



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

CAROLINE TEIXEIRA BORGES

**O PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID: O QUE PENSA, FAZ E APRENDE
SOBRE A PROFISSÃO?**

FORTALEZA - CEARÁ
2015

CAROLINE TEIXEIRA BORGES

O PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID: O QUE PENSA, FAZ E APRENDE
SOBRE A PROFISSÃO?

Dissertação apresentada ao 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 à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvina Pimentel Silva.

FORTALEZA - CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Borges, Caroline Teixeira.

O PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID: O QUE PENSA, PAZ E APRENDE SOBRE A PROFISSÃO? [recurso eletrônico] / Caroline Teixeira Borges. - 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 109 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 Dra. Silvina Pimentel Silva.

1. Professor Supervisor. 2. Formação de Professores. 3. Desenvolvimento Profissional Docente. 4. Prática Pedagógica. 5. PIBID. I. Título.



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e seis dias do mês de junho de dois mil e quinze, **CAROLINE TEIXEIRA BORGES** 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: **O PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID: O QUE PENSA, FAZ E APRENDE SOBRE A PROFISSÃO?** A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dra. Silvina Pimentel Silva (Presidente – PPGE/UECE), Dra. Maria Zenilda Costa (UECE) e Dra. Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana (UnB). A defesa ocorreu das 9 horas às 11 horas, tendo sido o aluno submetido 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 **Caroline Teixeira Borges**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito Satisfatório e nota 9,5. Eu, Silvina Pimentel Silva, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

Prof. Dra. Silvina Pimentel Silva (Presidente – PPGE/UECE)

Prof. Dra. Maria Zenilda Costa (UECE)

Prof. Dra. Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana (UnB)

Dedico esse trabalho aos meus queridos pais, meu apoio em todos os momentos e fonte de amor incondicional sempre.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em sua infinita misericórdia me concedeu a força necessária para seguir em frente diante da adversidade;

A minha mãe, Filomena, pelo amor, incentivo, cuidado e paciência;

Ao meu pai, Milton, por ter me apoiado em todos os momentos, por me ensinar que com fé tudo é possível, pelo amor incondicional e conselhos valiosos;

As minhas irmãs, Rafaele e Daniele, pelo companheirismo e torcida;

Ao meu cunhado, Carlos, por ter sempre as palavras certas nos momentos mais difíceis;

Aos meus tios, Francisca e Pedro, por me acolherem sempre e por acreditarem em mim;

A minha prima, Léa, por orar por mim e ter sido um bálsamo e um refúgio nos momentos de aflição;

A minha amiga de todas as horas, Clarice, companheira de tantas jornadas e grande incentivadora. Obrigada por toda a ajuda prestada durante o desenvolvimento desse trabalho;

As amigas queridas, Ana Maura e Andréa, pela amizade, momentos de conversas quase terapêuticas, por todas as risadas e palavras de incentivo;

As amigas, Lidiane e Mikaele, pela disponibilidade e ajuda;

Ao amigo, Matheus, por me escutar e aconselhar;

Ao querido Cláudio, por sua preciosa amizade e pela generosidade de compartilhar seus conhecimentos comigo, suas contribuições foram muito valiosas para a finalização deste texto;

Aos colegas da turma de 2013 do curso Mestrado Acadêmico em Educação do PPGE- UECE pela troca de ideias e companheirismo;

Aos queridos pesquisadores, bolsistas e colaboradores envolvidos na pesquisa “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID” (OBEDUC), pelo inestimável aprendizado tão necessário à realização desse trabalho;

As minhas amigas e companheiras de trabalho que tanto me apoiaram, em especial a Merylane, Cibele, Márcia, Valderês, Ana Paula, Silvana, Patrícia, Sônia, Monica, Kalina, Aldecilda e Cristiana;

A todos os familiares e amigos, que direta ou indiretamente me ajudaram a chegar até aqui, que torceram por mim mesmo de longe;

As minhas ex-diretoras e amigas, Anna Maria Nogueira Colares e Brenda Catunda, sem o apoio das quais tudo teria sido mais difícil;

A Claudia Gomes, por ajudar a abrir os caminhos para a realização desse sonho;

Ao doutor Antônio Miranda de Chaves Pedrosa, por cuidar da minha saúde sempre, por toda a paciência e dedicação;

A minha orientadora, professora doutora, Silvina Pimentel Silva, pela orientação e ensinamentos;

Aos professores que compõem o quadro do curso de Mestrado Acadêmico em Educação do PPGE, por todos os conhecimentos e experiências compartilhadas;

A professora doutora, Isabel Maria Sabino de Farias, com quem sempre pude contar, por tudo o que me ensinou em todos esses anos, pelo incentivo e carinho. Obrigada por todas as vezes em que me chamou a atenção, por me apontar o caminho a seguir. Agradeço também pelas preciosas contribuições dadas por ocasião da qualificação;

A professora doutora, Maria Zenilda Costa, pelas críticas e sugestões apresentadas na qualificação e por estar presente também na defesa. Obrigada pelas palavras de incentivo e carinho;

A professora doutora, Cleide Quevedo Quixadá, por se dispor a vir de tão longe para contribuir com este trabalho;

A Universidade Estadual do Ceará, casa que me acolheu em toda a minha trajetória acadêmica;

As professoras supervisoras do PIBID UECE da área de Pedagogia que aceitaram participar como sujeitos dessa pesquisa, sem sua colaboração este estudo não teria sido possível;

Muito obrigada!

RESUMO

A presente investigação aborda a temática da formação e desenvolvimento profissional de professores da educação básica, tendo como referência o Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com ênfase no trabalho, função e aprendizagens do professor que atua como supervisor deste Programa. Tem como objetivo analisar o processo de formação e desenvolvimento do professor supervisor a partir do PIBID, considerando suas concepções, funções e aprendizagens vividas no âmbito do Programa. A iniciativa encontrou suporte metodológico na abordagem qualitativa, mais especificamente no Estudo de Caso. Este método é o que melhor se adéqua às proposições e pretensões desta pesquisa, pois trata-se da análise e caracterização de uma realidade e a atuação de sujeitos nela inseridos, no caso, os professores supervisores do PIBID UECE, Subprojeto de Pedagogia. O estudo teve como sujeitos da pesquisa quatro professores da educação básica que atuaram como supervisores nas escolas públicas participantes, desenvolvendo os subprojetos na área de Pedagogia. As análises mostraram que os professores supervisores consideram a experiência no PIBID importante para a sua formação e desenvolvimento profissional docente. Compreendem sua função de acompanhamento dos bolsistas de iniciação à docência, porém nem todos entendem o papel que desempenham como coformadores. Sua atuação neste Programa envolve atividades de supervisão e orientação da prática em sala de aula dos licenciandos, bem como momentos de planejamento, estudo e realização de seminários e oficinas. Estes sujeitos enfrentam desafios diversos no desempenho de sua função como professores supervisores do PIBID. Sobre as experiências mais significativas vividas no PIBID em relação à sua formação e desenvolvimento profissional, destacaram-se os momentos de estudo e a participação em eventos científicos, por sua vez, as experiências mais importantes para sua prática como professores da Educação Básica foram enfatizadas as atividades de pesquisa e oficinas. A participação no PIBID, segundo os professores supervisores, resultou em mudanças para melhor em sua prática pedagógica na Educação Básica. Concluímos que o PIBID proporciona experiências que efetivamente contribuem para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores supervisores que são profundamente impactados por esta experiência.

Palavras-chave: Professor Supervisor. Formação de Professores. Desenvolvimento Profissional Docente. Prática Pedagógica. PIBID.

ABSTRACT

This research addresses the issue of training and professional development of basic education teachers, with reference to PIBID with emphasis on work, function and learning of the teacher acting as supervisor of this program. It aims to analyze the process of formation and development of PIBID supervising teachers considering its concepts, functions and experienced learning under the program. The initiative found methodological support in the qualitative approach, specifically in Case Study. This method is the one that best fits the proposals and claims of this research because it is the analysis and characterization of a reality and the actions of subjects inserted in it, in this case, supervising teachers from PIBID UECE, Education Subproject. The study had as subjects four teachers from basic education that acted as supervisors at the participating public schools, developing the Subprojects in the Education area. Analyses showed that the supervisors teachers consider the experience in PIBID important to their training and professional development. They understand their monitoring function of the start teaching fellows, but not everyone understands their role as co-trainers. Their performance in this program involves surveillance activities and practical guidance of undergraduates in the classroom, as well as moments of planning, study and seminars and workshops. These subjects face several challenges in carrying out their role as PIBID supervisors teachers. On the most significant experiences in PIBID regarding their training and professional development, the highlights were the moments of study and participation in scientific events, in turn, the most important experiences for their practice as basic education teachers were emphasized the research activities and workshops. Participation in PIBID, according to supervising teachers, resulted in changes for the better in their practice in basic education. We conclude that the PIBID provides experiences that effectively contribute to the training and the professional development of supervising teachers who are deeply affected by this experience.

Keywords: Supervisor Teacher. Teacher Training. Professional Development of Teachers. Teaching Practice. PIBID.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
EDUCAS	Educação, Cultura Escolar e Sociedade
ENALIC	Encontro Nacional das Licenciaturas
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FACEDI	Faculdade de Educação de Itapipoca
FAEC	Faculdade de Educação de Crateús
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FIPED	Fórum Internacional de Pedagogia
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Observatório da Educação
PAIC	Programa de Alfabetização da Idade Certa
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Amostra de sujeitos da pesquisa por localidade.....	69
Quadro II – Categorização dos dados.....	72

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA.....	14
1.2	APROXIMAÇÃO COM O TEMA: ASPECTOS DA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL QUE INFLUENCIARAM A PRODUÇÃO DESTE TRABALHO.....	18
1.3	PROBLEMÁTICA INVESTIGADA.....	20
1.4	OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	24
1.5	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: APRESENTANDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	25
2	FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: HISTÓRIA, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O PIBID.....	33
2.1	FORMAÇÃO DOCENTE E O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA.....	38
2.2	UM OLHAR SOBRE A LEGISLAÇÃO VIGENTE.....	44
2.3	O PIBID COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.....	48
2.3.1	PIBID: Articulação entre teoria e prática e o papel do professor supervisor.....	52
3	O PIBID NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ E SEUS SUBPROJETOS NA ÁREA DA PEDAGOGIA: REFLEXÕES SOBRE SEUS OBJETIVOS E AÇÕES.....	57
3.1	OS SUBPROJETOS PIBID UECE DA ÁREA DE PEDAGOGIA.....	61
4	PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	67
4.1	MÉTODO.....	67
4.2	O LÓCUS DA PESQUISA.....	68
4.3	SUJEITOS DA PESQUISA.....	68
4.4	OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	70

4.4.1	Entrevista.....	70
4.4.2	Análise Documental.....	71
4.5	ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	71
5	O QUE PENSA O PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID SOBRE O PROGRAMA: FUNÇÕES, APRENDIZAGENS, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, PRÁTICA PEDAGÓGICA E DESAFIOS ENFRENTADOS.....	74
5.1	A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SUPERVISOR SOBRE SUA FUNÇÃO NO PIBID.....	74
5.2	PRÁTICA PEDAGÓGICA: AS ATIVIDADES REALIZADAS PELO PROFESSOR SUPERVISOR.....	77
5.3	PROFESSOR SUPERVISOR: DESAFIOS E CIRCUNSTÂNCIAS EM QUE REALIZA SEU TRABALHO.....	79
5.4	PIBID: PERCEPÇÕES SOBRE O PROGRAMA E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DOS PROFESSORES SUPERVISORES.....	83
5.5	FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA: PRINCIPAIS EXPERIÊNCIAS PROPORCIONADAS PELO PIBID.....	86
5.6	O PIBID E A TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES SUPERVISORES EM SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	89
5.7	FORMAÇÃO PELA PRÁTICA: O DIFERENCIAL DO PIBID.....	91
5.8	CRESCIMENTO PESSOAL NO PIBID: COMO O PROGRAMA CONTRIBUIU PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL DOS PROFESSORES SUPERVISORES.....	94
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
	REFERÊNCIAS.....	101
	APÊNDICES.....	107
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	108
	APÊNDICE B - ROTEIRO UTILIZADO PARA A ENTREVISTA.....	109

1 INTRODUÇÃO

Investigar sobre o processo de formação e desenvolvimento de professores é uma tarefa complexa, uma vez que a discussão deste tema historicamente envolve contradições, conflito de valores e ideais, intervenção política, reformas, lutas, resistências, além de uma intensa influência dos interesses das elites econômicas e culturais, e de seus vários segmentos através do Estado, em detrimento dos sujeitos desse processo, isto é, os professores; que por sua vez, também manifesta a ausência de uma unidade na forma de ser, pensar e agir, enquanto categoria profissional. Daí o campo 'movediço' que parece ser o solo que o pesquisador que se dedica a estudar esse tema pisa, implicando, assim, muita precaução.

Por um longo período na história do Brasil, a temática esteve encoberta pelo manto do esquecimento e da pouca importância. Ser professor parecia que não implicava em uma formação especializada, sendo a função exercida por diferentes sujeitos, desde religiosos a mestres leigos.

Com as mudanças e reformas políticas realizadas ao longo dos anos, a formação e o desenvolvimento profissional de professores foram lentamente ganhando espaço em textos legais e sua importância aos poucos passou a ser reconhecida, porém, os investimentos em sua melhoria pareceram quase sempre insuficientes ou inexpressivos como será tratado mais adiante.

Investigar junto aos participantes de experiências dessa natureza uma estratégia salutar para melhor compreensão do que significam tais vivências. Neste sentido, a presente investigação aborda a temática da formação e desenvolvimento profissional de professores da educação básica, tendo como referência o Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com ênfase no trabalho, função e aprendizagens do professor que atua como supervisor deste Programa.

1.1 DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA

Conforme afirmado, a temática da formação e desenvolvimento profissional de professores tem estado bastante em evidência na atualidade, mas não se pode negar que nem sempre foi assim. André (2010), ao analisar o processo de constituição deste tema como campo de estudos, constata que por muito tempo

as produções disponíveis foram colocadas junto ao campo de Didática em grupos de estudo (GT's) de eventos científicos da área da educação, vindo a acontecer um crescimento de interesse dos pós-graduandos por essas questões apenas a partir dos anos 1990.

Não coincidentemente, esse também foi um período de grandes mudanças na Legislação do país, devido aos novos rumos dado as políticas educacionais cuja alteração mais significativa foi a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394, de 24/12/1996 (LDBEN), trazendo alterações no tratamento das questões educacionais, sobretudo na forma de conceber a formação, e, por conseguinte, seu desenvolvimento profissional, o que, consequentemente, alavancou a criação de políticas públicas neste sentido.

Ainda nesta mesma década, em 1996, é publicado pela Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (Unesco)¹, um documento conhecido como “Relatório Jacques Delors”, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” em que se defende o lema do “aprender a aprender” e a ideia de educação ao longo da vida (DELORS, 2006). Nos registros sobre este relatório, Saviani (2011, p. 433), afirmou que “trata-se, agora de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes”. Vale ressaltar que o autor entende o termo “aprender a aprender” como algo negativo. Duarte (2008, p.11), considera que este “trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital”. Neste sentido, a formação do indivíduo se concentra no desenvolvimento de competências, que devem estar sempre sendo renovadas a fim de acompanhar as exigências e atender às demandas da sociedade capitalista.

Assim, para responder as mudanças sociais, as econômicas e as relações de trabalho, a educação também precisou ser modificada, a fim de fazer frente às novas demandas da sociedade impostas pelo fenômeno da globalização e da ideologia neoliberal adotada pelos governos pós-abertura política.

Para Libâneo (2011, p. 10), neste mundo globalizado ocorrem “intensas transformações científicas e tecnológicas”. Como também, aponta “uma crise de princípios e valores”, isso devido à lógica de mercado que rege a sociedade do

¹ Sigla do inglês : United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization.

conhecimento e da ênfase na tecnologia, gerando uma ética relativa e um pragmatismo moral. Segundo o autor, esses novos hábitos de consumo conduzem a uma moral descartável, crescem o individualismo e o egoísmo e, no campo socioeconômico, há a exclusão social. A educação, por sua vez, transformou-se, mais do que um direito do cidadão, em uma mercadoria.

Todas essas alterações aconteceram impulsionadas pelo sistema capitalista, que acolhendo o ideário neoliberal provocou um novo modelo de gestão da produção e desenvolvimento econômico e social, que interferiu na qualificação profissional e na educação. Tanto a educação nas escolas está voltada para um modelo de “formação geral aligeirada” (LIBÂNEO, 2011, p. 22), quanto os professores acabam pressionados a desenvolver novas habilidades pautadas no lema do aprender a aprender, a fim de atenderem as novas exigências educativas para o mercado. Os cursos de formação de professores passaram a formar profissionais que pudessem ser capazes de ajustarem-se a essa nova realidade, a esse paradigma produtivo, a mundialização da economia e a todas as outras mudanças decorrentes desses processos.

Esse modelo socioeconômico mais voltado para as demandas do mercado e menos para o cidadão trouxe em si uma lógica de mais competitividade e aperfeiçoamento da modernização, de constante qualificação, ficando claro que a formação de professores também precisava ser reconfigurada, assumindo novos contornos para dar conta das transformações que trouxeram novas funções e exigências ao professorado. Como salienta Farias (2006, p. 38), “proclama-se (...) um novo modo de conceber a educação, a formação, a escola, o professor e sua profissão.” Desta feita, a escola não é mais vista como único local de aprendizagem, a educação ou formação não se concebe mais como um processo delimitado por um período de tempo determinado e sim, como um processo que se arrasta ao longo da vida, inacabado. O professor, por sua vez, se vê diante de múltiplas funções, e de uma urgente necessidade de qualificação para o desenvolvimento das competências.

