Universidade e a Escola

Objetivando responder a uma de nossas problemáticas centrais da investigação, trouxemos na entrevista a indagação acerca da concepção dos professores sobre o PIBID como espaço de formação continuada. Isto posto, a formação centrada na escola, que permite a dinâmica de investigação-ação individual e colaborativa constituindo-se como uma prática

reflexiva, pode ser identificada nas falas de três professores. Dessa forma, o contexto da formação assume papel que transcende o ensino e o domínio da técnica e abre espaço para a criação de espaços de elaboração de aprendizagens em colaboração com pares no ambiente de trabalho do professor.

Nessa perspectiva, a Universidade é apontada pelos professores supervisores como elemento favorecedor da formação continuada mediante uma relação de estímulo à pesquisa, reflexões, participação em cursos, palestras e seminários; também merece destaque a interação com os licenciandos e/ou professores da Universidade, que perpassa, portanto, a Universidade e a Escola, ao afirmarem que:

[...] o contato com os graduandos do PIBID ajuda na busca de conteúdos, na auto avaliação do trabalho e retomada de temas como metodologia, didática, artigos científicos que subsidiam a ação pedagógica. Destaco a figura mediadora da coordenadora de área que contribui nestas discussões buscando uma reflexão crítica e científica do ato docente... Eu estava muito afastada das leituras inclusive me fez voltar a participar mais, a ler mais, a me capacitar foi interessante, muito rico, aprendi bastante. Tinham encontros com a coordenadora na Universidade, muitos encontros, muitas leituras, a gente fazia artigos, foi muito rica a experiência. (PS1).

Além da coordenadora de área, que é a professora universitária, que segundo ele foi uma figura importante no estímulo aos estudos, à leitura e eventos na Universidade, o PS1 ainda dá ênfase à sua relação com o graduando, como mecanismo que fez com que ele pensasse sobre seu próprio trabalho. Entendemos que esse pensar crítico sobre sua prática, pode indubitavelmente transformar a prática do professor supervisor. Essa relação com o licenciando e com a professora universitária é destaque nas falas que seguem:

Os encontros do PIBID, reuniões de discussões com os bolsistas e a coordenadora, nas aulas na escola, em que muitas vezes eu ficava observando a atuação dos alunos da Universidade e nos momentos em que eu me reunia só com eles (com os licenciandos), seja individualmente, seja em grupo. Até nos retornos que eles colocavam com todo o corpo docente o que estavam achando da escola, nos momentos de fazer o planejamento, na troca de leitura sobre os textos, eu acho que a formação continuada foi assim. (PS2).

Durante minha participação no PIBID, tivemos muitos encontros de discussão e reflexão, seminários, palestras com profissionais da educação, cursos de formação, leituras acadêmicas e etc. Está no PIBID é uma rica formação continuada! (PS4).

O projeto me reaproximou da universidade, me incentiva e me oportunizava a participação de discussões a respeito da educação. A reflexão e partilha de conhecimentos com os bolsistas do projeto é parte fundamental que demarca ainda mais esse papel de formação continuada do projeto, pois eles trazem suas vivências da universidade, o que se torna muito proveitoso, pois eles partilham essas experiências comigo. O contato com os coordenadores de área também considero um momento marcante de formação continuada, pois eles também são professores e compartilham o seu conhecimento comigo, incentivam as reflexões e a pesquisa. (PS5).

Em seguida, destacamos o fato de que um professor supervisor destaca a experiência do PIBID como espaço que ensejou a reflexão crítica, que favoreceu a mudança

de pensamento. No entanto, não é percebido claramente por ele como um espaço de formação, embora essas transformações de pensamento por meio da reflexão e da ação sejam consideradas por nós, como um processo formativo, haja vista a seguinte afirmação:

[...] o PIBID é para a formação de futuros professores e não especificamente para trabalhar com os professores da escola, entretanto, se o projeto do PIBID em determinada escola for para trabalhar junto aos professores acaba coincidindo com a formação continuada. (PS3).

O PIBID é um programa de iniciação à docência, no entanto, há no programa um espaço de vivências para o professor da Educação Básica, que nesse meandro trabalha com o licenciando, e com o professor coordenador de área (professor universitário), portanto, não há a condicionalidade “se em determinada escola, o projeto trabalhar junto ao professor”, conforme a fala do professor supervisor acima referido. Isto pode denotar que o Projeto não foi bem entendido pelo PS3. Em seguida, ele exprime sua impressão sobre o PIBID como espaço de formação continuada relatando:

Em minha opinião ele é um ensaio porque ele te dá esperança de você fazer algo porque ele te ajuda a ver a realidade te ajuda a ver o contexto, mas ao mesmo tempo ele te barra, eu costumo dizer: pensar dói. O PIBID te dá mais uma consciência da verdade do que você precisa para aprimorar a sua prática, uma clareza sobre seus erros, mas ao mesmo tempo que você vislumbra todo um contexto, você não tem como sair dele. Por exemplo: eu sei, eu entendo, eu preciso fazer o mestrado, mas eu não posso avançar.

O PIBID me trouxe conhecimento, me trouxe a reflexão me trouxe o entendimento do contexto, mas eu não posso avançar, eu não posso mudar, eu não posso sair disso. Você acorda, mas você só acorda. Não dá para sair desse processo porque não é uma coisa individual é uma coisa coletiva. Esse processo que barra a formação é uma constelação: o indivíduo, a família, uma conjuntura. Por exemplo: No PIBID nós identificamos nas falas dos professores o discurso de que os alunos não querem estudar, e na pesquisa nós percebemos que na realidade não é bem assim, o problema é que os alunos não tem o entendimento, a clareza do porque estudar. (PS3) (Grifamos).

A fala do professor supervisor 3 nos conduz ao pensamento de Sacristán (1999, p. 138) ao asseverar que o ser que tem a consciência de ser reflexivo aprende que sua conduta é controlada por programas culturais. Então, ele analisa as normas, aprende e reorienta seus hábitos. Esse professor ainda acrescenta que as condições de trabalho intervêm em sua formação continuada.

Arriscamos destacar que a fala deste professor encontra-se inebriada em emoções que suscitam a reflexão sobre a precarização da profissão docente. Sua fala nos direciona ao pensamento de Formosinho (2009), ao mencionar que “a crise da educação escolar fez surgir um discurso pedagógico, moral e político que impõe um conjunto de obrigações ao professor da escola de massas... É o que denominaremos o **discurso normativo do superprofessor**”,

(FORMOSINHO, 2009, p. 50) onde se pressupõe que funções sociais e coletivas das escolas são obrigações individuais do professor. Logo, o PS3 ressalta que o PIBID lhe trouxe novas perspectivas de olhar sobre o contexto educacional, no entanto, não lhe ‘oferece’ meios para mudança em nível coletivo. Essa análise por parte deste professor revela um nível de reflexividade mais profundo, seria, portanto, o que Sacristán (1999) ressalta com o terceiro nível de ‘*reflexivilidade*’.

É relevante destacar o fato de que o Programa Institucional de Iniciação à Docência não traz intenção de mudar a conjuntura de problemas da Educação. O programa é, sim, uma iniciativa de valorização e aperfeiçoamento que, por via dos subprojetos, transforma realidades com base em suas propostas, do contexto e das ações expressas em cada subprojeto de cada Universidade em articulação com a escola. Portanto, não é uma receita prescrita que cura males, que já são muitos nas escolas públicas, mas sim traz uma proposta formativa que visa a contribuir para mudanças positivas no caminho da formação docente.

Nesse ínterim de discussões sobre formação continuada, as ações consideradas formativas, pelos professores pesquisados, foram aquelas cuja caracterização pode ser encontrada na fala de Imbernón (2010, p. 45), ao destacar que a formação continuada deveria fomentar “*o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática*” do professor, conforme pudemos identificar nos diálogos que seguem:

Momentos na Universidade porque na escola já era o dia a dia, então eu já conhecia e na escola a gente não tinha a oportunidade de discutir alguns assuntos que a coordenadora de aérea trazia. Então, tinha livros para debater toda semana, artigos. Discutir o que estava positivo e não estava, a gente tinha esses momentos bastante enriquecedores com a coordenadora do PIBID e a coordenadora de área. (PS1).

É possível perceber que o PS1 privilegia, em sua fala, a universidade em detrimento da escola, como local onde sua formação aconteceu no PIBID. Isso é compreensível porquanto essa instituição é local privilegiado de formação, sendo, portanto, mais atraente, já a escola, é considerada pelo PS1 como um local comum. Esse espaço ele já conhece, pois se encontra todos os dias lá, e, além disso, é possível perceber que, na escola, não há espaço para discussões e, portanto, se houvesse algo para ‘aprender em colaboração’ com os colegas, isso não era favorecido pela escola, mas era possível na universidade. Notamos então a latente necessidade de ensinar espaços de discussões com os professores e de compreensão desta necessidade por parte da Escola.

Por sua vez os professores supervisores 2, 3, 4 e 5 exprimem não somente a Universidade, mas a também a escola como local onde sua formação continuada ocorreu:

A gente tinha formação sim, tínhamos dois dias na Universidade e dois dias na escola, semanalmente, tentamos trazer para a escola na tentativa dar continuidade com os professores da escola. Nosso desejo era da continuidade com o grupo de professores, tentamos fazer uma formação com os professores, alguns aderiram, mas não tivemos 100% de êxito, tivemos duas adesões dois professores, nos pretendíamos preparar professores, não teve muita aceitação. (PS2).

Práticas formativas no PIBID aconteciam e aí está o caminho. Primeiro você começa a fazer reuniões de planejamento de como chegar a escola e fazer um estudo inicial, estudando livros da literatura voltadas as práticas escolares, e assim eu preciso ter concepções para questionar. Então a formação aconteceu inicialmente assim, além de curso de formação; discussão sobre o PPP; estudos sobre práticas de sala de aula; pesquisa qualitativa; Estudo e intervenção em um momento de reflexão-ação-reflexão. Aí você descobre que algumas realidades você não pode mudar, que existe um abismo e transpor esse abismo a gente não conseguiu, a gente tentou, mas foi mínima e esse resultado mínimo já é um resultado. (PS3).

Eu considero que comigo teve formação continuada. Por exemplo: Nos textos sobre diretrizes, encontros que participei sobre iniciação a docência. Outra coisa foi a questão do planejamento. Formação continuada para melhorar o planejamento, para compreender o que é o planejamento isso aí para mim foi bacana. E formação continuada, como os meninos (os licenciandos), porque eles são jovens, estão ainda na faculdade acaba que dentro da Universidade há um contato com o que tem de atual, e aqui o próprio fazer prático, e aí algumas novidades a gente trocou, a gente se ensinou. Sobre alguns métodos para lidar com o esporte, alguns conteúdos próprios da educação física. Além das aulas teóricas. (PS4).

Espaços de formação: Na escola, na relação com os bolsistas no planejamento, na Universidade com os professores Universitários que tem produções, que tem pesquisas e a gente aprende no encontro com eles, nos estudos, nas reuniões, nas leituras, então a formação ocorre nesses espaços, nos eventos, na semana acadêmica da UECE, nas produções com os bolsistas e as apresentações nos eventos. Isso enriquece e atualiza o professor. Palestras com professores mestres e doutores da Educação. Além de leituras e trocas na plataforma moodle. (PS5).

Entendemos que a formação continuada deve apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre suas práticas docentes de forma contextual de tal modo que o professor examine suas teorias, sua prática, estabelecendo uma autoavaliação individual e coletiva. Essa formação contribuirá para a ‘reflexibilidade de terceiro nível’ proposto por Sacristán (1999).

Logo, evidenciamos que a universidade, a escola e a relação com outros profissionais constituem um mosaico que dá forma aos espaços de ações formativas do PIBID/UECE nos curso de licenciatura em Pedagogia e Educação Física. Esse entendimento é mostrado na figura a seguir:

Figura 2 - Espaços de formação continuada do PIBID/UECE



Isto posto, buscando compreender como os professores supervisores (professores de Educação Básica) compreendem o PIBID como um espaço para sua formação continuada? E se assim acontece, como identificam a ocorrência dessa formação? Entendemos que os professores consideraram compor o mosaico de sua formação continuada no PIBID, os espaços de aprendizagem e troca de experiências na **universidade e na escola. Na universidade**, pela interação com os professores universitários - coordenadores de área, mediante estudos e pesquisas; participação em palestras, apresentação de trabalho em eventos científicos. Os encontros na universidade aconteceriam inicialmente a cada 15 dias, depois, uma vez por mês, e na **escola com os bolsistas e com outros professores**. A carga horária de cada um dos bolsistas era organizada de acordo com os horários disponíveis de cada professor supervisor, e de cada bolsista, portanto, alguns momentos na escola eram coletivos, outros eram individuais.

Vale destacar o fato de que uma das dificuldades apontadas pelos professores supervisores, 1, 2 e 3, em relação à formação, foi o estabelecimento de uma comunidade colaborativa de aprendizagem com outros professores da escola, onde eles pudessem compartilhar suas experiências exitosas desde o PIBID, com os outros professores da escola, de tal forma que essas experiências pudessem ser apreciadas e até implantadas em outras turmas na escola.

Tal dificuldade, identificada pelos professores, pode encontrar amparo no entendimento de que, para compartilharem experiências, é preciso tempo pedagógico no calendário escolar, em que os professores possam se reunir e, para que isso ocorra é preciso

que haja uma mudança na ideia de formação de professores na escola, conforme discutido no capítulo 4. Isso implica uma transformação na cultura da instituição, em concepções e posturas dos professores e isso não foi possível naquele momento.

Logo, recorremos a Imbernón (2010), para pensarmos a formação de professores na Escola, ao afirmar que a formação não significa apenas aprender, mas pode ser uma arma crítica contra práticas laborais, como, por exemplo, a hierarquia, a miséria econômica de muitos professores, a proletarização, o individualismo e promover uma formação centrada no combate às práticas sociais segregadoras, potencializando uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática e a instituição. Isto posto, discutiremos na sessão imediatamente seguinte a categoria reflexividade docente e as possíveis contribuições do PIBID nesse sentido.