Vieira (2012), ao tratar desse assunto, deixa claro que tais transformações no cenário educacional brasileiro não ocorreram no vazio, mas impulsionadas pelo fenômeno da globalização, que vem para redefinir tempos e espaços. Dessa forma, o tema da formação, desenvolvimento profissional dos professores e da valorização do magistério não veio à tona por mero acaso e sim,

por uma intencionalidade, no sentido de atender a demandas impostas pelo modelo socioeconômico vigente. A autora chega a afirmar que “é necessário reconhecer que a globalização impõe novos requerimentos de qualificação profissional, incluindo, sem qualquer margem de dúvida, a formação de professores” (VIEIRA, 2012, p.35).

As mesmas forças motrizes que levaram a essa competitividade acirrada advindas da implantação do modelo neoliberal e do fenômeno da globalização continuam em atuação e ditando os rumos da educação no Brasil e no mundo.

Seguindo essa tendência de alteração e redefinição do modelo de formação de professores e de seu desenvolvimento, é que surge o PIBID, como uma política pública de incentivo à formação e valorização do magistério. De acordo com o Decreto nº 7.219 que institui este Programa, sua finalidade é de fomentar a iniciação à docência, o aperfeiçoamento da formação docente em nível superior e, conseqüentemente, a melhoria da Educação Básica. Considerando que o raio de alcance do PIBID é limitado, é muito pretensioso dizer que este sozinho possa vir a elevar a qualidade da Educação Básica no país.

Pode-se afiançar que por trás de toda política pública há intencionalidades, elas não são neutras e partem da necessidade de manutenção de interesses ou podem ainda colocar-se como portadoras da resolução de problemas e questões emblemáticas da área a que se referem. No caso do PIBID, os argumentos favorecem a se pensar de que seja uma política de incentivo à docência, no contexto em que experimentamos esvaziamento² da profissão, que acontece por vários motivos, tais como: a desvalorização da profissão, baixos salários, condições de trabalho adversas, dentre outros fatores negativos referentes à profissão docente.

Neste sentido, o Programa propõe um esforço com o objetivo de melhorar a formação dos novos professores, proporcionando-lhes um maior contato com seu ambiente de trabalho desde o início da formação. Nesse processo, o professor supervisor, sujeito do estudo, torna-se figura central, pois no desempenho de suas funções, também passa por experiências significativas que podem contribuir para a sua formação e desenvolvimento profissional. Considerado, portanto, um sujeito que

² De acordo com Ruiz, Ramos e Hingel (2007), os principais motivos para o desinteresse pela profissão professor são a baixa remuneração, a violência nas escolas, as condições de trabalhos precárias e a falta de um plano de carreira atrativo. Ao proporem soluções estruturais para o problema da escassez de professores, citam medidas como: a instituição de programas de incentivo às licenciaturas; a criação de bolsas de incentivo à docência; e a integração de Educação Básica e Ensino Superior. O PIBID sinaliza nessa direção.

pensa, tem opiniões próprias, traz consigo conhecimentos de sua experiência que utiliza ao realizar o seu trabalho, mas que ao mesmo tempo, de quem se exige uma formação continuada permanente. Assim, pode-se indagar de que forma a participação do professor supervisor no PIBID constitui-se como espaço de formação continuada desses professores? Estes são os aspectos relacionados à temática abordada no texto.

No tópico seguinte, serão explanados os motivos, interesses e influências que culminaram na realização desta investigação.

1.2 APROXIMAÇÃO COM O TEMA: ASPECTOS DA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL QUE INFLUENCIARAM A PRODUÇÃO DESTE TRABALHO

O empenho pelo tema não surgiu ao acaso, foi fruto de minha trajetória de vida pessoal e profissional, das experiências vividas.

Desde criança demonstrei interesse pelo magistério, o que me levou a concretizar este desejo quando, anos mais tarde, já adulta, ingressei no curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Ao concluir os estudos de graduação, fui imediatamente aprovada em concurso público, me tornando, assim, professora da rede municipal de ensino do município de Fortaleza. Como professora da Educação Básica, inquietei-me diante da constatação de minha falta de preparo para atuar em sala de aula nos primeiros anos de trabalho, apesar de todos os conteúdos teóricos aprendidos no período de minha formação inicial, havia uma lacuna quanto à experiência prática e ao conhecimento da realidade da escola.

Na época em que realizei minha formação inicial na universidade, não dispúnhamos de experiências que garantissem a vivência mais próxima com o cotidiano da escola. Hoje, refletimos sobre o PIBID, conjecturamos que esse Programa oportuniza possibilidades de experiências valiosas para os que têm a chance de tornarem-se bolsistas de iniciação à docência, pois em seu âmbito, logo no início da formação, o aluno tem contato com o seu campo de trabalho, em particular, com o acompanhamento e o auxílio de um professor experiente, podendo assim, desfrutar de seus ensinamentos. Situação que, talvez, possa favorecer uma maior competência já no início da profissão. Indagar sobre o que representam para

os formandos participantes de programas desse tipo de experiência, é o que averiguamos.

Dentre as experiências na universidade como estudante de graduação, destaco a oportunidade de ser bolsista de iniciação científica³ no grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS), em que participei da investigação *A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária*⁴, iniciativa que agregou outros dois grupos de pesquisa: “Educação e Saúde Coletiva” (UECE/Centro de Ciências da Saúde) e “Saber e Prática Social do Educador” (UFC/ Faculdade de Educação). Esses estudos investigaram como acontece a integração entre ensino e pesquisa nos cursos de formação de professores da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Dessa participação, exalta-se a maior propriedade em temáticas como a formação de professores, relação ensino e pesquisa, história da educação e métodos de pesquisa. Mas, foi com o ingresso no curso de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação da UECE, no ano de 2013, que tive a oportunidade de participar de uma pesquisa realizada sobre a temática do PIBID, intitulada “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID”, realizada no âmbito do programa Observatório da Educação (OBEDUC). A iniciativa integra outros dois núcleos além do da UECE, são eles: os núcleos da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

O envolvimento na pesquisa aumentou o meu interesse sobre o assunto que, até então, conhecia apenas de maneira superficial, bem como me proporcionou um maior entendimento sobre o Programa e suas implicações para os profissionais da educação.

A experiência como bolsista do Observatório da Educação me proporcionou leituras e discussões que geraram inquietações a respeito do PIBID e, mais especificamente, da atuação do professor supervisor, que acompanha as atividades dos licenciandos bolsistas no espaço escolar, especificamente, em escolas públicas, campo em que atuo.

³ Ingressei em 03/2008, como bolsista FUNCAP neste grupo, equipe cadastrada no Diretório do Grupo de Pesquisa do CNPq e coordenado pela professora Dra. Isabel Maria Sabino de Farias.

⁴ Pesquisa coordenada pela professora Dra. Isabel Maria Sabino de Farias e apoiada pelo CNPq (Edital Universal).

Apesar dos desafios enfrentados⁵, considero que os estudos e experiências vividas no âmbito do curso de mestrado e do grupo de pesquisa foram muito importantes para o meu desenvolvimento como professora e pesquisadora da área da educação.

Explicitados os caminhos percorridos até chegar ao presente momento, serão abordados a seguir o problema e as questões norteadoras da pesquisa.⁶

1.3. PROBLEMÁTICA INVESTIGADA

Conforme salientado, nos anos 1990 houve uma atenção ao tema da formação e desenvolvimento profissional dos professores manifestada nos documentos oficiais, o que gerou uma série de mudanças e reformas no cenário educacional no Brasil.

Para Charlot (2013, p. 37), ainda nas décadas de 1960 e 1970 a educação começou a ser pensada sob a ótica da economia da sociedade de mercado, nas palavras do autor:

[...] as décadas de 1960 e 1970 levaram a uma crise. Essa 'crise', que na verdade, foi uma mudança estrutural do capitalismo mundial, induziu, por um lado, novas lógicas econômicas e sociais e, por outro, uma aceleração da integração econômica internacional, designada como globalização.

Assim, do ponto de vista do autor, a crise estrutural do capitalismo engendrou novas lógicas socioeconômicas, lógicas de modernização, da qualidade total, da eficiência, trazendo à tona o fenômeno da globalização. Vale ressaltar que esse processo encontrou fundamento na ideologia do neoliberalismo.

As mudanças observadas na legislação educacional a partir da década de 1990 resultaram desse movimento, concomitantemente com o surgimento de novas lógicas, bem como das transformações no âmbito social e econômico, que afetaram diretamente a educação, visto que esta é ainda empregada pelo Estado como meio de influenciar a população e reproduzir a ideologia dominante.

Desde então, amplia-se a discussão dessa temática, ganhando destaque no meio acadêmico ao se considerar a necessidade de uma reconfiguração do

⁵ Os professores da Secretaria Municipal de Educação não recebem liberação integral para a realização de formação continuada, como no caso dos cursos de mestrado e doutorado, sendo essa liberação apenas parcial, não contemplando todo o período do curso como seria ideal, segundo o disposto no Estatuto do Magistério do Município de Fortaleza.

⁶ Utilizamos a 1ª pessoa nesta parte do texto por se tratar da narrativa de experiências pessoais.

modelo de formação de professores capaz de proporcionar uma adequação a nova forma de sociedade advinda de lógicas de modernização típicas do sistema capitalista e da orientação política neoliberal.

No caso deste estudo, estamos tratando da formação e do desenvolvimento profissional de professores atrelada a uma política pública de valorização do magistério, como proclama o Art. 3º, inciso II do decreto que institui o PIBID.

É pertinente ressaltar que o PIBID é um Programa de caráter complementar que “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010, p. 4). Neste sentido, o Programa não apenas representa um incentivo à docência, mas contribui para o aperfeiçoamento da formação de professores, além de apresentar uma preocupação com a qualidade da educação básica. Isto se dá tanto no sentido de proporcionar uma formação de professores mais qualificados, como também, porque envolve ações que buscam ajudar a resolver os problemas e dificuldades da escola básica, como por exemplo, a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Ao tratar do aperfeiçoamento da formação de professores, embora não conste nos objetivos do Programa, não se pode deixar de mencionar os professores supervisores, que ao mesmo tempo em que atuam como coformadores também vivenciam experiências que podem ser formativas para eles.

A problemática investigada é de suma importância, pois historicamente houve uma escassez de políticas públicas contundentes voltadas para a melhoria da educação, muitas vezes, representaram mesmo um retrocesso. Menos ainda temos registros de políticas públicas seriamente comprometidas com a formação de novos professores. Ponderando sobre a situação da formação de professores no século XIX, Vicentini e Lugli (2009, p. 33-34) se referindo aos concursos públicos de nomeação, enfatizam que:

[...] tais concursos, proporcionavam a licença oficial para ensinar, não exigiam estudos pedagógicos, e sim atestado de boa conduta moral e o conhecimento daquilo que se deveria ensinar [...]. Desta perspectiva, parece lógico que as pessoas naquele momento histórico não vissem sentido em matricular-se na Escola Normal. [...] a maioria dos professores era formada pelo sistema de professores adjuntos ou pela comprovação de conhecimentos mínimos em concurso, e não pela Escola Normal.

Sendo assim, mesmo com a existência da Escola Normal, os professores em sua maioria se formavam pelo método de professores adjuntos, que se tratava de uma formação na prática, em que o aprendiz atuava como auxiliar do professor regente, o que demonstra uma visão artesanal da formação de professores. Esse método de formação era o mais vantajoso para o Estado, devido a seu baixo custo. Além disso, ainda havia a opção dos concursos que não exigiam formação específica, o que denota a pouca importância dada à formação docente.

O PIBID por sua vez, é uma política pública inteiramente voltada para a formação de professores, embora não abranja a totalidade de estudantes das licenciaturas. Seu alcance é limitado, porém sinaliza um avanço na direção de um maior investimento por parte do Estado na formação e desenvolvimento profissional de professores.

Entretanto, é importante notar que o PIBID também é uma política nascida dentro do contexto neoliberal, sofrendo a influência deste. Trata-se de uma política pública que, ao mesmo tempo em que traz uma valorização do magistério, pode estar pautada no lema do aprender a aprender, o qual enfatiza a constante qualificação e competitividade, conforme acena Saviani (2011).

A formação de professores merece uma atenção especial, seja ela inicial, continuada, em serviço, pois a qualidade dessa formação, pode ser avaliada como uma das estratégias que certamente virá ajudar na elevação da qualidade da Educação Básica pública no país. De acordo com Veiga (2009, p.27), “o processo de formação é contextualizado histórica e socialmente e, sem dúvida constitui um ato político”. O processo de formação profissional docente se encontra situado em determinado contexto, social, político e econômico, que impõem padrões e exigências a serem cumpridas. De igual modo, a formação de professores precisa estar à altura dessas demandas e o PIBID se manifesta como um esforço no sentido de promover um diferencial de formação, estimulando assim, o desenvolvimento profissional, beneficiando tanto os licenciandos quanto os professores experientes, os gestores e supervisores que participam do programa.

Durante a realização do Estado da Questão⁷ (EQ) sobre a temática da formação de professores da Educação Básica e PIBID, no âmbito das discussões foi

⁷ A produção do EQ vai bem além de uma simples revisão de literatura, pois além de evidenciar as pesquisas na área, permite constatar a diversidade de olhares, a pluralidade de enfoques dos vários

possível perceber um número considerável de publicações que tratam sobre a formação docente e a educação básica de forma geral, porém, foi difícil encontrar pesquisas que atrelassem o tema da formação e da educação básica relacionadas ao PIBID. O inventário feito denuncia a falta de produções que versem sobre o Programa. Entende-se que a escassez de trabalhos sobre a temática tem uma razão de ser, pois o próprio Programa é muito recente, uma sinalização de que seja assunto original recomendando a necessidade de investigações mais acuradas nesse campo.

Mediante essa constatação, cumpre esclarecer que dentre os artigos publicados, uma pequena quantidade deles abordava diretamente a temática investigada ou fazia referência a ela. De todo modo, as abordagens eram diversificadas, dificultando aproximações com o tema, evidenciado mais diferenças que semelhanças a serem ressaltadas. De fato, as publicações que faziam referência ao PIBID, nenhuma delas dizia respeito especificamente às funções, ao trabalho e aprendizagem do professor supervisor. Evidencia-se, portanto, que ainda existem muitas lacunas a esse respeito, dessa forma esta pesquisa pode trazer uma real contribuição para a construção do conhecimento e esclarecer o debate nessa área.

Assim, com o intuito de investigar em torno do trabalho desse profissional, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), exalta-se o seguinte problema de investigação: Em que as atividades desenvolvidas pelo professor supervisor do PIBID contribuem para a sua formação e desenvolvimento profissional?

Diante do questionamento apresentado, há questões secundárias como desdobramentos do problema da pesquisa, quais sejam:

- Qual o papel do professor supervisor no PIBID?
- O que faz o professor supervisor no âmbito do PIBID e como ele compreende o Programa e sua atuação nele?
- Que desafios os professores enfrentam para o desempenho de sua função de supervisores?

- Quais as experiências mais significativas para a sua formação e desenvolvimento profissional, e a sua prática como docente na Educação Básica?
- Qual a percepção do professor supervisor sobre a sua prática profissional antes e depois da atuação no PIBID?

Uma vez explicitado o problema, as questões secundárias da investigação e a problemática envolvida, partiremos para a apresentação dos objetivos da pesquisa.

1.4 OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Considerando a problematização apresentada, definiram-se os objetivos que nortearão esta investigação, conforme apresentados a seguir.

- Objetivo Geral

Analisar o processo de formação e desenvolvimento do professor supervisor a partir do PIBID, considerando suas concepções, funções e aprendizagens vividas no âmbito do Programa.

- Objetivos Específicos

- Compreender o PIBID como política de incentivo e valorização do magistério; e o papel do professor supervisor no Programa.

- Caracterizar o trabalho do professor supervisor do PIBID, as contribuições e os desafios mais recorrentes.

- Analisar as experiências consideradas pelo professor supervisor como mais significativas para a sua formação e desenvolvimento profissional docente, em particular para sua prática como professor da Educação Básica.

- Discutir a percepção do professor supervisor sobre sua prática antes e depois do PIBID.

Por fim, é importante salientar as categorias teóricas definidas para este estudo, conforme será evidenciado no tópico seguinte.

1.5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: APRESENTANDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A presente investigação encontra suporte no estudo de autores como: Formosinho (2009), Oliveira-Formosinho (2009), Nóvoa (1992), Tardif (2014), Franco (2012), Pimenta (2012), Vazquez (1977), Veiga (2009), Imbérnón (2009), Garcia (1999), Mizukami (2010), dentre outros.

As categorias teóricas adotadas para esta investigação são: Formação de Professores, Desenvolvimento Profissional Docente e Prática Pedagógica.

A formação de professores é uma categoria central para este estudo, pois permeia toda a discussão desenvolvida. Ao tratarmos de formação docente, nos deparamos com uma pluralidade de abordagens e conceitos, que discutiremos a seguir.

A formação de professores não é um conceito novo no campo da investigação educacional, conforme veremos no decorrer deste texto, na concepção de Imbérnón (2009, p. 11), a formação inicial de professores existe de alguma forma desde a antiguidade, nas palavras do autor: “desde o momento que alguém decidiu que outros educariam seus filhos e alguém teve de se preocupar por fazê-lo”. Historicamente, a profissão docente esteve presente desde muito cedo na linha do tempo da história da humanidade. Diferentes modelos de formação docente existiram e coexistiram ao longo do tempo. O autor também defende que a formação de professores deve ser permanente.