6.6 A reflexividade e sua relação com o PIBID: o que revelaram os professores supervisores

Objetivando caracterizar se/e como o PIBID se constitui como um espaço que contribui para a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico do professor supervisor, os docentes foram interpelados sobre essa temática no questionário virtual e na entrevista, e o que suas falas revelaram é analisado ao longo deste subcapítulo. Assim, retomamos a concepção de reflexividade trabalhada no capítulo 3 desta investigação, onde discutimos essa categoria.

No contexto da sociedade contemporânea, pensar o professor como sujeito do conhecimento, ou seja, agente pensante da prática e partícipe da ciência é para Sacristán (1999) adentrar o terceiro nível de reflexividade, quando assinala que: “fazemos parte da realidade que queremos entender e devemos ser conscientes de nossas peculiaridades como seres que fazem teoria da educação.” (SACRISTÁN, 1999 p. 132). Nesse sentido, vejamos o que revela o professor supervisor 1, ao ser questionado sobre sua concepção de reflexividade:

Contribuiu bastante [PIBID], quando eu falei que estava afastada a leitura, com a participação no PIBID eu voltei a ler, a participar, fazer artigo, e teve muitas experiências exitosas, porque eram três escolas e a gente podia ver o que deu certo e tentava levar para outras escolas. Como por exemplo, o projeto cartas, onde havia intercâmbio. O que foi interessante e nos leva a refletir sobre o trabalho, acertos e erros, foi uma experiência interessante, pena que eu não pude continuar no Programa.(PS1) (Grifamos).

Para nós, a concepção de reflexividade é mostrada por meio da descrição de ações experienciadas no PIBID, que ocasionaram mudanças em sua postura, acertos e erros. Parece-nos que a reflexividade deste professor, de acordo Sacristán (1999, p. 131) seja de nível 2, pois esse docente relaciona sua experiência profissional a situações particulares recriadas àqueles conhecimentos compartilhados cientificamente.

Na sequência de nossas análises pudemos identificar, com base na fala do professor supervisor 4, sua concepção de reflexividade, e por conseguinte, inferimos que o PIBID pode favorecer uma reflexividade crítica, que o faz pensar, compreender, e ainda começar a mudar sua prática e seu modo de ser por meio do pensar crítico, e isso pode ser decorrer de sua participação nos espaços de formação continuada, conforme apresentado no mosaico do subcapítulo anterior. O professor sai de uma condição de ação individual para a compreensão de uma ‘cultura formativa’ compartilhada com os licenciandos, por meio desta, o professor passa a refletir sobre sua ação pedagógica, sobre sua história, e sobre as suas condições reais de trabalho, conforme segue a fala.

*Tem haver com estar aberta ao diálogo, tem haver com ter a noção de compreender que eu posso superar um ponto crítico da atuação, um problema e identificar os problemas, saber identificar e tentar buscar uma solução. Tem haver com isso. **E tem haver com auto reflexão da pessoa olhar para si ver o que pode melhorar ou pode acrescentar no fazer pedagógico em vários aspectos, seja no planejamento, na relação com o aluno, no espaço escolar que envolve não só os alunos, mas toda a comunidade.** O PIBID contribuiu para isso. Teve uma reunião, por exemplo, que aos alunos, observaram as minhas aulas, então teve uma reunião que eu pedi um retorno das impressões deles sobre as minhas aulas, e aquilo ali, por exemplo, foi um momento de reflexão, embora eu tenha me incomodado porque estava exposta a críticas de alunos, dos meus alunos, dos alunos do PIBID, foi um momento que tive que olhar para si [...] (PS4) (Grifamos).*

Essa para nós é uma expressão da reflexividade que se aproxima do nível três, onde o professor, além de pensar em sua prática individual, reflete sobre a conjuntura que influencia em seu trabalho. E, mais adiante, acrescenta relatando que sua postura mudou e que suas práticas não estão isoladas, mas sim fazem parte de uma conjuntura precarizante de condições do trabalho docente:

Minha postura mudou, eu comecei a ficar mais atenta e tentar de certa forma melhorar, depois disso eu fiquei mais a vontade, coloquei que tenho as minhas limitações, mas que por mais que tente superar existia toda uma carga sobre mim: (as condições de trabalho) a condição de serem 300 horas. Por isso hoje diminui a carga horária, pensando na qualidade. (PS4).

Novamente as dificuldades estruturais e salariais aparecerem como barreiras no processo de pensar sobre a prática. Para ele, o ato de pensar sobre sua prática precisa de

tempo para acontecer e, em virtude da necessidade de planejar melhor as aulas, refletir sobre seu trabalho, resolveu diminuir a carga horária, mesmo com a redução dos recursos financeiros. O PS4 ratifica sua de formação inicial e rememora sua entrada na profissão docente destacando que foi um processo de descobertas e buscas pela identificação com a profissão na conjuntura das condições de trabalho lhe estavam postas:

[...] eu entrei na escola pública de paraquedas e eu estava me encontrando ainda, estava em um processo de descobertas. O que é eu na escola pública tentando me definir diante de uma carga horária excessiva, trabalhando com vários públicos e tentando administrar vários conteúdos e ainda passando por um recém-processo de conseguir 1/3 da carga horária para planejamento porque eu enfrentei duas greves, na prefeitura e no Estado, e no mesmo ano passei por uma crise na minha profissão e de repente estava no PIBID, já entrei no PIBID para tentar ter um ânimo [...] (PS4).

Nesse ínterim, ele acrescenta sua inquietação ao ser receber das observações dos licenciandos, sobre suas aulas:

[...] e de repente vem os alunos colocar as críticas e aí eu fiquei meio incomodada com os comentários, mas que eu tinha que entender minhas limitações. (PS4)

O incômodo sentido na fala do PS4 pode ser justificado porque as críticas atingiram suas bases, seu repertório de saberes que integram sua identidade profissional, os saberes advindos da que constitui, de acordo com Therrien (2011) o referencial que justifica, legitima e fundamenta a práxis do seu trabalho. Emerge um saber oriundo, mobilizado e reconstruído nas práticas docentes.

Os comentários também provocaram uma reflexão sobre sua função como professora supervisora:

Eu tive também pensando: O que eu estou fazendo aqui como supervisora? E às vezes isso não ficava claro para mim. Eu sou supervisora ou eles vêm para dar uma aula e eu fico observando, o que eu posso fazer? Aí chegou um momento em que eu percebi conflitos entre os alunos para planejar a aula, então criei um instrumental de planejamento de aula porque eles tinham muitas ideias boas interessantes, mas faltava planejamento. Então tudo isso foi gerando reflexão. (PS4).

O processo reflexivo inicia-se no enfrentamento de dificuldades que a ação rotineira do dia a dia na sala de aula não é suficiente para superá-las e que o mero conhecimento dos métodos não basta. É preciso ter algumas atitudes que favoreçam a ação reflexiva, tais como: espírito aberto, responsabilidade e entusiasmo.

Na concepção de Jonh Dewey (1959, p. 111), o pensamento reflexivo perpassa vários estados, que não obedecem uma sequência fixa, pelo contrário se complementam. São eles: 1. A sugestão que a é condição onde o organismo pensa possíveis soluções para

conflitos, dificuldades ou obstáculos; 2. A intelectualização da dificuldade sentida que move o organismo a busca de soluções; 3. Uso das sugestões ou hipóteses surgidas espontaneamente no primeiro estado; 4. O raciocínio que ajuda a ampliar o conhecimento, ao mesmo tempo que depende de um conhecimento já estabelecido; 5. A verificação da hipótese pela ação, onde há análise das consequências.

Conseguimos perceber o pensamento reflexivo do PS4 ao pensar sobre o que é pensar reflexivamente. Notamos que ele se identifica diante de um conflito, pensa em hipóteses, raciocina sobre elas, age e reflete sobre suas hipóteses e ações.

Imbernón (2010, p. 32-33) assinala que a reflexão individual sobre a própria prática pode melhorar com a observação dos outros, sobretudo porque a docência ainda é uma profissão isolada. O exercício da docência em sala de aula acontece sem a presença de outros adultos e, quando há observações o professorado, na maioria, recebe pouco retorno sobre sua prática. Ter o ponto de vista do outro sobre seu trabalho, contribui para ação do professor e do próprio observador.

Adiante, o conceito de reflexividade também pode ser identificado na fala do professor supervisor 3, ao afirmar: *“Na minha humilde opinião é o no momento que estou a praticar uma determinada atividade na sala de aula, eu saber por que, para que e onde quero chegar.”* Esse pensamento se aproxima ao proposto por Schön (2000) ao advogar a necessidade do conhecimento técnico do conteúdo pelo professor e necessidade refletir sobre sua ação para transformá-la.

A fala do PS3 é consonante o que Sacristán (1999, p. 139) advoga sobre o conhecimento, ressaltando que este não existe sem os motivos que impelem a pessoa à ação, ou seja, pensar reflexivamente o imbuí de uma cadeia de pensamentos com articulação entre teoria e prática.

O professor, ao trabalhar uma determinada atividade de Português, por exemplo, sabe a intencionalidade de sua ação, refletindo como, por que, e para que desenvolve ou quer desenvolver ou precisa desenvolver essa atividade conforme constatamos na fala de PS3,

A prática reflexiva leva você a fazer uma atividade pensando. E também analisar e criticar o método que você utiliza. É quando você sai do automatismo que está instalado hoje em dia. E você chegar a questionar sobre o sentido da prática. É uma transposição didática relacionando ao contexto. O PIBID favoreceu em parte, esse processo porque ele me levou a minha prática. Eu passei a pensar sobre minha ação a identificar que, para sair da reprodução eu tenho que me formar, estudar ver

novos horizontes, eu tenho que estudar, mas o PIBID não me dá isso, eu se quiser por fora, heroicamente devo buscar estudar.

A ação docente não é um hábito que se repete sem o pensar sobre a atividade de modo que, sair do automatismo apresentado pelo PS3 é portanto, dirigir olhar reflexivo [crítico] para sua prática. Para aperfeiçoar esse olhar crítico é preciso estudar, pesquisar e investigar a prática. Como advoga Sacristán (1999, p.132), ao afirmar que no “terceiro nível de flexibilidade: fazemos parte da realidade que queremos entender e devemos ser conscientes de nossas peculiaridades”, percebemos que o PS3 pensa criticamente sobre o sistema educacional em que está inserido, ora com foco em sua condição individual, e ora com amplitude do foco para a coletividade da profissão e do sistema social.

Logo, foi possível identificar o que os professores consideram como ações reflexivas: atividades em sala de aula, trabalhos em grupo com alunos, com licenciandos e com o professor coordenador de área (professor universitário) realização de debates, seminários e reflexões sobre políticas públicas, discussões de temas transversais, busca de parcerias com outros profissionais, conforme revelado nas falas do PS4 e PS2:

Debates, seminários e “quiz” em sala de aula como temas transversais relacionados aos megaeventos esportivos, drogas, cultura afro, sexualidade, homofobia, a subnutrição, a cultura indígena e os despejos de suas terras, machismo no esporte, racismo políticas públicas de esporte e lazer entre outras. (PS4).

O professor supervisor 1 destaca ações de cunho interdisciplinar as suas ações, inter-relacionando temas de variadas áreas à Educação Física. Já o PS2 aponta o PIBID como um espaço que oportunizou uma prática reflexiva, estimulando a motivação pelo trabalho docente.

Para mim uma prática reflexiva é cada ação que nós temos em sala de aula nós analisarmos, avaliarmos se o resultado foi satisfatório, se teve retorno para o aluno. Muitas coisas eu já tinha uma ideia do que era, por conta da minha experiência de profissão, mas o PIBID fez acender mais ainda a chama e o desejo que eu sempre tive pela educação, de estar sempre refletindo nas ações, então acendeu mais ainda aquele desejo de estar fazendo, investigando, conferindo, então foi assim um momento de mais realizações.

Também é possível identificar o fato de que o PS2 ressalta que o PIBID favoreceu uma mudança em sua prática, conforme podemos identificar em sua fala, ao mencionar que agora existe outro olhar sobre o trabalho em grupos na sala de aula.

*Varias ações, a partir do PIBID, passei a trabalhar mais com os alunos em grupo porque o trabalho em equipe tem um retorno muito grande para o aluno, e a partir PIBID a gente via que havia uma participação maior deles, porque tem muitos alunos que não tem vontade de estudar, são apáticos, e a gente vai tentando trazer eles. A **experiência de***

trabalhar em grupo que ainda é pouca na escola, a questão dos professores terem um tempo com os outros professores da área para estudar. Eu fazia um trabalho aqui e leva para discutir lá na Universidade, a gente via onde estavam as nossas falhas, o trabalho que nós fizemos aqui teve uma ótima aceitação pela direção, reuníamos os licenciandos e estudávamos, nos preparávamos. (PS2) (Grifamos).

Aqui, é possível inter-relacionar a fala do PS2 com as ações explicitadas no subprojeto do curso de Pedagogia sobre leitura:

O trabalho foi muito dinâmico, trouxemos o aluno para biblioteca, ensinamos a procurar o livro paradidático na estante, uma coisa que me surpreendeu muito no PIBID foi a leitura do paradidático na sala de aula, a gente queria fazer tudo para que eles lessem, então delimitamos 30 minutos da aula para a leitura. Os licenciando apresentaram essa ideia, eu não acreditei que funcionasse, pensei que eles iriam ficar conversando, mas eu me enganei. Eles liam, maravilhoso o resultado. (PS2).

Logo, consideramos que o tempo de troca entre o professor supervisor e o licenciando na elaboração do planejamento na escola, pode ser considerado um espaço de formação, haja vista que a observação e a valorização do ensino facilitam aos professores a obtenção de *feedbacks* sobre os quais o professor pode refletir criticamente sobre seu trabalho com vistas a favorecer a aprendizagem dos alunos ou mesmo, resignificar sua prática pedagógica.