Para Veiga (2009, p. 26):

[...] a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar.

Assim, pode-se dizer que para a autora a formação é um importante processo, que deve ser desenvolvido com seriedade, pois visa formar o futuro educador, que precisará de todo um arcabouço de conhecimentos e experiências práticas para desenvolver sua função. A autora defende ainda o processo de

formação como inconcluso (VEIGA, 2009), ou seja, a formação docente não se encerra ao término de um curso de licenciatura. Ao invés disso, é um processo contínuo.

Formosinho (2009), ao falar da formação de professores, critica o processo de academização dessa formação. O que corresponde a uma formação com ênfase nos conteúdos teóricos, afastando-se da formação prática. O autor considera essa visão reducionista. Enfatiza ainda que se trata da “progressiva subordinação das instituições de formação profissional à lógica acadêmica nas diferentes dimensões institucionais” (FORMOSINHO, 2009, p 76). Tal lógica acaba por causar uma fragmentação disciplinar que aumenta o número de disciplinas teóricas distanciadas da prática. Há um afastamento da dimensão pragmática, mais profissionalizante. Apesar de o autor se referir à realidade portuguesa, podemos estabelecer um paralelo com o histórico da formação de professores no Brasil, também marcado por essa mesma lógica.

Tardif (2014) também discorre sobre a mesma concepção de formação, denominando-a de um “modelo aplicacionista” do conhecimento em que as disciplinas teóricas estão desconectadas da prática. Segundo esse autor, o licenciando passa anos estudando teorias em disciplinas que muitas vezes não estão interligadas, ao final passa por uma experiência de estágio em que deve aplicar os conhecimentos obtidos em sua formação inicial, e ao se deparar com a atuação profissional em sala de aula, percebe que esses conhecimentos teóricos não correspondem exatamente às situações práticas com as quais se deparam.

Nóvoa (1992, p.13) coloca-se contra a acumulação de conteúdos ou de técnicas, e defende a reflexividade crítica como um elemento da formação, e da construção da identidade docente, como observamos no trecho abaixo:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

O autor acredita no desenvolvimento pessoal do professor e na importância do saber da experiência, advindo da prática cotidiana deste profissional, apostando na construção permanente da identidade docente o que está relacionado com o conceito de formação permanente ou formação como *continuum*.

Mizukami (2010), assim como Nóvoa, também apoia a concepção de formação como um *continuum*, ou seja, como um processo para toda a vida. Assim como Formosinho e Tardif, a autora critica o modelo de formação baseado em uma racionalidade técnica e no acúmulo de conhecimentos teóricos e posterior aplicação prática, mas reconhece que esse foi o modelo de formação predominante ao longo da história da educação. Defende que diante das mudanças ocorridas na sociedade, é necessário um novo modelo educacional. Esse novo modelo seria exatamente o que traz a ideia de formação como um *continuum*. Modelo este baseado em outro paradigma, o da racionalidade prática, em que a formação docente é vista sob o ponto de vista da reflexão e da arte.

Referindo-se à aprendizagem docente, Mizukami (2010,p.12), sintetiza assim sua ideia:

Aprender a ser professor (...) não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos.

Portanto, pode-se afirmar que diante de todas as transformações pelas quais a sociedade passa, a formação de professores não pode continuar a ser vista da mesma forma que era há 50 anos, pautada no acúmulo de conteúdos e sim basear-se em reflexão e em situações práticas de maneira a promover uma aprendizagem docente efetiva que não será terminada no momento da formação inicial, mas que continuará a ocorrer, visto que é um processo inacabado e contínuo.

Formosinho (2009), Tardif (2014), Mizukami (2010) e Nóvoa (1992) criticam o modelo de formação baseado no acúmulo de conteúdos teóricos em detrimento da dimensão prática e reflexiva da formação. Este modelo que foi predominante durante grande parte da história da formação do Brasil é decorrente de uma racionalidade técnica, da formação de especialistas, que devem memorizar conteúdos e técnicas para posterior aplicação prática e assim termina seu processo formativo.

Por outro lado, é possível notar nos argumentos de Imbernón (2009) que a formação não é algo novo, mas que deve ocorrer de forma permanente, contínua. Também defendem essa visão Mizukami (2010), Nóvoa (1992) e Veiga (2009) ao tratar o processo de formação como inconcluso. Este pensamento está de acordo

com a ideia de formação ao longo da vida. Mizukami (2010) enfatiza ainda que a formação deva acontecer pautada na reflexividade e segundo o paradigma da racionalidade prática, que vê a formação docente sob uma perspectiva artística, em que o professor constrói seu conhecimento profissional, superando os preceitos e o conhecimento derivado da racionalidade técnica.

A próxima categoria a ser explicitada é o desenvolvimento profissional docente, que não deve ser pensada desvinculada do conceito de formação, por serem processos imbricados.

Assim como acontece com o conceito de formação, também encontra-se na literatura específica inúmeras concepções trazidas por diferentes autores, sobre a temática do desenvolvimento profissional docente. Neste momento, deteremo-nos às considerações de Garcia (1999) e Oliveira-Formosinho (2009).

Garcia (1999, p. 144) entende o desenvolvimento profissional docente como:

[...] o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.

De acordo com essa perspectiva, o desenvolvimento profissional docente engloba qualquer processo ou experiência que leve o professor a refletir sobre a sua própria conduta, que possa contribuir para a produção de conhecimento prático e que gere aprendizagem docente.

Desta forma, o desenvolvimento profissional docente pode se dar em variados contextos, realidades e locais, contanto que promovam os processos referidos pelo autor.

Garcia (1999, p 137) afirma ainda que: “a atividade de desenvolvimento profissional não afeta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola [...]” Ou seja, o desenvolvimento profissional docente além de ocorrer em uma escala pessoal e profissional, também ocorre no âmbito organizacional, atrelado à instituição onde trabalham, pois deste ambiente podem receber apoio e realizar um trabalho conjunto que poderá promover melhorias para todos os sujeitos envolvidos.

Oliveira-Formosinho (2009, p 226) define o desenvolvimento profissional como:

Um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

Assim, o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como um processo que tem como alvo a melhoria das práticas docentes, que pode ser individual ou coletivo, com objetivo de promover mudanças.

Ainda de acordo com essas considerações, Oliveira-Formosinho (2009) elenca diferentes modelos de desenvolvimento profissional baseados em abordagens curriculares, desde um modelo de desenvolvimento profissional autônomo, passando pelo modelo de apoio profissional mútuo, um modelo organizacional, um modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação, talvez o mais comum e conhecido e por fim, o modelo de desenvolvimento profissional pela investigação para a ação, conforme se pode conferir:

- Modelo de desenvolvimento profissional autônomo: de acordo com esse modelo os professores são capazes de aprender sozinhos, sem precisar participar de programas formais de desenvolvimento.
- Modelo de desenvolvimento profissional baseado nos processos de observação/supervisão e apoio profissional mútuo: baseia-se na observação ou supervisão de um professor por outro. Esse modelo envolve a reflexão e a análise, e parte do pressuposto de que as duas partes envolvidas podem ser beneficiadas no processo por meio do apoio profissional mútuo.
- Modelo de desenvolvimento profissional baseado no desenvolvimento curricular e/ou organizacional ou baseado em projetos: esse modelo se desenvolve em torno de uma situação problema, que tanto pode ser de cunho curricular ou uma melhoria para a escola. Geralmente são projetos que objetivam resolver problemas concretos.
- Modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação: trata-se da aquisição de conhecimentos através de cursos de formação ministrados em contextos formais.

- Modelo de desenvolvimento profissional através da investigação para a ação: como o próprio nome já anuncia, é um modelo investigativo que parte de uma dificuldade ou problema identificado que leve a uma investigação para a ação.

Portanto, pode-se observar que tanto na visão de Garcia (1999), como de Oliveira-Formosinho (2009) o desenvolvimento profissional docente envolve a aprendizagem docente, a reflexão e a melhoria da prática. Em outras palavras, em um processo de desenvolvimento profissional docente, promove-se a aprendizagem do professor, estimula-se a reflexão sobre a sua prática e, conseqüentemente, a melhoria da mesma, podendo beneficiar não apenas o indivíduo, mas um grupo de pessoas, uma instituição (escola) e uma comunidade. Por fim, o processo de desenvolvimento profissional pode vir a ocorrer de variadas formas e em diferentes contextos, segundo modelos diferenciados.

A terceira e última categoria a ser explicitada é prática pedagógica. Para abordar o conceito de prática pedagógica, faz-se necessário adentrar no campo da unidade teoria e prática, como também no conceito de *práxis*.

Nas palavras de Vázquez (1977, p 5), o termo *práxis* pode ser utilizado para “designar a atividade humana que produz objetos, sem que, por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do ‘prático’ da linguagem comum”. Assim, o conceito de *práxis* não se resume à simples prática, na verdade, é bastante complexo e vai bem além dessa noção. O termo *práxis* remete ao sentido de uma relação dialética entre teoria e prática, em que não se separam, mas dão origem e embasamento uma a outra.

Pimenta (2012), ao versar sobre o tema do estágio na formação de professores e a unidade teoria e prática, afirma baseada em Marx que o conceito de *práxis* está atrelado ao de transformação. A fim de explicar melhor a relação teoria e prática, a autora afirma que “a teoria que ainda não está em relação com a prática, porque se adianta a ela, poderá ter essa relação posteriormente – nova teoria a partir de nova prática” (PIMENTA, 2012, p 106). Dessa forma, há uma relação dialética entre teoria e prática, ora de autonomia, ora de dependência, pois tanto a teoria pode embasar uma prática, quanto uma prática pode fazer surgir uma nova teoria. É sob essa ótica que se pretende tratar a prática pedagógica neste texto, não como algo distante ou dissociado da teoria, mas como dois polos articulados.

A autora citada afirma ainda que teoria e prática são indissociáveis. Tratando sobre o tema do estágio supervisionado, afirma que: “as diferentes disciplinas deverão fornecer os subsídios para a compreensão dos determinantes dessa prática [...]” (PIMENTA, 2012, p 82). Deste modo, a prática não pode ser vista como um processo isolado, como se o estágio representasse um polo diferenciado e separado das demais disciplinas, ao invés disso, deve haver uma relação interdisciplinar entre eles.

Outro ponto importante, tratado por Pimenta (2012) é o de que a Pedagogia pode ser entendida como uma ciência prática, mas que por si só não transforma a realidade, os educadores é que o fazem ao desempenhar sua atividade teórico-prática.

Por sua vez, Franco (2012, p. 162) afirma que “práticas pedagógicas são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social”. A autora afirma ainda, que a noção de prática pedagógica ao invés de ser vista em sua totalidade, como práticas sociais que visam satisfazer demandas educacionais, cada vez mais tem significado uma “preparação metodológica do professor”. A autora defende que o professor deve construir sua prática pedagógica em constante diálogo ou reflexão sobre o que faz, como faz, construindo para depois desconstruir, recomeçar. Essa é a dinâmica que envolve a prática pedagógica transformadora, a práxis.

Assim, os professores devem dar-se conta de que a sua prática pedagógica não deve estar embasada em manuais ou receitas de como atuar, seguindo técnicas pré-estabelecidas e sim devem construir sua prática pedagógica com base no constante diálogo e reflexão diante das experiências vivenciadas, de modo a não apenas reproduzir uma prática, mas transformá-la em um contexto situado.

O conceito de *práxis* trazido por Vázquez (1977), parte de um ponto de vista um tanto filosófico, por isso trazemos as considerações de Pimenta (2012) que o coloca dentro de uma perspectiva de prática pedagógica em que se enfatiza a articulação entre teoria e prática. Franco (2012) nos esclarece sobre o sentido da prática pedagógica, que para ser transformadora não basta ser reproduzida, e sim construída pelos professores.

Para dar conta das questões anunciadas, as reflexões desta investigação encontram-se apresentados em sete capítulos. Inicialmente, apresenta-se a temática

da pesquisa, o interesse pelo tema, o objeto da investigação, as questões norteadoras, a contextualização do tema e os objetivos propostos. Em seguida, o capítulo dois traz uma discussão sobre o histórico da formação de professores culminando em investigar o PIBID como uma política pública. O capítulo seguinte versa sobre o PIBID na UECE, constituindo-se de análise do Projeto Institucional e Subprojetos da área de Pedagogia. Na sequência, o capítulo que aborda os caminhos metodológicos percorridos. Finaliza-se com o quinto capítulo que trata da análise dos dados coletados e, por último, as considerações finais.

Depois de explicitadas as categorias de análise, o capítulo seguinte contemplará um breve histórico da formação de professores, destacando as políticas públicas educacionais e trazendo o PIBID como política pública.

2 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: HISTÓRIA, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O PIBID

A formação de professores passou a ser tema recorrente, nos últimos anos, na literatura específica devido à sua relevância. Da mesma forma, foram também intensificados a publicação de estudos que discutem o tema do desenvolvimento profissional docente. Entretanto, cabe perguntar: qual o real significado de formação neste contexto? Bem como, a que desenvolvimento profissional nos referimos?

O termo formação em sua etimologia se origina do latim *formare*, que, de acordo com Veiga (2012, citado por Donato 2002, p.15) significa 'dar forma', 'colocar-se em formação' e 'ir-se desenvolvendo uma pessoa'.

Das definições apresentadas pelo dicionário *Novo Aurélio de Língua Portuguesa* (2001), encontram-se os seguintes significados para a expressão formar: ato, efeito ou modo de formar. Neste caso, faz referência à formação como uma ação, que no caso da educação, trata-se de um sujeito agindo com e sobre o outro.

Assim, pode-se dizer que, no caso dos principais profissionais da educação, formação compreende todos os períodos em que os professores preparam-se para o exercício do magistério, entendido como espaço de aprendizagem que proporciona um arcabouço de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à área de atuação específica, neste caso, a educação escolar.

Nesse sentido, o saber da formação profissional docente diz respeito aos saberes adquiridos em contextos de formação tanto inicial (cursos de graduação em licenciatura), quanto continuada (cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*), bem como nas relações que estabelecem com seus pares, cotidianamente. Experiências de caráter formativo, como as do tipo PIBID, entre outros programas de formação, desenvolvidos em diversas instituições de ensino superior no contexto atual, por exemplo, são de suma importância para uma melhor qualificação nesse cenário. Assim entendido, se constitui em objeto de investigação para explicitar no que colaboram com a formação de professores, com maior atenção para o professor supervisor.

Formosinho (2009) destaca alguns termos utilizados para descrever tipos de formação continuada, como por exemplo: formação contínua, formação em

serviço, reciclagem, aperfeiçoamento, treino, renovação, dentre outros. O autor chama a atenção a que muitas vezes os termos são usados como se tivessem significado idêntico, porém se referem a processos diferentes.

Garcia (1999) faz diferença entre os termos citados acima. Assevera que, a formação contínua refere-se a qualquer atividade formativa que promova um aperfeiçoamento seja de caráter pessoal ou profissional. A formação em serviço ou educação em serviço, como é referida pelo autor, trata-se de qualquer atividade de desenvolvimento profissional que o professor se empenhe em realizar, individualmente ou em grupo, após ter concluído a formação inicial e ter começado a atuação profissional. Por sua vez, a reciclagem, diz respeito a uma atualização necessária, diante da percepção de uma lacuna na formação profissional.

Neste caso, o PIBID pode ser relacionado como uma formação contínua para o professor supervisor, ou formação permanente segundo terminologia adotada por Imbernón (2009).

Veiga (2012, p. 81) versa sobre o caráter inconcluso e permanente da formação ao ressaltar que:

[...] a formação inicial deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional, ao passo que a formação continuada se centra nas necessidades e situações vividas pelos docentes. Nessa ótica, associa-se o conceito de formação de professores à ideia de inconclusão do homem.

Assim, uma formação consistente só é possível se a formação inicial oferecida for capaz de dar conta de todos os âmbitos citados pela autora, desde o científico até o pedagógico, passando pela esfera cultural e social.

Por sua vez, a formação continuada deve ter como foco as necessidades e situações vividas pelos professores em seu fazer docente, tendo em mente que a formação não termina quando encerra um curso, mas é permanente, e acontece ao longo da vida.

Para Nóvoa (1992, p. 18), “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional”. A formação é um instante em que se aprende não só teorias e práticas a serem empregadas em contextos formais de trabalho, mas, além disso, é uma oportunidade em que o sujeito se configura profissionalmente, em outras palavras, encontra sua identidade profissional.

Deste modo, a formação consiste em preparar o futuro professor de maneira a fornecer-lhe subsídios para sua atuação no magistério, levando em consideração sua subjetividade e a natureza do seu trabalho, as funções desempenhadas por este profissional.

Garcia (1999, p. 77) fala das três funções cumpridas pela formação inicial de professores, são elas: “formação e treino de futuros professores; controlo da certificação; agente de mudança do sistema educativo”. A primeira função de formação, evidentemente consiste em preparar o sujeito para o desempenho de suas atividades profissionais. Por outro lado, o controlo da certificação, trata-se da permissão para exercer a profissão. Afinal, só estamos aptos a ocupar um cargo de professor em um contexto formal, mediante a apresentação de um diploma de graduação ou equivalente⁸ que comprove a formação para o magistério. Por último, a função de *agente de mudança do sistema educativo*, esta traz em si uma duplicidade, pois, ao mesmo tempo em que pode promover mudanças, acaba contribuindo para a manutenção do *status quo*, reproduzindo a cultura dominante, pois, como mencionado, a formação não acontece no vazio, está inserida em um determinado cenário socioeconômico e político, que se utiliza da educação, quase sempre, como um mecanismo de reprodução.

Nóvoa (2009) critica os discursos repetitivos sobre a formação e defende um modelo de formação de professores que aconteça “por dentro da profissão”. Exorta que a formação de professores deve sair das mãos de especialistas, embora reconheça sua importância, e ser devolvidas aos professores. O autor considera que um dos momentos mais delicados da formação docente é a fase de “indução profissional”, em outras palavras, os anos iniciais no exercício da docência. Ressalta ainda que:

Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referências lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática, e de integração na cultura profissional docente (NÓVOA, 2009, p.38).

A maneira como Nóvoa pensa, a formação remete a ponderar os pressupostos que regem o PIBID, como uma inserção de sujeitos aprendizes em seu campo próprio de atuação profissional, em que serão acompanhados de perto por um professor experiente, que terão a oportunidade de refletir na e sobre a

⁸ Embora essa seja a situação ideal, ainda encontramos professores leigos e professores em processo de formação inicial nas salas de aula do país.

prática, e estarão integrados na cultura profissional docente, tanto de forma individual, como coletiva, assim desenvolvem com seus pares uma aprendizagem consistente e significativa para o exercício da docência.

Portanto, refletir sobre tais questões é de extrema relevância, considerando que a formação no PIBID, como programa que tem por finalidade incentivar a qualificação de professores para atuarem na Educação Básica, possamos proporcionar oportunidades que inspirem propostas de formação melhor qualificadas.

Ao abordar a formação docente, não se pode deixar de mencionar o *desenvolvimento profissional docente*. Para Garcia (2009, p.10), o desenvolvimento profissional pode ser entendido como:

Um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

E porque não dizer que o desenvolvimento profissional docente ocorre e se contextualiza também durante o período de formação? O autor refere-se ao local de trabalho do professor, que é a escola, todavia, esta configura-se como um espaço de experiências formativas para o docente.

D'Ávila e Sonnevile (2012, p. 34) corroboram com essa afirmação ao dizer que: “a prática docente, é, portanto, um lócus de formação e produção de saberes”. Assim, é correto dizer que a prática também constitui-se uma experiência formativa que contribui para o desenvolvimento profissional docente.

Garcia (1999) defende que o desenvolvimento profissional acontece também em um nível organizacional, afetando não somente o professor, mas todos os sujeitos responsáveis pelo aperfeiçoamento da escola, como por exemplo, gestores, supervisores, coordenadores, dentre outros.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional docente contribui não apenas para o desenvolvimento de competências ou qualquer melhoria da prática por parte do professor, mas envolve o seu local de trabalho e pode beneficiar a comunidade escolar como um todo.

Imbernón (1999) chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento profissional docente pode acontecer impulsionado por fatores diversos, como o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima estabelecido no local de

trabalho, a promoção profissional, estruturas hierárquicas, a carreira docente e também pela formação permanente que a pessoa vai realizando ao longo de sua vida profissional. As considerações do autor condizem com a realidade, pois as pessoas buscam se desenvolver profissionalmente por conta de motivos diversificados, os quais os principais estão apontados em sua fala. Devido à estrutura social globalizada de que fazemos parte, o desenvolvimento profissional, na forma de qualificação é uma demanda do mercado. Muitos sistemas de emprego docente atrelam a ascensão funcional ao desenvolvimento profissional, assim como, aumentos salariais e a ocupação de cargos importantes.

O autor discorda de que se veja o desenvolvimento profissional unicamente como um processo de melhoria e desenvolvimento de habilidades, em sua opinião: “existe um proceso dinamico de desarrollo del profesorado, en el cual los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse em aspectos del desarrollo profesional”⁹(IMBERNÓN, 1999, p. 2).

Segundo este ponto de vista, o processo de desenvolvimento profissional não acontece de maneira simples e fácil, mas acumula dificuldades e dilemas, dúvidas e divergências em seu interior. O desenvolvimento pode sim promover melhorias, mas muitas vezes ocorre em meio a conflitos e instabilidades, sejam de cunho pessoal, social, econômica ou profissional.

O conceito de formação docente está atrelado a outro conceito importante para esta discussão, o de *profissionalização*. Para D'Ávila e Sonnevile (2012, p. 37), “a profissionalização refere-se ao processo de aquisição das capacidades específicas da profissão”. Não se resumindo apenas a formação profissional, mas envolve questões subjetivas, como valores, atitudes, e fatores mais amplos, como condições de trabalho, valorização social, remuneração, dentre outros.

De acordo com Nuñez e Ramalho (2008, p.4), a profissionalização diz respeito a:

[...] um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas também é um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela.

⁹ "Existe um processo dinâmico de desenvolvimento do professorado, no qual os dilemas, as dúvidas, a falta de estabilidade e a divergência chegam a constituir-se em aspectos do desenvolvimento profissional”.

Em consonância com a compreensão dos autores, pode-se afirmar que a profissionalização é um processo individual e coletivo, que envolve diversas facetas, como a ideologia, socialização, política e economia. De que maneira esse processo ocorre, é sobre o que trata o tópico a seguir.

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE E O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA

Entre explicitações de pontos de vista conceituais, dos significados em torno da formação, discutir sobre a evolução dos aspectos históricos dos processos de formação e de profissionalização dos professores ajuda na compreensão de como essa profissão vem se constituindo ao longo dos anos, bem como das implicações decorrentes das ações que envolvem o seu acontecer. A seguir nos reportaremos a diferentes períodos dessa história.

O retorno a um tempo longínquo, ou seja, a Idade Média, aponta o início da educação formal, embora nenhuma atenção especial fosse dada à infância. Phillipe Ariés (1978) denuncia que as crianças eram tratadas de maneira adultizada e que até mesmo eram retratadas em pinturas na forma de adultos em miniatura. Desta feita, logicamente uma precarização de instituições públicas que se ocupassem de sua educação, além da desresponsalização da família com suas responsabilidades era notável. Nas palavras de Nóvoa (1991, p. 110):

[...] a socialização da criança, a qual compreende a educação não se fazia principalmente na família, mas num círculo comunitário mais amplo e com uma forte carga sentimental. [...] fazia sua aprendizagem graças à coexistência cotidiana com o mundo dos adultos.

De maneira geral, a educação formal institucionalizada existente no contexto da Europa nesse período estava atrelada à Igreja e o acesso restrito a um pequeno grupo, composto por clérigos e nobres. Essa educação era ministrada, na maioria das vezes, em instituições religiosas como mosteiros, por exemplo. Até mesmo, o advento da universidade está relacionado à influência exercida pela Igreja Católica, visto que esta era a força dominante na educação deste período. Conforme observa Inácio Filho (2005, p. 28):

[...] a universidade atual teve origem nas escolas medievais conhecidas como *studia generalia* que eram instituições de ensino criadas para monges e sacerdotes aprofundarem a educação que recebiam nas escolas

religiosas; frequentavam-nas estudantes de toda a Europa e estes, depois de formados, estavam habilitados a exercer o magistério em qualquer lugar.

Com a falência do sistema feudal e o desenvolvimento do capitalismo, ocorreu uma série de transformações, com foco nas atividades comerciais e no surgimento de uma nova classe social, a *burguesia*. Acompanhando essas mudanças, houve também uma preocupação com a educação escolar, que apresentou os primeiros sinais a partir do século XV. Assim nasceu a escola moderna que veio com o objetivo de se encarregar da educação das crianças, que até então eram deixadas de fora desse processo de escolarização.

Neste contexto, no que diz respeito à educação no campo, o magistério era exercido em sua maioria por leigos, quase sempre alguém ligado ao pároco, visto que suas obrigações não se restringiam somente a ministrar aulas, mas também assumia funções religiosas, comunitárias e ainda uma parte desses mestres exercia atividades agrícolas ou artesanais. Na cidade, a situação se apresenta de maneira diferenciada, pois não existem apenas os mestres leigos, mas sociedades beneficentes, mestres que atuavam como tutores ou preceptores, indo à casa das pessoas e congregações religiosas que também ensinavam a leitura (NÓVOA, 1991).

Esclarecidas tais questões, pode-se constatar a antiguidade da desvalorização do magistério, uma vez que essa atividade era vista como uma ocupação que não exigia um saber especializado, pois admitia-se mestres leigos, além de que os professores costumavam dedicar-se a outras atividades não relacionadas à docência.

No contexto específico do Brasil, a educação chegou alavancada pelo movimento de Contra – Reforma, com a vinda de ordens religiosas como os jesuítas e franciscanos, que aqui se estabeleceram com o intuito de reafirmar a fé católica, que no dado momento histórico encontrava-se abalada pelas ideias protestantes.

Assim, a educação constituía-se um instrumento de aculturação e estava pautada na catequese, sendo mais tarde, organizada e ampliada por meio de um plano de estudos desenvolvido pelos jesuítas, denominado *Ratio Studiorum*, em outras palavras, tratava-se de um conjunto de regras que abrangiam o ensino das primeiras letras, retórica, filosofia, latim, dentre outras coisas (SAVIANI, 2011).

Os jesuítas dominaram o cenário educacional brasileiro até sua expulsão em 1759. O método de ensino dos jesuítas foi então substituído pelo sistema de

aulas régias, que se tratavam de aulas avulsas e isoladas, funcionando na própria casa dos professores. Após a independência as aulas régias passaram a ser chamadas aulas públicas. O Estado assume assim, a responsabilidade pela educação sistematizada e os professores passam a ser pagos com verbas públicas.

É correto afirmar que no século XVIII o Estado assume um lugar antes atribuído à Igreja e inicia o processo de estatização dos sistemas escolares, o professor passa a ser funcionário da administração pública. Para Nóvoa (1991, p. 119), “o processo de estatização do ensino é antes de tudo a substituição de um *corpo docente religioso* (ou sob controle da Igreja), por um corpo laico (ou sob o controle do Estado)”. Ainda assim, a profissão docente segue atrelada a ideia de sacerdócio, sendo exercida como uma ocupação secundária, na maioria das vezes.

O Estado passa a normatizar o magistério, instituindo uma licença para ensinar, no qual o candidato passaria por um exame ou concurso a fim de receber a permissão para ensinar. Essa medida representou um avanço na direção da profissionalização do ensino. Gondra e Schueler (2008, p.53) afirmam que tais concursos:

Supunham um exame meticuloso da vida do candidato e das habilidades que possuía. Assim, um exame prévio visava observar se o (a) candidato (a) atendia aos critérios de idade, nacionalidade, estado civil e moralidade, por exemplo. Outra etapa desta seleção supunha o exame das capacidades dos candidatos, intimamente articulado aos saberes que iriam disseminar.

Assim, os candidatos ao magistério precisariam atender a critérios que diziam respeito à sua conduta e moralidade, bem como necessitava comprovar habilidades e conhecimentos exigidos ao exercício da atividade docente.

Vale ressaltar que a denominada “*funcionarização do ensino*” (NÓVOA, 1991), pode ser considerada uma forma de controle do Estado sobre os docentes.

No que se refere à formação de professores, o surgimento das escolas normais no século XIX é um divisor de águas, pois conforme Nóvoa (1991, p. 125), “sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a *profissionais* formados e preparados para o exercício da atividade docente”. Essas instituições tornaram-se o *lócus* da produção e aprendizagem dos saberes especializados da docência, em que os professores antes leigos, passam a receber uma formação direcionada especificamente para o exercício do magistério.

Fora as escolas normais, havia também a formação por meio do sistema de professores adjuntos, que consistia em uma formação essencialmente prática em que os futuros professores aprendiam trabalhando com outro professor. Em outras palavras, alunos auxiliares ou monitores que se destacassem, eram nomeados professores adjuntos, que aprendiam acompanhando a prática de um professor experiente, através de um modelo artesanal de aprendizagem de técnicas e estratégias.

Apesar do ingresso das escolas normais ter significado um avanço e uma melhoria na formação de professores, seu alcance ainda era restrito e limitado, assim como Vicentin e Lugli (2009, p. 36), puderam constatar que “a maioria dos docentes era formado pelo sistema de professores adjuntos ou pela comprovação de conhecimentos mínimos em concurso, e não pela Escola Normal”.

No século XX, algumas mudanças ocorreram como, por exemplo, a feminização do magistério, além do usufruto de uma formação fornecida por instituições acadêmicas e a profissão passa a ser relativamente organizada por meio de associações e sindicatos.

Muitas reformas aconteceram, inclusive, a reforma Francisco Campos na década de 30, que estabeleceu as diretrizes para a reorganização do ensino secundário e superior em nível nacional. De acordo com Dallabrida (2009), com essa reforma, o ensino secundário teve sua duração estendida para 7 anos e foi dividido em 2 ciclos, o primeiro com duração de 5 anos, fornecia uma formação geral aos estudantes, já o segundo ciclo de 2 anos, representava uma formação propedêutica para o curso superior. Desta forma, pode-se dizer que a reforma Francisco Campos possuía um caráter elitista.

Na esfera do ensino superior, através do Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, foi promulgado o Estatuto das Universidades Brasileiras que estabelecia um padrão para a organização do ensino superior no país (DAMIS, 2012). De forma que, a primeira instituição de ensino superior no Brasil que se dedicou à formação de professores, foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, que iniciou suas atividades no ano de 1934. A formação acontecia de acordo com o modelo conhecido como 3 + 1, como observa-se a seguir:

[...] seriam tratados os estudos específicos de filosofia, de ciências, de letras e de educação para a formação do bacharel, e estes por sua vez, se constituiriam em base para a formação do professor a ser realizada pelo curso de didática. (DAMIS, 2012, p. 97).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº4. 024/61 ficou definido que a formação de professores poderia ocorrer nas instituições de ensino superior, e também em outros tipos de instituição, como os institutos de ensino básico. Além disso, pelos termos da lei, a formação de professores poderia ser fruto de uma instituição isolada, ou ainda resultar da cooperação entre unidades distintas. Essa medida acabou por provocar problemas como a intensificação da fragmentação na formação dos professores, bem como, a desvinculação entre ensino e pesquisa (DAMIS, 2012).

Após o golpe de 1964, que instaurou uma Ditadura Militar no país, foi implantada uma segunda LDB, a lei nº 5692/71, que segundo Santana (2011), esta além de incorporar as ideologias da elite, já demonstra a influência do pensamento neoliberal, defendido pelos organismos internacionais que estavam financiando os projetos educacionais. Em decorrência disso, houve uma ênfase no ensino tecnicista, visando apenas atender as demandas do mercado de trabalho. Com isso, a formação antes promovida pelo curso Normal é substituída pela Habilitação para o Magistério, uma modalidade do ensino técnico profissionalizante (PALMA FILHO, 2009). Por conta desta mudança, a qualidade da formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental foi bastante prejudicada, pois houve uma redução de carga horária e, conseqüentemente, do número de disciplinas pedagógicas (TANURI, 2000). A habilitação para o magistério era oferecida em escolas comuns e não mais em uma instituição especificamente voltada para este fim, como era o caso das Escolas Normais. Pimenta (2012, p.66) considera que a lei provocou um “profundo estrago na formação de professores primários”. A introdução da Habilitação Específica para o Magistério significou a precarização da formação docente e contribuiu para uma maior desvalorização social da profissão.

Com a chegada da nova orientação socioeconômica, baseada nos preceitos das políticas neoliberais e na lógica da globalização, ocorreram mudanças significativas que afetaram diretamente a educação, tais transformações tornaram-se mais visíveis na década de 1990 (VIEIRA 2012, PÉREZ GÓMEZ 2001).

A educação a partir daí deveria seguir a corrente apontada por organismos internacionais como já ressaltado neste texto, baseando-se no lema do “aprender a aprender”. Mudança esta, que exigiu um novo modelo de educação, um novo papel da escola, do professor e o desenvolvimento de novas habilidades. A

competitividade e a qualificação passaram a ser pontos chaves no mercado de trabalho, do qual o professor não está excluído. Pelo contrário, o professor está no centro da reforma educacional.

Nas palavras de Scheibe (2012, p.49), este cenário “atribui ao professor papel fundamental, identificando-se nele a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e, paradoxalmente, ao mesmo tempo o mágico poder de extirpá-las”. Na verdade, o professor é responsabilizado pela situação educacional e ao mesmo tempo visto como uma espécie de herói que sozinho possui o poder de mudar os rumos da educação brasileira, entretanto, essa visão é distorcida e ilusória, o professor por si só não pode dar conta de anos de descasos com a educação por parte dos governos.

Diante de tais forças transformadoras, fez-se necessária uma reforma na legislação vigente, o que culminou na atual LDB, lei nº 9.394, de 24/12/1996. Essa lei reestrutura o sistema escolar brasileiro e regulamenta a formação de professores da escola básica, que prevê cursos de licenciatura plena em nível superior em universidades ou em institutos superiores de educação. Levando em consideração que os Institutos Superiores de Educação mantinham cursos como o Normal Superior, a lei assume caráter dúbio ao admitir a formação em nível médio (TANURI, 2000), constituindo-se assim, um retrocesso.

Dentre as muitas políticas educacionais em decorrência das mudanças provocadas pela aprovação da atual LDB, merecem destaque as políticas de incentivo e valorização do magistério, dentre as quais está subscrito o PIBID. Carvalho (2012, p. 150), afirma que esta lei:

[...] persevera sobre a valorização do magistério, ao definir políticas que contemplem condições de trabalho, salário e carreira dignos, bem como direito à formação continuada. Ela se torna assim o marco inicial do investimento na qualificação docente (...).

Sobre a LDB, lei 9.394/96, pode-se afirmar que representou um avanço em relação à atenção que foi dada à educação, as políticas públicas advindas de suas disposições que tratavam de assuntos pertinentes como a carreira docente, valorização do magistério, porém, trouxe também alguns retrocessos, como no caso dos locais em que deviam ocorrer a formação inicial de professores, tendo sido aceita, ainda, a formação em nível médio.