A fala de PS4 revela ainda que sua participação no PIBID favoreceu a reflexão (planejamento e avaliação) na coletividade, nos planejamentos, o que corrobora a ideia de Sacristán (1999), ao destacar que a prática reflexiva do professor tem como pilar fundamental a essência do ser pesquisador e investigador de sua prática e do sistema educacional onde está inserido, ora com foco em sua condição individual, e ora com amplitude do foco para a coletividade da profissão e do sistema social.

A reflexão começa antes de ir para sala, ela acontece durante os planejamentos, construídos coletivamente se torna um momento importante para a reflexão. As aulas são fundamentadas pelo dialogo, trazemos debates atuais e que vão ao encontro dos interesses dos estudantes. Por exemplo, organizamos uma intervenção do PIBID na escola referente a temática Copa do Mundo no Brasil, foi desenvolvido um evento nomeado de Copinha, em que para se inscreverem os estudantes tinham que participar de um debate sobre o tema proposto. Em aula fazemos palestras sobre Obesidade e sedentarismo e dentro desse momento levantamos discussões sociais que estão presentes nessa temática. Após as aulas eu e os bolsistas fazemos umas reflexões, avaliações e partilhamos opiniões, críticas construtivas. (PS4).

Pensar reflexivamente sobre a ação docente implica refletir sobre a ação antes de sua concretização, ou seja, pensar sobre a ação a antecede. Conforme Dewey (1959) pensar reflexivamente é projetar-se sobre possibilidades futuras e estabelecer hipóteses sobre a

prática pedagógica. Isso fica evidente quando o professor fala sobre o planejamento de suas ações.

Para os professores supervisores 1 e 4, o PIBID proporcionou a reflexão [crítica] sobre prática docente e aprendizagens sobre a importância do planejamento pedagógico, além de uma articulação reflexiva sobre a importância dos conteúdos na relação entre o ensino e a aprendizagem do aluno, o que nos remete aos postulados de Schön (2000) sobre o ‘conhecimento-na-ação’ que trata do saber técnico, tácito, que é uma condição ímpar na mediação do conhecimento entre professor e aluno. Além disso, interação com a Universidade foi mencionada como relação que favoreceu o crescimento pessoal e profissional, conforme segue:

Sim. O PIBID proporcionou para minha formação, conhecimentos novos e experiências inusitadas. Pois estar interagindo com a Universidade é sinônimo de renovação e crescimento profissional. A própria experiência de acompanhar os licenciandos levou-me a reflexão da prática docente no âmbito escolar. (PS1).

Sim, Aprendi a organizar melhor a sequência de conteúdos de forma a facilitar a aprendizagem no sentido de compreender o início, meio e fim do processo pedagógico; aprendi a importância de planejar de forma organizada considerando o plano anual, semanal e de aula; passei a considerar a importância de avaliação processual aliada a avaliação escrita [...] Aprendi a não deixar de oferecer o conteúdo ao aluno. (PS3).

O PS3 ressalta suas aprendizagens, ao ser indagado sobre as possíveis contribuições do PIBID para sua reflexividade. Assim, entendemos que o desenvolvimento da reflexividade se encontra subjacente em sua fala. Entendemos que ele reflete sobre suas aprendizagens que são de cunho técnico e tácito e ainda é possível percebermos que esse professor reflete sobre conhecimento-na-ação, quando fala sobre a importância do conteúdo; a reflexão-sobre-a-ação quando destaca que reconhece a importância e realiza planejamento e a avaliação processual e escrita.

A correlação entre a reflexividade e a pesquisa fica evidente na fala do professor supervisor 5. O primeiro trecho evidenciado em sua fala nos remete ao que advoga Sacristán (1999, p. 105), ao alertar para o fato de que “admitir, refletir, dialogar com esse pensamento pessoal e compartilhado é a primeira manifestação da flexibilidade, mecanismo essencial para dotar as práticas de racionalidade, tornando os agentes conscientes das suposições que as influenciam”. É nesse sentido que caminha essa primeira parte da fala:

Vou pensar um pouquinho (pausa e silêncio) Se eu pensar no meu empenho nas produções de publicações, artigos há dois anos atrás, antes do PIBID eu era a professora que fazia, questionava, refletia, porque eu acho que isso é natural, mas era diferente. Agora eu me sinto muito mais questionadora, curiosa. Não sei dizer

*se é necessariamente por conta do PIBID, mas se eu for pensar em antes e depois do PIBID então é. Hoje estou mais comprometida, tenho mais angústia com algumas coisas que antes talvez eu deixasse para lá. **Eu acredito que ele contribuiu sim para minha reflexão, talvez junto com a maturidade, são muitas coisas.** Tenho vontade de voltar à Universidade para iniciar a pesquisa. Mas em meio a isso o PIBID contribuiu sim para minha reflexividade. (PS5) (Grifamos).*

Percebemos que o professor relaciona ensino à pesquisa, não significa dizer que o sujeito reflexivo seja necessariamente o que pesquisa, conforme evidenciam as falas anteriores, no capítulo das análises teóricas e no estado da questão. O PS5 destaca ainda que o desenvolvimento de seus processos reflexivos podem ser atribuídos a outros fatores além do PIBID, como, por exemplo, a maturidade decorrente da experiência na profissão, mas que em meio a tais influências sua participação no PIBID é uma contribuição relevante.

Zeichner (2008, p.539) destaca que a “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre o ensino não é papel exclusivo das universidades e reconhece que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento de um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino.

Com referência em André (2001) e Ludke (2009), ao discutirem sobre a pesquisa realizada por professores da Educação Básica, entendemos que são de notável importância a disposição e o interesse pela pesquisa por parte do professor da Educação Básica, e para isso é imprescindível a existência de fatores como tempo, dedicação, espaço, recursos e estímulos para que o professor possa de fato desenvolver sua dimensão de pesquisador em sua formação.

Não entendemos aqui, a pesquisa como mais uma atribuição ou fardo para o professor da Educação Básica no contexto do PIBID, pois vemos revelado na fala do professor a pesquisa como uma das ações que favoreceram o pensamento reflexivo crítico, no tempo de sua carga horária destinada às ações do PIBID.

Na busca por conhecer as possíveis contribuições para o desenvolvimento da reflexividade nos professores que dele participam como supervisores e se o referido programa contribui, como o faz, entendemos que o Programa Institucional de Iniciação à Docência-PIBID tem contribuído para o desenvolvimento da reflexividade do professor da Educação Básica a partir das falas dos cinco professores participantes desta pesquisa. E, nesse meandro, isso foi possível por meio de grupos de estudos para leitura, pesquisa, colaboração entre professor supervisor e licenciando, aproximação da universidade por meio dos encontros com

professores universitários – coordenador institucional e coordenador de área, planejamentos coletivos na escola com os licenciandos e observações em sala de aula, saberes da experiência na troca com os outros professores e condições de trabalho (disponibilização de 100 horas para trabalhar o PIBID), são fatores em ebulição nas falas dos professores, como ‘componentes’ na constituição do pensamento reflexivo.