A criação dos Institutos Superiores de Educação e a sua determinação como lugares preferenciais em que a formação docente deveria ocorrer, foi contraditório, indicando mais uma vez a desvalorização da profissão (SCHEIBE, 2012).

Quase uma década depois da promulgação da LDB, a fim de atender ao que está disposto na referida lei, o CNE/CP institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, legislação que será discutida no tópico a seguir.

2.2. UM OLHAR SOBRE A LEGISLAÇÃO VIGENTE

Seguindo o curso do movimento de reformas educacionais marcadas pela publicação da LDB, lei nº 9.394, foram estabelecidas novas diretrizes para tratar especificamente da formação de professores, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, conforme já mencionado.

Tais diretrizes, segundo o próprio texto da lei, em seu artigo 1º, compreendem um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem seguidos pelas instituições de ensino que oferecem formação de professores, aplicando-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (CNE/CP 1/2002. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, BRASÍLIA, 9 DE ABRIL DE 2002). Deste modo, as diretrizes vieram nortear a formação do professor para atuar em toda a educação básica.

Esses princípios norteadores estão focados no conceito de competência, na articulação entre teoria e prática, no exercício da profissão, na pesquisa como construção do conhecimento, no processo de ensino e aprendizagem, abordando aspectos como a avaliação, dentre outras coisas, conforme observado no trecho em destaque:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:
I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

- a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
 - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
 - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
- III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (CNE/CP 1/2002. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, BRASÍLIA, 9 DE ABRIL DE 2002).

Deste modo, pode-se dizer que as Diretrizes são baseadas em uma racionalidade técnica do ensino, devido à ênfase e à centralidade ocupadas pelo conceito de competência, no contexto da formação de professores. Tal elemento, já se fazia presente e impregnava todo o teor da LDB. Veiga (2012) afirma que o professor é tratado nos dispositivos legais como um tecnólogo do ensino, devido ao caráter técnico-profissional, mesmo artesanal, atribuído ao trabalho docente, restringindo o seu saber a uma esfera puramente pragmática.

Sobre o significado de competência, Rios (2002, p. 159) explica que usado no plural, “o termo algumas vezes substitui, isto é, *toma o lugar*, de ‘saberes’, ‘habilidades’, ‘capacidades’(...)”. Desta feita, ao utilizar o termo competência ou competências na legislação sobre a formação de professores, faz-se referência aos elementos que devem estar presentes na formação e na prática docente, na forma de saberes e habilidades.

Rios (2002, p. 166) ainda enfatiza que:

Para que a *práxis* docente seja competente, não basta, então, o domínio de alguns conhecimentos e o recurso a algumas ‘técnicas’ para socializá-los. É preciso que a técnica seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da ‘sensibilidade’, da criatividade.

Desta feita, é importante ressaltar que o domínio de determinada teoria ou técnica é insuficiente para suprir as necessidades e as demandas do cotidiano escolar, impondo a que se deva lançar mão de elementos que envolvam além de conhecimentos e recursos, o compromisso e a sensibilidade com as questões do fazer docente, a fim de se ter uma atuação satisfatória.

Pimenta (2007, p. 23) faz uma reflexão acerca do motivo pelo qual o termo competência está tão em evidência na legislação do país, ao afirmar que:

No Brasil as orientações de organismos internacionais influenciaram na redefinição da política educacional, colocando em evidência, pela primeira vez na história da educação, a formação de professores, pela ênfase à valorização do magistério, a partir de uma política de elevação dessa formação ao nível superior e de melhorias salariais. Nessa concepção, a capacitação profissional tem sido considerada, um dos momentos em que se desenvolve a **competência** do professor (grifos nossos).

Pode-se então, afirmar que a essência das concepções expressas no texto das diretrizes foi influenciada por organismos internacionais que acabaram por ditar os rumos da política nacional em geral e, por consequência também da política educacional. Entretanto, tal fato não reduz a importância das Diretrizes como marco e representação de um avanço no sentido da melhoria da educação no Brasil.

Outro ponto importante para esta discussão, está no que diz respeito ao que as Diretrizes colocam sobre a dimensão prática da formação de professores da Educação Básica, colocando-a sob uma perspectiva de interdisciplinaridade, como explicitado no artigo 13:

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio(CNE/CP 1/2002. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, BRASÍLIA, 9 DE ABRIL DE 2002).

De acordo com o disposto na referida legislação, se faz necessário um espaço curricular específico nos cursos de formação de professores, que não deve se limitar ao estágio supervisionado, em outras palavras, a dimensão prática deve ser desenvolvida também nas demais disciplinas dos cursos de licenciatura de maneira a proporcionar um caráter interdisciplinar.

Fazendo um paralelo entre o que é colocado nas diretrizes e o proposto pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, de acordo com o Decreto nº 7.219/10, é importante atentar que nos objetivos do PIBID são vislumbrados propósitos de contribuir para uma efetiva articulação entre teoria e prática e, por consequência, para elevar a qualidade dessas ações nos cursos de licenciatura. Por suposto, a concretização de experiências dessa natureza serve para iluminar o pensar de novas estratégias que apontem direções, caminhos para o alcance de uma formação que venha sinalizar com a viabilidade de uma formação de professores que tenha como perspectiva conquistar a competência profissional e a valorização do magistério.

Cabe indagar: seria o PIBID, de fato, uma dessas experiências? Em que sentido as iniciativas de natureza extracurricular, cumpririam intenções de favorecer a formação de um grande número de professores ao tentar promover uma articulação entre teoria e prática através de atividades ou ações que acontecem em paralelo à formação curricular? A expansão dessa experiência poderia promover propostas de uma melhoria na formação de futuros docentes? Essas são questões a serem contempladas nestas reflexões.

O alcance de um bom repertório de conhecimentos, informações e habilidades são destaques importantes da legislação vigente, declaradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, instituída pela Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006.¹⁰ O referido dispositivo legal, dispõe em seu artigo 3º, parágrafo único:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino CNE/CP 1/2006. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, BRASÍLIA, 16 DE MAIO DE 2006).

¹⁰ Estamos tratando especificamente do curso de Pedagogia em razão de esta ser a área do conhecimento dos subprojetos em que será realizada a pesquisa empírica.

O PIBID de forma geral, e em específico do(s) Subprojeto(s) de Pedagogia, pode contribuir imensamente para o disposto acima, pois proporciona um maior conhecimento da instituição escolar e sua organização, bem como na participação dos processos educativos.

Descrever e contextualizar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é o que faremos a seguir.

2.3 O PIBID COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

O PIBID é uma iniciativa do governo federal, em uma ação conjunta do Ministério da Educação (MEC) e a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), institucionalizado pelo decreto nº 7.219/10. Está inserido no âmbito de políticas públicas de educação, tendo como foco a formação inicial de professores. Significa um esforço no sentido de colaborar para a valorização do magistério, além de contribuir para a articulação entre teoria e prática, o que significa maior qualidade na formação de professores.

A ideia básica que o consubstancia é promover uma aproximação entre universidade e escola, por meio do desenvolvimento de Subprojetos nas diversas áreas do conhecimento, através da realização de práticas formativas em regime colaboração com as IES que oferecem cursos de formação de professores. A aproximação entre Universidade e Escola constitui-se em um avanço, no sentido de colaborar com o rompimento da cultura separatista predominante de que na Universidade estão os intelectuais produtores de conhecimento e na escola, os práticos que apenas executam. O trabalho conjunto entre as duas instituições ajuda a destruir esse obstáculo e faz com que os professores da escola possam sentir-se mais próximos da Universidade.

Nas palavras de Rocha (2013, p. 25):

[...] o processo formativo possibilitado pelo PIBID de dar movimento aos saberes próprios da docência contribui, por um lado, para afastar o improviso e a dependência do futuro professor para com práticas de sujeição a manuais didáticos adotados como referência para sua ação pedagógica. E, por outro, contribuir para fornecer a este profissional o elemento de compreensão e argumentação sobre as condições de trabalho, seus limites, impasses e possibilidades, de maneira a envolvê-lo

no debate público sobre o trabalho, desconstruindo idealizações sem base sobre a educação básica.

Assim, pode-se constatar que uma notável contribuição do Programa para a questão da formação de professores é o fato de inserir o futuro docente em contato com a realidade das condições de trabalho da escola básica pública, permitindo o desenvolvimento de uma consciência crítica, evitando que os licenciandos criem imagens idealizadas e fora do real. A proposta do PIBID é de que os futuros professores aprendam a lidar com situações concretas da sala de aula, vivenciem a resolução de conflitos desse cotidiano, não limitados a aplicação de “receitas” de técnicas pedagógicas, mas que, ao invés disso, possam adquirir uma sólida fundamentação teórico-prática como alicerce da construção de saberes necessários ao exercício docente.

Lima (2012, p. 139) ao referir-se a importância da vivência prática na formação do professor, afirma que “não há melhor lugar para aprender a ser professor do que o próprio espaço da sala de aula”, e porque não dizer, em um sentido mais amplo, o espaço da escola, condição que pode ser proporcionada por experiência desse tipo.

O primeiro edital do PIBID lançado em 2007 teve sua abrangência limitada, pois se destinava apenas as Universidades Federais, Institutos Federais de Ensino Superior e aos Centros Federais de Educação Tecnológica. Porém, a sua expansão para outras Instituições de Nível Superior, como as estaduais, aconteceu a partir do edital 02/2009, seguidos dos editais de 2010, 2011, 2012 e 2013.

O edital nº 02/2009 exhibe como objetivos do programa: o incentivo a formação de professores para a educação básica; a valorização do magistério; a elevação da qualidade da formação inicial; a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação de maneira a promover a integração entre a educação superior e a educação básica; proporcionar aos futuros docentes a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas de caráter inovador e interdisciplinar colaborando para a superação dos problemas do processo de ensino-aprendizagem; enfim, o incentivo às escolas públicas de educação, tornando-as centros formativos de futuros professores, além de mobilizar seus professores a desempenharem o papel de coformadores de professores.

Dessa forma, nota-se que a ênfase dos objetivos na formação dos futuros professores se constitui em grande avanço, pois mesmo após a promulgação da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não houve uma política pública específica para a formação de professores (ROCHA, 2013). Assim, o PIBID preenche uma lacuna no campo das políticas públicas para a educação básica, atendendo a um apelo antigo da categoria dos professores, no que diz respeito a um maior investimento na formação dos docentes desse nível de ensino.

Cabe ressaltar o caráter de inovação presente nos objetivos do Programa. Farias (2006, p. 52) exorta que a inovação pode ter um caráter bastante sedutor exatamente por indicar uma “novidade”, entretanto, chama a atenção para que “muitas vezes o novo pode estar na introdução de algo que já tem uso corrente em outro lugar”.

Os objetivos anunciam que os futuros professores entrariam em contato com práticas inovadoras, mas até que ponto são inovadoras? Na maioria das vezes, trata-se de introduzir metodologias e atividades que não são originais, porém, são introduzidas naquele contexto. Neste caso, podemos considerar que houve inovação?

Partindo de tais questionamentos sobre o sentido dado à inovação no PIBID, é *mister* refletirmos sobre o que ressalta Navarro, citado por Farias (2006, p. 53), o autor aponta que as inovações podem ser “externamente induzidas” e “internamente geradas”, em outras palavras, a inovação educacional pode ser proveniente de fontes externas ou internas ao contexto da instituição escolar.

Via de regra, quando a inovação acontece promovida pelo Estado, através de uma política educacional, como é o caso do PIBID, é necessariamente induzida. De acordo com Farias (2006), a inovação educativa não é neutra, e sim ideológica, pretende realizar alterações visando melhorias que atendam a interesses específicos.

Entretanto, não se trata apenas da introdução de novas técnicas ou tecnologias. Segundo Cunha (2009, p. 223), a inovação “pressupõe uma ruptura paradigmática”, ou seja, proporciona a reconfiguração do conhecimento. Em outras palavras, não basta apenas introduzir novidades, mas é necessário que haja uma mudança na forma de compreender o conhecimento, o que significa a adoção de uma nova perspectiva epistemológica pautada na problematização, reconhecendo como legítimos saberes oriundos de diferentes fontes. Portanto, o PIBID só é capaz de promover práticas realmente inovadoras, se estas gerarem uma mudança de

perspectiva do ponto de vista do conhecimento, que levem a uma ruptura com paradigmas anteriormente adotados.

Considerando que o PIBID traz em sua proposta o componente da reflexão a partir dos problemas da prática pedagógica, representando uma ruptura com o paradigma da racionalidade técnica, podemos afirmar seu caráter inovador, sinalizando um importante passo na direção da inovação educacional no interior de nossas escolas.

Ainda sobre os objetivos do PIBID, Bodião (2012, p. 135), destaca que:

[...] o PIBID intenta prioritariamente, fomentar a iniciação à docência de estudantes de cursos de licenciatura presencial, densificando suas formações, ao mesmo tempo em que espera estimulá-los, como profissionais, a atuar nas escolas públicas da educação básica. Para tanto, espera proporcionar-lhes possibilidades de participações em experiências de práticas docentes metodologicamente inovadoras, vinculadas às realidades das escolas envolvidas.

Desta feita, pode-se notar que a preocupação central do programa é com a formação dos futuros professores, ao mesmo tempo em que os ajuda a compreender as particularidades do espaço da escola pública, constitui um incentivo para que venham a atuar nas escolas públicas, além de proporcioná-los experiências únicas.

Moura (2013, p.78) versando sobre os objetivos do PIBID, adverte:

[...] sobre esses objetivos também há de se pensar que valorizar o magistério, fazendo do programa um atrativo para a carreira docente, pode parecer equivocado se não houver ações que incluam, além da atenção à formação inicial, a formação continuada, o salário e os planos de carreira.

O autor faz uma cobrança que além da atenção dada à questão da formação, também se incluam ações de valorização do magistério, tratando de questões salariais e de carreira.

A colocação de Moura (2013) é bastante contundente, pois chama a atenção para o fato de que há limitações que permeiam o campo das políticas públicas de valorização do magistério, pois evidentemente apenas o incentivo e a promoção da melhoria da formação não são suficientes, devendo-se estar atentos as questões políticas, econômicas e sociais.

2.3.1 PIBID: articulação entre teoria e prática e o papel do professor supervisor

Outro aspecto que não pode deixar de ser citado é a articulação e a valorização do professor da escola pública, como parceiro dessa experiência, ocupando um importante papel de coformador dos futuros professores, beneficiando-se também na construção de novos saberes nesse processo. Assim, ambos, são atores e autores na construção dos saberes docentes com a inserção na prática pedagógica.

Nesse contexto, volta-se a atenção para um ponto que também merece destaque, ou seja, para o Decreto nº 7.219/10, que institucionaliza o PIBID, quando versa em seu artigo 3º, inciso VI, sobre os objetivos do programa em “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, DECRETO Nº 7.219, de 24 de junho de 2010).

A teoria possui sua importância na formação docente. Não pretendemos defender um processo formativo em que só as experiências práticas sejam valorizadas, e sim propomos um equilíbrio entre as duas.

Vásquez (1986, p. 209) assevera que:

Temos, portanto, uma contraposição entre teoria e prática que tem sua raiz no fato de que a primeira, em si, não é prática, isto é, não se realiza, não se plasma, não produz nenhuma mudança real. Para produzir tal mudança, não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente.

Entende-se que a teoria por si só, está no campo do pensamento, da abstração, sozinha não é capaz de promover uma mudança no mundo real, é preciso que ela seja colocada em prática. Há uma relação de interdependência entre as duas. Por isso mesmo, deveriam estar unidas na formação docente. Farias (2011) considera a dicotomia entre teoria e prática na formação inicial docente um desafio tão grande quanto os baixos salários e a desvalorização social a qual são submetidos os professores.

Pimenta (2012, p. 106), ancorada no pensamento de Vasquez, enfatiza que há uma relação de autonomia e dependência entre teoria e prática. Explica que:

A atividade prática que hoje é fonte de teoria exige uma prática que ainda não existe e, portanto, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva. Por outro lado, a teoria que ainda não está em relação com a prática, porque se adianta a ela, poderá ter essa

relação posteriormente – nova teoria, a partir de nova prática e assim por diante.

Sendo assim, a teoria existe independente da prática e vice versa, mas uma precisa da outra para sua concretização, para se constituírem em uma atividade teórico - prática, são indissociáveis na forma de práxis. Para que a práxis aconteça é necessário esse movimento dialético em que teoria e prática estão vinculadas. Por mais que possam ser compreendidas em separado, a transformação de uma realidade só ocorre se teoria e prática estiverem articuladas.

Entretanto, a formação de professores no Brasil ainda está marcada por uma racionalidade técnica, em que é preciso acumular o máximo de conhecimento possível, conhecer todas as teorias para bem aplicá-las em um momento posterior. Tardif (2014) identifica dois grandes problemas relacionados ao modelo aplicacionista de formação, são eles: primeiro esse modelo é regido por uma lógica disciplinar e não profissional; segundo, não considera as crenças e representações trazidas pelos alunos. Neste modelo, a formação apresenta fragmentação, pois as disciplinas não possuem relação entre si, e as disciplinas teóricas e práticas estão concentradas em unidades distintas. Esse tipo de formação visa formar o perito, especialista. Mizukami (2010) assinala que o modelo ideal de formação de professores, seria baseado em um paradigma de racionalidade prática em que o professor reflete sobre a sua ação, conforme frisado. Corroborando este pensamento, Tardif (2014) afirma que “o *prático reflexivo* está muito mais associado à imagem do professor experiente do que à do perito”. Esse prático reflexivo, embora tenha um sólido repertório de conhecimentos, não busca simplesmente técnicas para a resolução de problemas, mas constrói a sua prática refletindo sobre as particularidades de cada realidade ou situação.