7 O PORTO DE CHEGADA: CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Nossa navegação ao elaborarmos este trabalho foi desafiante, pois sua formulação trouxe marcas da formação e do desenvolvimento profissional, da aluna pesquisadora desta investigação, em um curso de licenciatura (Pedagogia) e um curso de bacharelado (Psicologia), centrados no ensino em detrimento da pesquisa, o que por sua vez exigiu grande disciplina e considerável obstinação para superar os obstáculos e conseguir navegar sem turbulências nesta investigação. Tudo isso proporcionou grande crescimento na rota da pesquisa.

O foco desta investigação teve como horizonte a busca por compreender se e como os professores supervisores entendem o PIBID-UECE como espaço de formação continuada e como esse processo favorece o seu desenvolvimento profissional e a reflexividade crítica.

Durante o percurso investigativo, tivemos a preocupação de nos ancorarmos em pressupostos teóricos que pudessem nos fundamentar na busca por respostas aos seguintes questionamentos:

- Os professores supervisores (professores de Educação Básica) compreendem o PIBID como um espaço para sua formação continuada? Se assim acontece, como identificam a ocorrência dessa formação?
- Os professores supervisores identificam o PIBID como elemento para seu processo de desenvolvimento profissional?
- O PIBID contribui para desenvolver a reflexividade nos professores que dele participam como supervisores? Se contribui, como o faz?

Este estudo, centrado no caso do PIBID-UECE, configurado pelos critérios expressos outrora no capítulo 5, possibilitou a descoberta e a delimitação dos achados que serão sintetizados a seguir, tomando por base os objetivos que nortearam a realização desta dissertação.

A pesquisa revelou que os cinco professores supervisores participantes desta pesquisa têm curso de especialização, quatro possuem vínculo de trabalho efetivo com a rede estadual e um tem vínculo com a rede municipal de Fortaleza-CE. Quanto ao tempo de

exercício no magistério, a experiência deste grupo de professores varia entre quatro a vinte e seis anos trabalho. O tempo de participação no PIBID ficou compreendido entre dois e quatro anos.

Buscando evidenciar o entendimento dos professores supervisores dos cursos de pedagogia e educação física (professor da educação básica que atua como coformadores de futuros docentes) acerca das possíveis contribuições do PIBID para seu desenvolvimento profissional, não identificamos divergências e opiniões díspares, tendo em vista as áreas do conhecimento em que atuam, suas necessidades e as peculiaridades dos subprojetos dos referidos cursos.

Isto posto, entendemos que a universidade e a escola convergiram como espaços apontados pelos docentes pesquisados, como sendo, os espaços onde o desenvolvimento profissional e a formação continuada foram favorecidos. Nesse ínterim, a relação com os outros profissionais – professores da escola, professores da Universidade e licenciandos, compunham um fator de grande relevância nesse processo formativo.

Nesta investigação, também buscamos verificar se e como o PIBID/UECE contribui para a formação continuada dos professores que atuam como coformadores de futuros docentes. Entendemos que os professores consideraram compor o mosaico de sua formação continuada no PIBID, os espaços de aprendizagem e troca de experiências na **universidade e na escola**. Na **universidade**, mediante a interação com os professores universitários - coordenadores de área, por via de estudos e pesquisas; participação em palestras, apresentação de trabalho em eventos científicos. Os encontros na universidade aconteceriam inicialmente a cada 15 dias, depois, uma vez por mês, e na **escola** com os **bolsistas e com outros professores**, nos planejamentos, observação de aula, troca de experiências com outros professores. A carga horária de cada um dos bolsistas era organizada de acordo com os horários disponíveis de cada professor supervisor, e de cada bolsista, portanto, alguns momentos na escola eram coletivos, outros eram individuais.

Também foi possível caracterizar o fato que o PIBID constitui espaço que contribui para a reflexão crítica sobre o saber e sobre o fazer pedagógico do professor supervisor.

E, a universidade parece ser um lugar, da reflexão e do pensamento crítico. Podemos então ser tentadas a dizer que formar os professores segundo o paradigma do

professor reflexivo é uma tarefa “natural” e intencional proposta no PIBID-UECE, tendo em vista o exposto no projeto e nos subprojetos dos cursos de educação Física e Pedagogia e o entrecruzamento destes com a fala dos professores supervisores 1, 3 e 4.

O estudo revelou que a participação no PIBID provoca reflexividade no professor e isso pode decorrer de sua participação nos espaços de formação continuada, por meio de ações reflexivas: atividades em sala de aula; trabalhos em grupo com alunos, com licenciandos e com o professor coordenador de área (professor universitário), realização de debates, seminários e reflexões sobre políticas públicas, discussões de temas transversais e busca de parcerias com outros profissionais.

O nível de reflexividade notável é o de segundo nível, conforme proposto por Sacristán (1999). Quanto a isso, entendemos que o professor ainda é um profissional sozinho que anseia por colaboração e o PIBID caminha nesse sentido. O professor sai de uma condição de ação individual para uma ‘cultura formativa’ compartilhada com os licenciandos e com outros docentes, e, por meio desta cultura, o professor passa a refletir sobre sua ação pedagógica, sua história, e as suas condições reais de trabalho.

Tal cultura formativa não é condição fácil de acontecer, visto que uma das maiores dificuldades apontadas pelos docentes foram as condições reais de tempo para compartilhar e discutir com outros docentes, as experiências do PIBID. Entendemos que essas dificuldades estão imersas em um panorama político de formação e de empregabilidade do Estado do Município, que, embora a lei Nº 11.738/2008 verse entre outras questões, sobre uma carga horaria para planejamento e outras atividades fora da sala de aula, o que aponta sinais de melhoramento - o professor da Educação Básica está cansado e, por vezes, desmotivado.

Nesse sentido, o PIBID tem se mostrado uma rota para a valorização do profissional da Educação Básica, contribuindo para validação de seus saberes, seus processos e percursos, na inter-relação com os bolsistas licenciandos e com os professores da universidade. Nessa relação a formação docente na perspectiva do PIBID-UECE aconteceu associada entre teoria e prática por uma visão realista, crítica, comprometida com a formação e com a docência. Por esse viés, precisamos concordar que a proposta do PIBID tem sido um diferencial importante na formação dos professores da Educação Básica.

Tendo em vista os achados desta pesquisa, chegamos ao porto de conclusões inferindo e ou reafirmando, haja vista os estudos publicados e expressos no capítulo 2, sobre o estado da questão, a relevância do PIBID como programa de formação de professores que contribui para o desenvolvimento profissional, a formação continuada e a reflexividade docente, advindas das demandas do exercício da profissão, como apontaram os estudos de Delboni (2007); Xavier (2007); Xavier (2008); Leite *et al.* (2010); Lima (2011); Almeida *et. al* (2011); Duarte (2012), trazendo a reflexividade na formação continuada como apontamento de superação entre a dicotomia teoria e prática, bem como espaços para reflexão que possibilitem ações transformadoras.

O destaque para a prática do professor supervisor não se traduz em desvinculação do embasamento teórico, de acordo com suas falas, mas sim uma emergente necessidade de discutir a teoria com origem em situações da sala de aula. Encontramos ainda destaque para a formação continuada no contexto escolar coletivo e críticas ao modelo individual de formação continuada no estudo de Gama e Terrazzan (2007) conforme assinalamos no capítulo sobre o estado da questão de nosso objeto de investigação.