A articulação entre teoria e prática é realmente uma necessidade na formação docente, pois historicamente os cursos de formação no Brasil têm priorizado as disciplinas teóricas em detrimento das práticas. Muitas vezes as disciplinas de caráter prático são escassas e se acumulam no final da grade curricular (TARDIF, 2014).

Desta forma, cabe ressaltar que essa cultura de valorização da teoria na formação de professores foi e continua sendo predominante em nosso país, entretanto reconhecemos que é necessário abandonar essa perspectiva de formação tecnicista em prol de uma formação pautada em um paradigma diferente,

o da racionalidade prática, em que está inserido o componente da reflexão. Sendo assim, o PIBID vem atender a essa carência na formação, trazendo uma abordagem disciplinar e promovendo integração entre teoria e prática.

De todo modo, vale enfatizar o alcance reduzido do programa, devido a seu caráter extracurricular, significando assim, que o PIBID não consegue sanar esta lacuna na formação de professores no país, apenas contribui no sentido da articulação teoria e prática na formação dos sujeitos que tem a oportunidade de participar de suas ações.

Julga-se relevante, destacar os sujeitos participantes do programa. O mesmo Decreto nº 7.219/10 descreve esses sujeitos da seguinte forma:

I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID;

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

III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades: a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;

IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência e

V - projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades.(grifos nossos) (BRASIL, DECRETO Nº 7.219, de 24 de junho de 2010).

Pode-se observar que os diversos sujeitos participantes no projeto têm suas funções delimitadas, conforme o descrito no documento citado.

No caso desse estudo, nos interessa a função do professor supervisor que segundo o disposto acima é responsável pelo trabalho de supervisão e acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência.

Ao relatar um Subprojeto na área de Química, realizado no Ensino Médio de uma escola pública, Oliveira *et al* (2011,p. 52) descreve as funções do supervisor

como: “acompanhamento, orientação e supervisão” e destaca ainda que, além disso, cabe ao professor supervisor o “acompanhamento da evasão e do rendimento escolar , na disciplina de Química”.

Assim, é possível perceber que o trabalho do professor supervisor envolve um acompanhamento minucioso, não apenas das atividades dos licenciandos, mas também dos resultados, do rendimento escolar nas turmas envolvidas. É um trabalho que possui uma dimensão bem mais global do que se pode imaginar pela simples nomenclatura *professor supervisor*.

Bodião (2012, p. 137) ao comentar sobre a participação planejada dos alunos bolsistas em todas as dinâmicas próprias da escola, que vão além das atividades em sala de aula, ressalta que:

Para que esses movimentos pudessem se realizar, foram essenciais as presenças dos supervisores, professores que, conhecendo as dinâmicas oficiais e as suscetibilidades pessoais, presentes em cada escola, puderam orientar e intervir, direta e presencialmente, definindo, em vários momentos, as possibilidades e os limites das participações dos graduandos.

No trecho acima destacado, está clara a importância da figura do professor supervisor para o desenvolvimento do Subprojeto de que tratamos, pois ele é o professor experiente que conhece as rotinas da escola, ciente do momento certo de intervir, com capacidade para orientar os licenciandos sobre quando e como, através de planejamento conjunto, devam desenvolver suas atividades ou ações. Profissional, cuja presença, nesse processo, é essencial para a otimização no desenvolvimento das ações antevistas em seus propósitos.

Em se falando de prática, Tardif (2014, p. 255) apresenta o conceito de *epistemologia da prática profissional* como sendo “o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. No caso do trabalho docente diz respeito aos conhecimentos efetivamente usados pelos professores ao desenvolver suas atividades cotidianas, sua prática pedagógica em contextos de trabalho.

O autor defende que a prática deve ser vista como um processo de aprendizagem, e que os saberes experienciais, ou seja, aqueles oriundos da trajetória de vida e profissional do docente possam ser objetivados por meio de experiências diversas, como descrito no trecho:

O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação

de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência. Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los, e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Neste sentido, o docente é não apenas um prático, mas também um formador (TARDIF, 2014, p. 52).

Isso é exatamente o que acontece na troca de experiências entre o professor supervisor e o licenciando. No âmbito do PIBID, o professor experiente torna-se também um formador. Os licenciandos têm a oportunidade de serem acompanhados de perto por um professor que possui larga experiência, vasto repertório de conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória, que está atuando como um coformador. O PIBID constitui-se em uma experiência riquíssima para todos os seus participantes, pois envolve tanto momentos de estudo, planejamento, pesquisa quanto de ações práticas, proporcionando assim, uma aprendizagem que se dá diante da articulação entre teoria e prática.

Por fim, é importante dizer que a legislação também prevê o repasse de recursos para as despesas advindas da execução do projeto institucional, assim como a concessão de bolsas de diversos valores (os valores das bolsas variam de acordo com a modalidade: iniciação à docência, supervisão, coordenação de área, coordenação de área de gestão de processos educacionais).

Visto que o PIBID é um programa relativamente novo, estamos fazendo conjecturas a partir de documentos e informações disponíveis em meios digitais, pois verifica-se que ainda há poucas pesquisas sobre o Programa e não foram identificados mecanismos de avaliação em relação a ele (MOURA, 2013).

É interessante ressaltar que aportam essa seara muitos desafios para a execução desse programa, além de muitas indagações de como são realizadas as ações a que se propõe, uma vez que tem como finalidade melhorar a formação dos estudantes de licenciatura através da consolidação da relação teoria e prática (CARVALHO, 2012). Intento presente nos diversos discursos no âmbito da formação e de sua efetividade na prática.

No capítulo seguinte, faz-se uma visita ao Projeto Institucional da Universidade Estadual do Ceará e de seus Subprojetos na área de Pedagogia.

3 O PIBID NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ E SEUS SUBPROJETOS NA ÁREA DA PEDAGOGIA: REFLEXÕES SOBRE SEUS OBJETIVOS E AÇÕES

O Projeto Institucional PIBID UECE submetido ao edital nº 02/2009, intitulado “A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa” tem como foco a aprendizagem da profissão professor por meio da inserção no cotidiano escolar dos bolsistas de iniciação à docência, em que podem entrar em contato com os fazeres próprios da docência e com os desafios que envolvem o exercício diário da profissão (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009).¹¹

A primeira versão da proposta, de 2009, envolveu um total de seis (06) Subprojetos, abrangendo várias localidades do Estado do Ceará, compreendendo as áreas de Biologia, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Matemática e Pedagogia.

A fundamentação teórica do Projeto Institucional encontra respaldo em autores como Tardif e Lessard (2007), Therrien (2007, 2009), Habermas (1997), Mizukami (2010), Sacristán (1998), Nóvoa (1992), André (1994), Pimenta (2006), dentre outros autores presentes na literatura nacional e internacional.

Os objetivos gerais da proposta encontram-se delimitados da seguinte forma:

- a) Desenvolver processo colaborativo de iniciação à docência entre universidade e escola com base nas situações de trabalho e dilemas práticos característicos do efetivo exercício docente;
- b) Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública e das ações acadêmicas de formação docente empreendidas pela UECE por meio da parceria e do reconhecimento dos professores experientes da rede estadual como co-formadores (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p.5-6).

Por sua vez, os objetivos específicos propõem:

- c) Proporcionar a convivência sistemática entre estudantes de licenciatura de diferentes áreas de conhecimento da UECE, professores experientes da Educação Básica e docentes universitários;
- d) Inserir estudantes de licenciatura no cotidiano do trabalho pedagógico em escolas cearenses de Educação Básica com bom e baixo desempenho em exames nacionais como ENEM, SAEB2 e SPAECE3;
- e) Apoiar a ação protagonista de professores experientes da escola básica como coformadores no processo de iniciação à docência de alunos da licenciatura;

¹¹ Este Projeto Institucional passou por um processo de revisão em 2011, sofrendo assim algumas alterações.

- f) Acompanhar e participar de situações características da ação profissional do professor, com ênfase nas situações de ensino e seus dilemas (desde o planejamento à socialização dos resultados de avaliação da aprendizagem com os pais);
- g) Elaborar um mapa dos dilemas práticos presentes no trabalho docente;
- h) Estimular a capacidade reflexiva de licenciandos e professores da Educação Básica por meio da troca de experiência entre pares e da análise coletiva das situações de tensão da docência, bem como da elaboração individual de registros escritos diversos;
- i) Incentivar a renovação da prática pedagógica a partir da projeção de ações de enfrentamento dos dilemas práticos presentes no cotidiano do trabalho docente na escola;
- j) Promover a participação de licenciandos e docentes da escola básica em eventos de iniciação à docência em âmbito local e nacional;
- k) Participar da realização de encontros acadêmicos de iniciação à docência, envolvendo estudantes e professores das IES públicas e das escolas de Educação Básica do Estado;
- l) Valorizar a experiência e o aprendizado dos docentes e discentes participantes do PIBID mediante a organização e publicação de suas produções escritas, reconhecendo-os como sujeitos produtores de conhecimento sobre seu trabalho (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p.6).

Nos objetivos gerais do Projeto Institucional, observa-se a ênfase na colaboração entre universidade e escola e o contato com o cotidiano da prática docente, bem como se verificou a nítida preocupação com a qualidade de ensino da escola básica pública e com a formação docente, o que está em consonância com o proposto pelo edital nº 02/2009 e pelo Decreto nº 7.219/10.

No que se refere aos seus objetivos específicos pode-se vislumbrar elementos essenciais para o cumprimento das intenções declaradas, tais como: a convivência entre os licenciandos e os experientes professores da educação básica e da própria inserção destes no cotidiano escolar.

Outro ponto importante é o reconhecimento do professor da escola básica como coformador nesse processo, colocando-o assim, em evidência como um sujeito que é capaz de contribuir com a formação de novos docentes. Também não se pode deixar de mencionar, a participação dos bolsistas de iniciação à docência em ações características da profissão professor, o exercício da capacidade reflexiva dos sujeitos envolvidos, a renovação da prática pedagógica por meio do enfrentamento dos dilemas e a produção de conhecimento dos sujeitos participantes.

O projeto apresenta, portanto, uma proposta organizada em etapas, cada uma delas com o intuito de incorporar as várias dimensões do trabalho docente.

Nela, esses momentos são identificados como círculos, quais sejam: “conhecer a prática docente”; “pensar a prática docente e seus dilemas”; “renovar a prática docente”.

O círculo *conhecer a prática docente*, consiste em o licenciando conhecer o contexto da atuação profissional do professor, as diferentes situações vividas no exercício da profissão docente, por meio do acompanhamento das ações do professor por observação, da rotina da escola, da cultura docente, através de registro das observações em diário de campo e da participação direta nas situações de sala de aula.

O círculo *pensar a prática docente e seus dilemas*, constitui-se em um momento de reflexão a partir das práticas observadas e das ações desenvolvidas, considerando os dilemas vividos no cotidiano da escola. Este momento proporciona a troca de experiência entre pares e deve ser organizado na forma de reuniões quinzenais.

Por último, o círculo *renovar a prática docente* é um momento de compreensão dos sujeitos envolvidos a respeito dos dilemas da profissão. É o momento em que se formula as estratégias de enfrentamento dos problemas e dificuldades vivenciadas pelo professor na escola, dentro e fora da sala de aula. Há um movimento no sentido de revitalizar as práticas docentes e da inserção de novas práticas na perspectiva da inovação pedagógica.

A partir do que foi disposto nos objetivos das propostas e com base no que se delineia nos círculos, foram previstas ações a serem executadas, como por exemplo, as citadas nos trechos:

- Realizar reunião com gestores e docentes das escolas inseridas na iniciativa visando apresentar a proposta e os critérios de seleção dos supervisores (professores da educação básica, conforme as áreas contempladas); (...)
- Realizar planejamento com os coordenadores de área e supervisores do momento de inserção do licenciando na escola e das atividades iniciais a serem por eles realizadas;(...)
- Apoiar a inserção do bolsista de iniciação à docência na escola com acompanhamento do supervisor;
- Assegurar o desenvolvimento da observação geral do cotidiano escolar pelo bolsista de iniciação à docência, com ênfase na dimensão macro (aspectos histórico, filosófico, organizacional, curricular e físico-estrutural);
- Assegurar o desenvolvimento da observação pelo bolsista de iniciação à docência das situações de aula e de planejamento pedagógico (dimensão micro);

- Acompanhar o registro no diário de campo pelos bolsistas de iniciação à docência das observações sobre o cotidiano escolar, o trabalho do professor e seus dilemas (pelo menos duas vezes por semana);
 - Acompanhar o registro no diário de aula pelo bolsista supervisor das preocupações, sentimentos e conflitos vividos no trabalho desde sua participação na proposta (pelo menos duas vezes por semana...)
 - Acompanhar a produção pelos bolsistas de iniciação à docência, sob a orientação dos coordenadores de área, das memórias das reuniões do Círculo de Reflexão sobre a Profissionalidade Docente;
 - Orientar a organização pelos bolsistas de iniciação à docência, sob a orientação dos coordenadores de área e bolsistas supervisores, de um mapa das situações típicas do trabalho docente acompanhado (rotinas que configuram a prática de ensino e dos padrões de interação);
 - Assegurar a vivência de situações de ensino pelo bolsista de iniciação à docência, desde seu planejamento a execução;
 - Sistematizar roteiro de registro e análise das situações de ensino a ser desenvolvida pelo bolsista de iniciação à docência na escola;
 - Acompanhar a prática de planejamento e efetivo exercício da docência pelo bolsista de iniciação à docência;
 - Desenvolver quinzenalmente o Círculo de Reflexão sobre a Profissionalidade Docente pelo coordenador de área, envolvendo o bolsista supervisor e o bolsista de iniciação à docência, alternando sua realização na escola e na universidade;
 - Discussão no Círculo de Reflexão sobre a Profissionalidade Docente de temas e dificuldades presentes no cotidiano do trabalho escolar e docente, conforme os registros dos diários dos bolsistas de iniciação à docência e dos supervisores e do documentário (filmagem);
 - Projetar estratégias de enfrentamento das dificuldades vividas pelo professor no cotidiano escolar, dentro e fora da sala de aula, atividade a ser concretizada no Círculo de Reflexão sobre a Profissionalidade Docente;
 - Estimular a renovação da prática pedagógica presente na escola mediante o desenvolvimento das ações de enfrentamento das dificuldades delineadas;
 - Envolvimento da comunidade escolar no processo de estudo e discussão da prática pedagógica por meio da divulgação do calendário das pautas abertas no Círculo de Reflexão sobre a Profissionalidade Docente; (...)
- (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p.12-14).

Dentre as ações previstas, destacam-se as reuniões e demais momentos de planejamento, a observação do bolsista de iniciação à docência, a produção de registros como o diário de campo e diário de aula, o efetivo exercício da docência pelo bolsista, a realização dos círculos propostos, a projeção das estratégias de enfrentamento das dificuldades do cotidiano escolar e a renovação pedagógica, como essenciais para o desenvolvimento do PIBID no âmbito dos Subprojetos e para a melhoria tanto da qualidade da formação dos licenciandos quanto para a melhoria do ensino na escola pública.

Com base nos pressupostos citados nos documentos do PIBID e no Projeto Institucional apresentados, surgem os Subprojetos nas áreas de conhecimento específicos. Neste trabalho o enfoque recai nos Subprojetos desenvolvidos na área de Pedagogia, área de conhecimento escolhida para ser abordada na investigação.

Conforme apresentado no Projeto Institucional, o objetivo central do Subprojeto na área de Pedagogia deve ser o de: “contribuir para a formação do leitor universitário na perspectiva da produção do conhecimento, mediante a reflexão e o desenvolvimento de práticas de leitura no exercício da pesquisa” (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p. 3).

Realizada a análise do Projeto Institucional do PIBID/UECE, é correto afirmar que sua proposta está de acordo com os objetivos do Programa, pois coloca como tópicos principais, o incentivo a formação de novos professores, o intercâmbio entre universidade e escola, incluindo a participação de professores experientes da educação básica, os supervisores, na função de coformadores.

Dele fazem parte quatro (04) Subprojetos da área de Pedagogia desenvolvidos no período temporal, escolhido para a realização da pesquisa (2009-2013). No próximo tópico, serão discutidos os aspectos referentes à proposta dos Subprojetos identificados.

3.1. OS SUBPROJETOS PIBID UECE DA ÁREA DE PEDAGOGIA

Conforme salientado, serão explanados neste tópico detalhes das propostas dos quatro (04) Subprojetos da área da Pedagogia do PIBID/UECE, em execução em localidades diferentes, compreendendo: Crateús (FAEC), Fortaleza (CED), Itapipoca (FACEDI) e Limoeiro do Norte (FAFIDAM). A apreciação será feita com ênfase nos objetivos e ações indicadas no texto destes documentos.

1) Subprojeto de Pedagogia/ Centro de Educação - CED. A proposta intitula-se: *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*. Tal proposta tem como foco a formação do leitor universitário, trabalhando com práticas de leitura no exercício da pesquisa. Tem como objetivo:

Intervir no desempenho leitor dos alunos dos cursos de licenciatura, utilizando como recurso didático-metodológico, o monitoramento de

estratégias metacognitivas de leitura no exercício da pesquisa. O propósito é acompanhar e orientar a ação dialógica dos alunos bolsistas do curso de Pedagogia entre um campo de pesquisa – a formação do leitor no ensino médio - e uma situação-problema – os dilemas da ação docente frente às atividades e práticas de leitura do aluno do ensino médio (SUBPROJETO PEDAGOGIA/CED, 2009, p.3).