Consideramos relevante também mencionar o fato de que alguns desafios ainda ocorrem na formação de professores da Educação Básica, no contexto do PIBID/UECE como: a limitação quantitativa de vagas para o professor da educação básica, para o acesso ao programa em relação ao curso de Pedagogia, destacamos a inserção do licenciando com professores supervisores, que estejam lecionando nas etapas da educação para as quais a licenciatura em pedagogia o habilita. No âmbito da gestão do programa na escola apontamos o desafio do estabelecimento de uma cultura formativa colaborativa, com vista a escola ficar preparada para caminhar sem a necessidade de um programa e o curso de pedagogia realinhe o contexto da atuação dos licenciandos para a educação e/ou anos iniciais do ensino fundamental.

Por fim, sem pretendermos esgotar as discussões, tendo em vista a natureza de nossa pesquisa, e, já visualizando o porto de chegada, asseveramos que nosso estudo voltou o olhar para um programa de formação de professores que intenta aproximar o licenciando da docência, tendo o professor da Educação Básica um lugar importante nesse processo. Logo, ele também se forma e se transforma em sua participação no PIBID, e, portanto, merece um local de maior cuidado, pela entidade de fomento do programa, no sentido de explicação de concepções teóricas acerca do papel do coformador.

Concluimos que o caso do PIBID-UECE configurado neste estudo, pelos cursos de pedagogia e educação física, confirmou nosso pressuposto do início da pesquisa, isto é, se caracterizou como espaço de formação continuada que favoreceu o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da reflexividade docente. Logo, nossa investigação científica merece a socialização de seus resultados em publicações em forma de artigos em periódicos, e/ou capítulo de livros, com vistas a contribuir na área de formação docente, além da apresentação dos resultados deste trabalho à coordenação de área dos cursos investigados nesta pesquisa e aos respectivos participantes do PIBID.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, Ada Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, v36, n129, p.637-651, set/dez. 2006.
- _____. **O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação**. Cad. de pesquisa, São Paulo, n96, p.15-23, fev. 1996.
- ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri de; *et al.* **Secretarias de educação e as práticas de formação continuada de professores**. In: Reunião Anual da ANPEd, 34, 2011. Natal Anais. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-925%20int.pdf> Acesso em: 26/06/2013
- BEZERRA, Ana de Sena Tavares. **PESQUISA E FORMAÇÃO REFLEXIVA NO CURSO DE HISTÓRIA: estudo sobre o ensinar na universidade**. Fortaleza, 2010. 216 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2010.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão 2009-2011**. Brasília: Diretoria de Educação Básica Presencial, 2012.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- COUTINHO, Laura Maria. TELES, Lucio. **O registro reflexivo: Uma concepção de avaliação aplicada ao curso de licenciatura em pedagogia a distancia**. In: Reunião Anual da ANPEd, 33, 2010. Caxambu Anais. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6843--Int.pdf> Acesso em: 26/06/2013.
- DELBONI, Tânia Mara; Zanotti Guerra Frizzera. **A formação continuada por áreas curriculares: Possibilidades e limites de constituírem-se como “comunidades interpretativas”**. In: Reunião Anual da ANPEd, 30, 2007. Caxambu Anais. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3223--Int.pdf> Acesso: 26/06/2013.
- DEWEY, John. **Como pensamos- como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. Tradução Haydée de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. **Uma experiência de formação continuada de formação de professores: A formação em rede**. In: Reunião Anual da ANPEd, 35, 2012. Porto de Galinhas Anais. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1916_int.pdf Acesso em: 26/06/2013

FARIAS, Isabel Maria Sabino de.; NUNES, João Batista Carvalho; NOGREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Organizadores. **Pesquisa científica para iniciantes: Caminhando no labirinto**. Fundamentos da pesquisa. Fortaleza: EdUECE, v. 1. 2011. P. 53-66

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FETZENER, Andréa Rosana; VIANA SOUSA, Maria Elena. **Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 683-694, jul./set. 2012.

GAMA, Renata; Sousa, Maria. **Aprendizagens docentes de futuros professores de matemática reveladas em narrativas escritas na formação compartilhada de professores**. Revista Interações, Volume 7 - 2011 - nº18 Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém 2011.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto – POTUGAL: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; HIGA, Ivanilda. **Formação de professores de Física: problematizando ações governamentais** Rev. Educação: Teoria e Prática, Vol.22(40), 2012.

GAMA, Maria Eliza; TERRAZZAN, Eduardo A. **Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do País**. In: Reunião Anual da ANPEd, 30, 2007. Caxambu Anais. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3846--Int.pdf> Acesso: 26/05/2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010. v. 14.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Francisc. **El desarrollo profesional del profesorado de primaria**. XXI, Revista de Educación, 1 (1999): 59-68. Universidade Huelva.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho; MEGID NETO, Jorge. **A formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil**. In: Reunião Anual da ANPEd, 30, 2007. Caxambu Anais. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3047--Int.pdf> Acesso: 26/06/2013

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Et. al. **Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino**. In: Reunião Anual da ANPEd, 33, 2010. Caxambu Anais. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6543--Int.pdf> Acesso em: 26/06/2013.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, G. S.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Rede municipal e Universidade: Parceria na formação contínua de professores**. In: Reunião Anual da ANPed, 34, 2011. Natal Anais. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-159%20int.pdf> Acesso em: 26/06/2013.

MATOS, Izabeli Sales. **Formação continuada dos professores do AEE- Saberes e práticas pedagógicas para inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola**. Fortaleza, 2012. 218f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, UECE. Fortaleza, 2012.

MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira. **Processos de formação em prática pedagógica com foco na reflexividade de professores: a busca pela reflexão crítica**. Fortaleza, 2013. 144f. Dissertação (Programa de Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, 2013.

MIZUKAMI, M.G.N., *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Ed UFSCar, 2002.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de.; NUNES, João Batista Carvalho. **Pesquisa científica para iniciantes: Caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, v. 3. 2011. p. 25-42.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. **O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos** In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA TERRIEN, Silvia Maria (Org.). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. Fortaleza: EdUECE, 2011.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. **Os trabalhos científicos e o estado da questão**. Estudos em avaliação educacional. Fundação Carlos Chagas. v.15. n. 30. p. 5-16, 2004.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, 1997.

NUNES, João Batista Carvalho; NOGREGA-TERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Organizadores. **Pesquisa científica para iniciantes: Caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, v. 2. 2011. p. 45-59.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto – Portugal: Porto editora, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. **Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007**. In: Reunião Anual da ANPED, 32, 2009. Caxambu Anais. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Int.pdf> Acesso em: 26/06/2013.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Maria das Graças Gonçalves. **O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores**. Rev. Ata Sicientiarum. Education, V. 32, n.1 p. 11-117 Maringá 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; PENNA, Maura. **Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música**. Rev. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 91-106, jan./abr. 2012.

RAUCH, Rita Buzzi; SADALLA, Ana Maria Falcão de Araújo. **Promoção de reflexividade na formação inicial docente: O papel do professor orientador de pesquisa**. Rev. ETD Educação Temática Digital, v. 9, n.2, p. 170-188, jun de 2008.