O texto do Subprojeto pretende que o licenciando reflita sobre a maneira como o professor do Ensino Médio conduz as atividades de leitura no contexto das diferentes matérias oriundas das ciências sociais e humanas.

Desta feita, pode-se dizer que o seu tema principal sejam as práticas de leitura, as quais devem ser trabalhadas juntamente com a pesquisa, devendo o licenciando estar atento à prática do professor da Educação Básica, a fim de ser capaz de executar um movimento reflexivo a partir de suas vivências.

Para o cumprimento desta tarefa, o Subprojeto também apresenta no corpo do texto, o momento em que se fará a vivência de atividades diversas nos círculos, conforme anunciado no projeto institucional. Sendo o círculo *conhecer a prática docente*, o momento em que se fará um mapeamento do trabalho pedagógico da escola e de seus professores, ou seja, momento de tomada de consciência sobre a realidade da escola. O círculo *pensar a prática docente e seus dilemas*, por sua vez, é a etapa em que se faz a análise e a discussão desta dada realidade. Por fim, o círculo *renovar a prática docente*, é o momento dedicado ao desenvolvimento de ações visando superar os dilemas da prática vivenciados pelos professores.

As ações previstas para a viabilização desses momentos, envolvem além de seleção dos bolsistas participantes, entre professores e alunos, a socialização da proposta com o grupo e a apresentação da mesma na escola. Outras ações propõem estudos e planejamentos; composição de história de vida e de leitura dos sujeitos participantes; desenvolvimento de diagnóstico da escola; desenvolvimento de propostas de renovação da prática docente, como também momentos de avaliação e produção de relatórios.

2) Subprojeto da Faculdade de Educação de Crateús – FAEC. A proposta traz o título: *Vamos todos cirandar: ensinar e aprender a ler pela contação de história*. O Subprojeto tem como objetivo:

Mediar o processo de desenvolvimento leitor de crianças regularmente matriculadas nas turmas de 4º e 5º anos, em 02 (duas) escolas públicas de Crateús, por meio de atividades lúdicas, notadamente pela contação de

histórias, leituras, recital de poesias e cantigas de roda: uma ciranda do conto, do canto e da leitura (SUBPROJETO PEDAGOGIA/FAEC, 2012, p. 1).

No caso desse Subprojeto, a divisão por momentos foi denominada ciranda. As ações pretendidas em cada etapa estão nele descritas. A primeira é a *ciranda de novos saberes para a formação profissional*, momento de socialização da proposta e busca de novos saberes. As ações previstas para esta etapa são: realização de sessões de estudo, inserção dos alunos bolsistas nas escolas contempladas, desenvolvimento de um diagnóstico da realidade da escola, registro das impressões em diário reflexivo, elaboração de um plano de ação e a produção de resumos e artigos científicos.

O segundo momento, *vamos todos cirandar*, consiste na efetivação da atividade prática. As ações para este momento envolvem preparar os alunos bolsistas para atuar no ambiente da escola, criar grupos de contação de história na FAEC e desenvolver atividades de contação de história.

A terceira etapa se chama *mais ciranda: divulgar, avaliar e ampliar o giro*. Momento de promoção das propostas formativas. Traz como ações: montar espetáculos artísticos na escola e realizar apresentações culturais no teatro local, além da promoção de palestras sobre a importância da leitura na infância.

3) Subprojeto da Faculdade de Educação de Itapipoca –FACEDI. O Subprojeto intitula-se: *Ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. A proposta tem como objetivo geral:

Ampliar a formação dos alunos de Pedagogia no campo do ensino da Matemática por meio da inserção no contexto da sala de aula e no desenvolvimento de projetos de intervenção na prática pedagógica presente nas escolas contempladas pelo subprojeto e em colaboração com os professores que lecionam no 3º ano do ensino fundamental (SUBPROJETO/FACEDI, 2011, p. 3).

As três linhas de ação nas quais o Subprojeto se encontra organizado são: *conhecer a prática docente*, que conta com ações no sentido de estudos iniciais, planejamento e inserção dos alunos bolsistas no cotidiano da escola.

A segunda linha é *pensar a prática docente e seus dilemas*. Tendo como ações a realização de oficinas, produção textual e participação em eventos e estudos; elaboração de projetos de intervenção.

A terceira linha de ação é *renovar a prática docente*. Serão realizados projetos de intervenção, seminários, minicursos e oficinas, bem como o compartilhamento dos conhecimentos produzidos.

4) Subprojeto da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM. O Subprojeto intitula-se: *A formação do professor para o ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uso de metodologias alternativas na construção de conceitos*. Apresenta como objetivo:

Oportunizar projetos e metodologias que favoreçam a construção de conceitos matemáticos tanto entre futuros professores que se encontram em formação inicial no curso de Pedagogia (licenciandos), quanto entre docentes em efetivo exercício na escola pública de Limoeiro do Norte, intervindo e contribuindo para a melhoria da aprendizagem em matemática dos alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental (SUBPROJETO/FAFIDAM, 2011, p.4).

Assim como os Subprojetos anteriores, este também encontra-se dividido em três fases ou etapas. A primeira é: *diagnóstico do trabalho pedagógico da escola*. Propõe como ações: a apresentação do subprojeto na escola; levantamento de informações públicas e de indicadores de desempenho dos alunos das séries participantes; socialização e discussão de dados coletados no acompanhamento dos bolsistas; seminário de apresentação; planejamento; visita as escolas, inserção dos alunos nas escolas; elaboração de guia para diagnóstico da escola; coleta de dados, sessões de estudo; elaboração de documentos e seminários.

A segunda etapa é denominada: *conhecendo e vivendo o ensino da matemática*. As ações previstas para esse momento são: planejamento de aulas e outras atividades pedagógicas; observação em sala de aula; participação em momentos de lazer da rotina escolar; sessões de estudo, aplicação e testes com os alunos do 4º e 5º anos; elaboração de instrumentais para registro das práticas docentes dos professores; criação de um diário de campo para registro; participação em experiências no exercício da docência e sistematização de dados coletados para a produção de artigos.

A etapa final intitulou-se de: *intervindo nos processos de ensino e aprendizagem da matemática*. Postula as seguintes ações: vivências de situações de ensino pelos bolsistas; criação de grupos de estudo, realização de seminários; desenvolvimento de oficinas; elaboração de cartilhas contendo jogos e conceitos matemáticos; promoção de um workshop para divulgação de resultados; sistematização de texto contendo os resultados do trabalho desenvolvido e elaboração de artigos científicos.

Além das atuações concernentes a cada etapa do Subprojeto estão previstas ações conjuntas com núcleos em que se desenvolvam outros Subprojetos

relacionados à matemática. São elas: criação de uma *homepage* para socialização de atividades e resultados; orientações de trabalhos monográficos sobre temas da área da matemática, em que os professores supervisores poderão atuar em coautoria; produção de textos sobre o ensino da matemática e formação de professores.

Em síntese, dos quatro subprojetos analisados da área da Pedagogia, dois trazem a temática da leitura e os outros dois recaem sobre o ensino da matemática. Podemos observar que, de forma geral, estão de acordo com o previsto no Projeto Institucional do PIBID/UECE. Cabe ressaltar que todos os Subprojetos analisados revelam a preocupação com a formação dos licenciandos como foco principal.

É oportuno notar, ainda, que as ações conjuntas previstas entre os Subprojetos da FAFIDAM e FACEDI se assemelham, prevendo um possível intercâmbio e troca de experiências que pode resultar em benefícios para ambas as instituições.

No geral, o modo como estão dispostas as ações em cada subprojeto, indicam uma ordem sequencial de atividades que permitem melhor organizar o trabalho nas escolas.

Na primeira etapa, as ações identificadas nos Subprojetos envolvem sempre conhecer a realidade da escola, realizar um diagnóstico, como também socializar o Projeto com a comunidade escolar, envolvendo apresentação de seminários e momentos de planejamento.

Este é um momento de expectativas, pois tanto é importante para que os participantes do PIBID oriundos da Universidade se ambientem na escola e conheçam sua realidade, quanto para os que fazem parte da escola possam conhecer de que se trata o Projeto e acolhê-lo, reconhecendo-o como uma melhoria, como algo positivo, benéfico e não como mais uma política imposta à escola.

A segunda etapa envolve ações como a efetiva inserção dos alunos bolsistas no cotidiano escolar, momentos de observação da prática, o planejamento de aulas a serem dadas, realizações de oficinas e de sessões de estudo, dentre outras específicas de cada Subprojeto.

Cumprе esclarecer que por ocasião da viabilização das tarefas descritas, os sujeitos participantes deste projeto já estão inseridos na rotina da escola. Os alunos bolsistas e os professores supervisores iniciam as atividades planejadas e

participam ativamente do cotidiano da escola, além de desenvolverem momentos de planejamento, de estudo e de reflexão.

Na terceira etapa, é chegado o momento de realizar intervenções visando resolver os problemas e os dilemas enfrentados na prática docente, é um momento de renovação da prática. As ações previstas para esta etapa incluem projetos de intervenção, realização de minicursos, oficinas, elaboração de materiais específicos para uso na prática, produção de textos, escritas de relatórios e a socialização dos resultados.

Este momento é de suma importância, pois é quando se dá a finalização de todo o projeto e pode-se contemplar os resultados, e mais do que isso, mostrar para a comunidade escolar o que foi feito e no que resultou o trabalho realizado em parceria com a Universidade. Há também a possibilidade de produção de artigos científicos e participação em eventos. Enfim, é um momento de culminância do Projeto.

Vale ressaltar que o professor supervisor desempenha um importante papel em todas as etapas do Subprojeto, pois na fase inicial de reconhecimento da escola, ou seja, a fase de diagnóstico, ele é a figura que faz a interlocução entre a universidade e a escola, por ser o docente experiente que conhece aquela realidade e suas rotinas com maior domínio da situação.

Também, no segundo momento, o professor supervisor é quem acompanha os bolsistas de iniciação à docência em cada atividade, auxiliando-os nos momentos de planejamento, de observação e orientando-os quanto aos momentos práticos, enfim, fazendo o seu papel de coformador.

Na terceira etapa, o professor supervisor também participa do acompanhamento e orientação dos projetos de intervenção, muitas vezes conduzindo não somente as atividades dos alunos bolsistas, mas os resultados atingidos pelos alunos dos níveis envolvidos em avaliações externas, estarem atento aos índices de evasão.

No capítulo seguinte serão abordados aspectos metodológicos da pesquisa.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão tratados a abordagem metodológica de pesquisa escolhida para o desenvolvimento da investigação empírica, o método de pesquisa contemplado no estudo e os instrumentos de coleta de dados. Também identificaremos os sujeitos participantes e o lócus em que essa investigação foi realizada, bem como os procedimentos de análise dos dados.

4.1 MÉTODO

A referida investigação encontrou suporte metodológico na abordagem qualitativa, apropriada para atender aos objetivos propostos, pois esta, “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p.21).

Dentre os métodos de pesquisa disponíveis, o estudo de caso (doravante EC) foi o que se mostrou mais adequado às proposições e às pretensões desta pesquisa, pois se trata da análise e caracterização de uma realidade e a atuação de sujeitos nela inseridos, no caso, os professores supervisores do PIBID UECE, Subprojeto(s) de Pedagogia. Parafraseando Yin (2010), o EC pode ser entendido como um método que nos permite reter características e significados de situações da vida real.

O EC foi originalmente utilizado na área da Saúde, no estudo e compreensão de casos clínicos, vindo a ser utilizado na área da Educação apenas nas décadas de 1960 e 1970 (LEAL *et al*, 2011).

De acordo com André (2008, p. 33), “uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa (...)”. Devido à caracterização do EC como estudo aprofundado de uma unidade, que pode ser ao mesmo tempo bastante abrangente, julgou-se interessante a sua aplicabilidade na pesquisa em questão, por se tratar de uma investigação em que o sujeito participante é um ser pensante que atribui significados à realidade onde está inserido.

Inspiramo-nos também nas ideias de Yin (2010) ao defender que o bom pesquisador de estudo de caso deve ter habilidades que se busca desenvolver neste estudo, ou seja,

- sermos capazes de formular boas questões;
- sermos bons ouvintes;
- procedermos adaptações e termos flexibilidade;
- apresentarmos uma clara noção dos assuntos em estudo e
- sermos imparciais.

O autor assevera, ainda, que não existe nenhum tipo de controle para verificar essas habilidades, porém são desejáveis ao pesquisador que pretende utilizar o EC em sua pesquisa. Também é o nosso desejo.

Neste caso, elegeu-se o estudo de caso de tipo “único”, que segundo a denominação de Yin (2010), compreende uma análise profunda de uma dada realidade considerando suas particularidades. O EC aplicou-se neste caso, em sua natureza descritiva, de maneira a caracterizar a realidade investigada.

4.2 O LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada nas escolas públicas participantes do PIBID em que atuam os professores supervisores participantes. Essas escolas estão diretamente vinculadas à IES que desenvolve o Programa, neste caso a Universidade Estadual do Ceará – UECE, campi localizados em Fortaleza (Campus do Itaperi), Crateús (FAEC), Itapipoca (FACEDI) e Limoeiro do Norte (FAFIDAM). A escolha por essa instituição se deu por ser uma das principais instituições de nível superior presentes no Estado do Ceará e que participa do PIBID desde o edital de 2009, o primeiro aberto a IES estaduais¹². Outro motivo para a escolha da instituição é que esta possui o maior número de bolsistas do PIBID no Estado do Ceará. O recorte temporal para delimitação da amostra foi de 2009 a 2013.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Professores da educação básica que atuam como supervisores nas escolas públicas participantes, desenvolvendo os subprojetos na área de Pedagogia, são os sujeitos da pesquisa. Esses são representados por um total de quatro (04)

¹² O edital de 2007, o primeiro do PIBID, contemplou apenas Instituições de Ensino Superior Federais.

professores supervisores identificados no recorte temporal da pesquisa, sendo um de cada município, conforme observa-se no quadro abaixo:

Quadro I: Amostra de sujeitos da pesquisa por localidade.

MUNICÍPIO	QUANTIDADE DE SUPERVISORES
Crateús	1
Fortaleza	1
Itapipoca	1
Limoeiro do Norte	1
Total	4

Fonte: Elaboração própria.

Os critérios definidos para escolha dos sujeitos foram:

- Ter sido professor supervisor do PIBID entre o período de 2009 a 2013, podendo ser egresso ou em atuação¹³.
- Ser professor de escola pública.
- Experiência mínima de 1 ano no PIBID.

Os sujeitos participantes da pesquisa são todos do sexo feminino, com idades entre 42 e 52 anos. O tempo de participação no PIBID varia entre 2 anos e 3 anos e meio. Entre os sujeitos participantes da pesquisa, apenas um dos sujeitos continuou atuando como professor supervisor após 2013.

Levando em consideração questões éticas da pesquisa, mantivemos a identidade dos sujeitos pesquisados em sigilo, sendo identificados por códigos¹⁴ no texto.

¹³ Devido os sujeitos da pesquisa terem participados de editais em vigor em um período entre 2009 e 2013, pode-se imaginar que todos são egressos, porém o critério também inclui professores em atuação, no sentido de que alguns permanecem na função de professores supervisores.

¹⁴ Os sujeitos serão identificados por siglas formadas por letras e números. Por exemplo: PS1, corresponde a Professor Supervisor 1.

4.4 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

No que diz respeito aos instrumentos de coleta de dados, Yin (2010), afirma que podem ser utilizadas várias fontes com este intuito, dentre elas destaca a documentação, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos.

Assim, a fim de coletar dados para subsidiar a presente investigação, foram utilizadas a análise documental e a entrevista em profundidade.

4.4.1 Entrevista

A opção de trabalhar com entrevistas justifica-se pelo fato de ser uma preciosa técnica de coleta de dados, pois dá voz aos atores sociais, sendo colocada por Yin (2010) até mesmo como uma das mais importantes fontes de informações para o EC. Abona essa afirmação, ao explicar que:

[...] os entrevistados bem-informados podem proporcionar *insights* importantes sobre esses assuntos ou eventos. Eles também podem fornecer atalhos para a história prévia dessas situações, ajudando-o a identificar outras fontes de evidência (YIN, 2010, p.135).

Respaldados nessa compreensão, considera-se possível destacar o papel da entrevista no esclarecimento das questões que movem este estudo, como coadjuvante no provimento de informações ou dados para a nossa pesquisa e, inegavelmente, poder ajudar na contextualização e na identificação de novas fontes possíveis.

Portanto, a modalidade adotada foi a *entrevista em profundidade*, por permitir encontrar aspectos do contexto pessoal do entrevistado (ROSA E ARNOLDI, 2006), visto estarmos tratando com narrativas.

Minayo (2009, p. 57) define a entrevista como “uma conversa a dois, com propósitos bem definidos”. A mesma autora destaca ainda que através dela, podemos obter dados objetivos e subjetivos.

Assim, diante do potencial da entrevista enquanto técnica de coleta de dados, o seu uso nesta pesquisa foi indispensável, a fim de ajudar a explicitar perguntas de que partimos.

4.4.2 Análise Documental

Outro instrumento de coleta de dados considerado relevante para esta pesquisa foi a análise documental. O acesso aos documentos legais norteadores dos programas examinados, foi uma condição para conhecermos o que definem e propõem. Compuseram as análises documentos que versam sobre a legislação educacional brasileira, como também os que se referem de modo mais específico ao PIBID, como editais, projetos Institucionais e subprojetos. Mais particularmente, o Decreto nº 7.219/10, que institui o PIBID, o edital nº 02/2009, o Projeto Institucional PIBID/UECE 2009 e os subprojetos do CED, FAEC, FAFIDAM e FACEDI.