RAUSCH, Rita Buzzi. **A Reflexividade promovida pela pesquisa na formação inicial de professores**. In: Reunião Anual da ANPED, 32, 2009. Caxambu Anais. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5113--Int.pdf> Acesso em: 26/06/2013.

ROCHA, Cláudio César Torquato. **Saberes da docência Aprendidos no PIBID: Um estudo com futuros professores de sociologia**. Fortaleza, 2013. 163f. Dissertação (Programa de Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, 2013.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Araújo; Et al. **Partilhando Formação, prática e dilemas: Uma contribuição ao desenvolvimento docente**. Rev. Psicologia Escolar e Educacional, v. 9 n. 1 p. 71-86, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. In: GARRIDO, Selma Pimenta; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Campinas, SP: Cortez, 2005. p. 81-87.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SCHULTZ, Duarte P; SCHULTZ, Sydney Ellen. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011

TAUCHEN, Gionara; FÁVERO; Altair. **O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 403-419, maio/ago. 2011

TERRIEN Jacques; NOBREGA-TERRIEN Silvia Maria. **A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo**. Santa Maria v. 38 n. 3 p. 619-630 set./dez. 2013

TERRIEN, Jacques. Professores em formação: a escola como lugar de pesquisa. In: Francisco Kennedy Silva dos Santos. (Org.). **III COLÓQUIO 'Abrindo Trilhos para os Saberes'** Fortaleza: SEDUC, 2011, v. 1, p. 50-68.

XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **A formação continuada de profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade**. In: Reunião Anual da ANPEd, 30, 2007. Caxambu Anais. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-2796--Int.pdf> Acesso em: 26/06/2013

XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **Refletindo multiculturalmente sobre a formação continuada de professores e gestores escolares: Produção do conhecimento e perspectivas**. In: Reunião Anual da ANPEd, 31, 2008. Caxambu Anais. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4083--Int.pdf> Acesso em: 26/06/2013

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Ana Maura Tavares dos Anjos
Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa de Mestrado intitulada: “*Reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do PIBID: evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica*”, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Maura Tavares dos Anjos, a qual pretende compreender como os professores supervisores do PIBID-UECE percebem esse programa como espaço de formação continuada e se esse processo favorece o seu desenvolvimento profissional e a reflexividade.

Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de questionário eletrônico a ser respondido *on-line* e da realização de entrevista semiestruturada. Se você aceitar participar, estará contribuindo para o desenvolvimento dos estudos sobre a política pública de formação de professores no âmbito do PIBID.

Se depois de consentir em sua participação o Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço (Av. São Cristóvão nº 237, centro Itapiúna/CE), pelo telefone (88) (97133144), ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Estadual do Ceará, na Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi, Fortaleza/CE, telefone (85) 3101-9890.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não serei remunerado e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ___/___/___

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do (a) participante

APÊNDICE B

Questionário Virtual

Reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do PIBID: evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica

Caro(a) professor(a),

Estamos desenvolvendo um estudo sobre reflexividade e formação continuada no âmbito do PIBID. A pesquisa faz parte de nossa dissertação de mestrado atrelada ao Projeto Observatório de Educação – OBEDUC, apoiada pela CAPES, e objetiva perceber as possíveis contribuições do PIBID para o desenvolvimento e a formação do professor da educação básica (professor supervisor).

As perguntas deste instrumental estão organizadas em três eixos centrais: desenvolvimento profissional, compreendido pelo processo amplo e dinâmico que envolve saberes formais e não-formais da profissão docente; formação continuada, entendida como um processo que faz parte do desenvolvimento profissional e envolve as dimensões pessoal e profissional que permitem aos professores encontrarem sentido para seu fazer profissional; reflexividade concebida como a práxis refletida capaz de transformar o fazer pedagógico na dimensão individual e coletiva.

Sua colaboração é fundamental, motivo pelo qual solicitamos que responda o presente questionário.

Agradecemos antecipadamente.

Ana Maura Tavares dos Anjos
Mestranda

Profa. Dra. Sílvia Maria Nóbrega-Therrien
Orientadora

Pesquisadoras do estudo

1 IDENTIFICAÇÃO

1.1. Nome

1.2 Sexo

- Feminino
- Masculino

13 Escola(s) em que leciona**14 Endereço da Escola****14.1 Telefone****14.2 Email****15. Etapa do ensino em que leciona**

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental - anos iniciais
- Ensino Fundamental - anos finais
- Ensino Médio

1.6 Idade

- Entre 20 e 29 anos
- Entre 30 e 39 anos
- Entre 40 e 49 anos
- Entre 50 e 59 anos
- Acima de 60 anos

17 Formação em nível de graduação e ano de conclusão**18 Maior titulação****1.8.1 Nível**

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

18.1 Situação da maior titulação

Concluída

Cursando

19. Rede de ensino em que atua

Municipal

Estadual

Privada

110. Vínculo profissional

Professor efetivo

Professor substituto

Outra:

2 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E PARTICIPAÇÃO NO PIBID

2.1 Tempo de magistério na educação básica

22 carga horária da jorna de trabalho semanal

23 Tempo de participação no PIBID

Em atuação

Especifique o período

Egresso

Especifique o período

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. O que lhe motivou a participar do PIBID?
2. Quanto tempo de sua carga horária de trabalho era destinado às atividades do PIBID?
3. Descreva as principais atividades que você desenvolvia no PIBID.
4. Como o PIBID contribuiu para o seu desenvolvimento profissional? Se sim, explique e dê um exemplo.
5. Para você, o que é formação continuada? Em sua opinião, como o PIBID é um espaço de formação continuada? Em que sentido e por que você considera isso?
6. Como você identifica a ocorrência de sua formação durante sua participação no PIBID? Quais atividades você considera que foram formativas?
7. Para você, o que é reflexividade? Para você, o PIBID contribuiu para desenvolver sua reflexividade? Em que sentido? De um exemplo.

ANEXO

ANEXO A

DECLARAÇÃO DE REVISÃO GRAMATICAL E ESTILÍSTICA



**ACADEMIA CEARENSE
DA LÍNGUA PORTUGUESA**

DVLCSIONAM ET CANORAM LINGVAM CANO

Declara-se, para constituir prova junto ao (à) Coord. Mestr. Acad. em Educação
do (da) Universidade Estadual do Ceará - (UECE),
que, por intermédio do acadêmico titular infra-assinado, foi procedida à correção gramatical e estilística
do (da) Dissertação de Mestrado intitulado (da) Reflexividade e Formas de Pro-
cessos no âmbito do PIBID...
da autoria de Ana Maria Tavares dos Anjos
orientado (a) pelo (a) Prof.ª Dra. Sílvia Maria Nogueira - Thérion
razão por que se firma a presente, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 01.01.2009.

Fortaleza (CE), 7 de fevereiro de 2015

Prof. João Vianney Campos de Mesquita
Reg. Profissional
CE 001597/P

Prof. João VIANNEY Campos de MESQUITA
Acadêmico Titular da Cadeira número 37 da ACLP
Escritor e docente Adjunto IV da Universidade Federal do Ceará
Reg. Prof. MTE00689JP.