Esses elementos foram relevantes, reforçando o entendimento de que a documentação sobre um determinado objeto de investigação tem seu valor e, como “toda forma de registro e sistematização de dados, informações” oferece “condições de análise por parte do pesquisador”, auxiliando-o a entender e interpretar com maior clareza os dados em relação ao que investigamos. (SEVERINO,2007, p.124).

Ademais, segundo Ludke e André (1986,p.38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. No caso deste estudo ajudaram tanto na confrontação das afirmações feitas ao longo do texto quanto complementaram as informações obtidas por meio das entrevistas.

4.5 ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Esta etapa, a de análise dos dados, constituiu-se na oportunidade de refletir e interpretar as informações coletadas tanto da pesquisa empírica quanto nas fontes documentais já referidas. Para Gomes (2009, p. 79), o principal desta etapa é: “a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema”, neste caso, sobre o objeto desta investigação.

Para este fim, procedemos a análise de documentos que dão suporte aos programas de que vimos tratando. A fim de realizar as apreciações recorreremos à análise das falas, pois possibilita uma descrição sistemática e objetiva do conteúdo em questão (BARDIN citado por GOMES, 2009).

Os documentos analisados, que tratam especificamente sobre o PIBID, foram:

- Decreto nº 7.219/10, (institui o PIBID).
- Edital nº 02/2009.
- Projeto Institucional PIBID UECE (2009).
- Subprojetos CED, FAEC, FAFIDAM e FACEDI.

A análise desses documentos se concentrou principalmente nos objetivos propostos e ações pensadas para alcançá-los. A análise dos dados concernentes às entrevistas ocorreu baseada em categorias empíricas eleitas anteriormente à pesquisa de campo, porém, visto que trabalhamos com professores supervisores, que possuem suas próprias opiniões e pensamentos, novos elementos foram gerados para a análise, resultando em novas categorias empíricas. São elas: Identificação com o Programa (papel do supervisor); Prática Pedagógica (atividades realizadas); Desafios encontrados; Percepções sobre o PIBID; Formação e Desenvolvimento Profissional docente (contribuições do PIBID); Experiências significativas (em relação à formação profissional e à prática pedagógica); Transformação da prática (mudanças na prática pedagógica na Educação Básica); Diferencial do PIBID; Desenvolvimento pessoal. Para algumas categorias foram criadas subcategorias a fim de uma maior especificação do tema, como mostra o Quadro II.

Quadro II – Categorização dos Dados

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1-Identificação com o Programa	Papel do Supervisor
2- Prática Pedagógica	Atividades Realizadas
3- Desafios Encontrados	-----
4- Percepções sobre o PIBID	-----
5- Formação e Desenvolvimento Profissional Docente	Contribuições do PIBID
6- Experiências Significativas	- Formação Profissional -Prática Pedagógica
7- Transformação da Prática	-Mudanças na Prática Pedagógica na Educação Básica
8- Diferencial do PIBID	-----
9- Desenvolvimento Pessoal	-----

Fonte: Elaboração própria.

A organização dos dados foi realizada manualmente sem o auxílio de *software* devido ao número reduzido de sujeitos participantes da investigação, tornando possível este feito. Os dados foram dispostos em tabelas e os trechos dos relatos separados por categoria.

5 O QUE PENSA O PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID SOBRE O PROGRAMA: FUNÇÕES, APRENDIZAGENS, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, PRÁTICA PEDAGÓGICA E DESAFIOS ENFRENTADOS

Abordadas questões como os conceitos de formação e desenvolvimento profissional docente, o processo de profissionalização e seu contexto histórico, o PIBID como uma política pública de incentivo à formação de professores e à valorização de magistério, este capítulo apresenta a análise dos dados obtidos junto a quatro professores supervisores que se dispuseram a colaborar com o estudo.

Parte-se, como esclarecido anteriormente, dos seguintes questionamentos: Qual o papel do professor supervisor no PIBID? O que faz o professor supervisor no âmbito do PIBID e como ele compreende o programa e sua atuação nele? Que desafios enfrentam para o desempenho de sua função de professor supervisor? Quais as experiências mais significativas para a sua formação e desenvolvimento profissional e a sua prática como docente na Educação Básica? Qual a percepção do professor supervisor sobre a sua prática profissional antes e depois da atuação no PIBID?

Considerando as posições dos docentes pesquisados, esta seção evidencia o pensamento desses profissionais sobre o Programa, seu papel nele, a importância do PIBID para sua formação e desenvolvimento profissional docente, as atividades que realizam e os desafios que enfrentam no desempenho de sua função de supervisor.

5.1 A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SUPERVISOR SOBRE SUA FUNÇÃO NO PIBID

O professor supervisor é uma figura central no desenvolvimento dos Subprojetos nas escolas, sua função é identificada nos documentos oficiais, como sendo o sujeito responsável pelo acompanhamento e supervisão das atividades dos bolsistas de iniciação à docência. Além de propor que o professor supervisor atue como coformador dos licenciandos (BRASIL, 2009; BRASIL, 2010).

Entretanto, ao interrogar as professoras supervisoras sobre como compreendem a sua participação no Programa e o que pensam sobre o papel que

desempenham, pode-se observar que do conjunto das entrevistadas duas delas consideram que o papel do supervisor é o de auxiliar, orientar os bolsistas de iniciação à docência em suas experiências na escola, o que, segundo sua visão envolve fazer com que os licenciandos sintam-se à vontade no ambiente da escola, dar apoio e proporcionar o suporte necessário a eles em relação à prática pedagógica na sala de aula, conforme mostram os relatos a seguir:

Era uma ponte entre a escola e a universidade, né? Mais pra dar segurança às alunas para entrarem na escola pública. Muitas nunca tinham ido a uma escola pública conhecer a nossa realidade. Muitas tinham medo, até porque a escola a qual eu pertencia era tida como uma escola de um IDEB baixo devido à área de insegurança. Existia evasão, indisciplina altíssima. Então, a minha função era mais para tranquilizar as alunas, orientar, acompanhar, incentivar. (PS1)

Bem, meu papel como supervisora do PIBID era auxiliar os bolsistas. Era fazer o suporte entre a universidade, os bolsistas e a escola, era o elo. Minha função era auxiliar esses bolsistas perante a escola no que eles precisavam e a sala de aula em si. Então, eu ficava dando essa orientação, porque eles precisavam. Eu fazia um papel importante no meu entender. (PS4)

Percebe-se nos relatos dos sujeitos PS1 e PS4, a ênfase na relação da Escola com a Universidade, o que contribui para a aproximação do licenciando com as problemáticas da escola, e do professor da Educação Básica com as discussões teóricas que consequentemente incidem em sua práxis. Há uma ruptura na cultura separatista entre essas duas instituições, em que a universidade é vista como o lócus dos intelectuais produtores do conhecimento, enquanto que os professores da escola são percebidos como meros transmissores desse conhecimento (SANTOS, 2001). Essa visão legitima a polarização entre teoria e prática. No âmbito do PIBID, universidade e escola trabalham juntas, articulando teoria e prática.

Por outro lado, há as que além de entenderem sua função de acompanhamento e supervisão das atividades dos licenciandos, compreendem também sua importância de coformadoras no Programa, ou seja, assumem outras responsabilidades na formação dessas pessoas, além das relatadas nas duas citações acima. Ou seja, embora destaquem os aspectos já citados, como dar o apoio necessário aos licenciandos em seu processo de inserção na realidade escolar, vão além, e conseguem perceber o papel que ocupam na formação desses futuros professores. Os trechos abaixo são emblemáticos dessa posição:

Bem, eu tenho o papel de conformadora. Coformadora dos bolsistas de iniciação à docência. O meu trabalho especificamente é como se fosse um elo entre a escola parceira e a universidade. Tanto eu faço essa

comunicação do bolsista com a escola e da escola com a universidade. Eles chegam na escola, e a referência que eles têm mais forte é do professor supervisor que está mais próximo deles, eles não se sentem assim tão estranhos na escola, a primeira referência deles é o professor supervisor. O papel de coformador é na questão assim de ajudá-los a desenvolver o trabalho deles na escola, seja de monitoria, seja de observação de aula ou de regência. Também a gente ajuda um pouco na questão da escrita deles, porque eles fazem muitos relatórios, e nós professores supervisores temos como função, não diria corrigir, mas fazer uma análise desses relatórios, ver a questão da escrita, tentar torná-los cada vez mais bem produzidos. Eu acho que o papel é esse, de coformador. Eu estou ajudando na formação desses bolsistas. (PS3)

O papel do supervisor, eu considero muito como o papel de um coordenador pedagógico, porque ele precisa cuidar da formação e do aprimoramento dos alunos bolsistas. A partir do momento que você acompanha cada bolsista, você está fazendo um papel de além de supervisionar, coordenar, que eu vejo muito na função de um coordenador, tem o nome de supervisor, mas eu vejo como um coordenador, tipo de uma escola que você é responsável pela formação de quem está na sua responsabilidade, que lá são os bolsistas. (PS2)

A ideia de que o professor da escola, sujeito experiente na profissão, tenha um papel importante na formação de novos docentes está de acordo com o pensamento de Nóvoa (2009, p. 17), ao afirmar que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”. O autor defende que a exemplo do que acontece em outras profissões, os professores devem ocupar um “lugar predominante na formação dos seus colegas”. O PIBID incentiva essa postura ao colocar o professor supervisor como coformador no processo formativo dos licenciandos.

Vale ressaltar que é predominante nas falas dos sujeitos da pesquisa, a ideia de o professor supervisor também ser o “elo”, responsável por fazer “a ponte” entre a escola e a universidade. Enfatizam seu papel como uma espécie de intermediários para o desenvolvimento do PIBID na escola.

Outro ponto que merece ser destacado é a função destacada pela PS3 a respeito da questão da escrita, de tentar contribuir também nas produções escritas dos licenciandos que são feitas na forma de relatórios. Em nenhum dos outros relatos, encontramos referência a essa função, o que nos faz pensar que é algo específico do Subprojeto em que essa professora participa.

Com base nos relatos destacados, pode-se mencionar que todas as professoras supervisoras participantes da pesquisa compreendem sua função de acompanhamento e supervisão dos licenciandos, o que fica evidente em suas declarações, porém, nem todas se dão conta do papel de coformadoras. Apenas duas professoras enfatizam ter participação na formação desses licenciandos, e

ainda uma delas não menciona o termo “coformador”, ao invés disso, compara o papel do professor supervisor como o de um coordenador pedagógico na escola, mas admite que contribui para a “formação” e o “aprimoramento” dos licenciandos. O fato de 50% dos professores supervisores não ter feito menção a esta função, demonstra que nem todos os professores supervisores parecem cientes de seu papel como coformadores no âmbito do PIBID.

A seguir, serão explicitados os detalhes acerca da prática pedagógica dos professores supervisores do PIBID.

5.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA: AS ATIVIDADES REALIZADAS PELO PROFESSOR SUPERVISOR

Neste tópico será discutida a prática pedagógica do professor supervisor do PIBID, ou melhor, o que realmente este sujeito faz no desempenho de sua função.

Franco (2012, p. 154) considera que práticas pedagógicas são: “práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/ requeridas por dada comunidade social”. Assim, a prática pedagógica surge de uma intencionalidade para entender perspectivas e necessidades de um determinado grupo. No caso do professor supervisor, sua prática pedagógica no PIBID ocorre de maneira diferenciada a dos professores regentes, pois neste caso, o tipo de formação visada também é diferenciada, trata-se de formação profissional. A seguir verificaremos que tipo de atividades o professor supervisor do PIBID desenvolve.

Ao serem questionadas sobre que atividades e práticas desenvolvem no Programa, as quatro professoras supervisoras citaram atividades que envolvem, além do acompanhamento da prática de sala de aula, que era antecedido por momentos de observação da prática, a realização de encontros de planejamento junto aos licenciandos, nos quais eram decididas as intervenções em sala de aula. Outra atividade bastante destacada foram as reuniões de estudo, a produção de material escrito, tais como artigos e relatórios, como também a participação em eventos e seminários. Isso é o que manifestam os seguintes relatos:

Olha, a gente conversava muito, fazia muitas reuniões. Eu ajudava assim na elaboração dos projetos, na sala, como elas se comportarem em sala de

aula. Era uma dificuldade que elas tinham também, o medo de enfrentar uma sala de aula. Então, eu fazia essa ajuda, escolhendo os assuntos, aquilo que elas mais tinham segurança em expor. Nós tínhamos três dias na escola e muitos encontros na UECE. Eram os estudos, muita leitura com a nossa coordenadora... Então, a gente participava muito de encontros, eventos, seminários. (PS1)

A gente como supervisora acompanhava os bolsistas desde a preocupação com a formação, porque a gente tinha momentos pra estudo, e acompanhava também o dia a dia da prática na sala de aula. A gente não só acompanhava os bolsistas na sala de aula da qual eles estavam inseridos, como também na questão da formação, de discutir a questão das teorias, de planejar atividades relativas àquela sala de aula que eles estavam fazendo parte. (PS2)

É importante ressaltar, o apoio que o professor supervisor oferece ao licenciando, no sentido de ajudá-lo a vencer certos obstáculos como o medo de assumir uma sala de aula, proporcionando-lhes a segurança da qual precisam por meio de conversas, troca de experiências e do planejamento cuidadoso das intervenções. Isso foi possível observar no relato da PS1. Esta também discorre sobre sua experiência com a formação colaborativa, ou seja, quando existe uma aproximação entre o universo profissional e o universitário de maneira a promover experiências formativas. Nóvoa (2009, p. 20) nos chama a atenção para o desenvolvimento de “culturas colaborativas” que promovam uma integração desses dois mundos e o intercâmbio de conhecimento entre eles, em que os mais jovens possam se beneficiar da convivência com os profissionais mais experientes. Esta faceta também é evidenciada no relato da PS2. Encontramos menção a colaboração entre escola e universidade, também no depoimento da PS3, descrito abaixo:

Uma vez por semana nós temos reuniões onde nós desenvolvemos sessões de estudo, aí participam os bolsistas de iniciação à docência, os coordenadores de área e os professores supervisores. Então, tem textos que nós estudamos sobre a escola, sobre docência, sobre o papel social da escola... Isso de início, depois a gente parte mais para o estudo da matemática em si, porque é na matemática que eles vão atuar na escola. E além desses estudos, o professor supervisor tem uma reunião extra para planejar as atividades. Também é outra função minha a análise dos relatórios dos bolsistas. Todas as atividades que nós realizamos têm um relatório. Se for uma sessão de estudos, ou eles vão fazer resumo do texto ou fichamento do texto que foi estudado. Então, eu tenho que verificar como estão esses fichamentos ou resumos. E se for um encontro, uma observação de aula, de planejamento, eles fazem um relatório, que também fica com o professor supervisor. A gente faz uma espécie de correção e devolve para o bolsista com as observações e ele vai melhorando esse trabalho de escrita, de produção né? Digamos assim. Nós fazemos também artigos para eventos. Artigos para a Semana Universitária, participamos do ENALIC, do FIPED. Então, o planejamento das aulas de monitoria, a escolha das atividades e todo o desenvolvimento lá na escola, o professor supervisor tem que estar junto com os alunos de iniciação à docência. (PS3)

Fazíamos uma série de atividades, a principal atividade, fora a parte de pesquisa, que nós estudamos, apresentamos trabalhos, tanto aqui como na Semana Universitária, mas o foco principal, na minha opinião, foi o fato de eles fazerem a intervenção na sala de aula. É interessante, porque eles fizeram observação, sabiam as dificuldades dos alunos. Nós planejávamos, nós mesmos. Nós fazíamos um plano global com as atividades para todo o decorrer do projeto. Após esse planejamento baseado no livro didático, no planejamento do professor, no currículo da escola, o bolsista ia planejar junto com o professor. E eu tinha semanalmente um encontro com eles, daí nós nos reuníamos e planejávamos as aulas a ser ministradas na sala. (PS4)

A partir dos relatos observados, pode-se afirmar que o professor supervisor realiza atividades diversas no desempenho de seu papel. Tais atividades vão desde a participação em momentos de estudo, passando pelo acompanhamento aos bolsistas, que inclui observação da prática, reuniões de planejamento para determinar o conteúdo e a metodologia das intervenções realizadas pelos licenciandos no exercício da prática em sala de aula, enfim, a verificação do desempenho destes nas ações propostas. Assim como fazem parte das atividades do professor supervisor, a redação, ou o auxílio neste momento, de materiais como relatórios das atividades e artigos científicos retratando as experiências vividas no âmbito do PIBID, além da apresentação desses trabalhos em eventos diversos.

Portanto, conforme os relatos, as atividades que o professor supervisor realiza, envolvem diferentes momentos, tanto de embasamento teórico, preparação para as ações, como de acompanhamento e supervisão em si de momentos práticos, como as intervenções. Além de participarem também na divulgação dos resultados obtidos. Isso nos ajuda a perceber que a atuação do professor supervisor é bastante complexa, pois este sujeito precisa lidar com vários tipos de atribuições demandadas no desenvolvimento do Subprojeto nas escolas.

No próximo tópico, serão apresentados os desafios enfrentados pelos professores supervisores no desempenho de suas funções.

5.3 PROFESSOR SUPERVISOR: DESAFIOS E CIRCUNSTÂNCIAS EM QUE REALIZA SEU TRABALHO

Acredita-se ser correto afirmar que todo trabalho possui os seus desafios, com a função de professor supervisor não é diferente. Esses professores também lidam com situações diversas que podem constituir-se em desafios para a realização de seu trabalho no PIBID.

Pode-se encontrar na literatura específica da educação, algumas referências a condições adversas enfrentadas no desenvolvimento das atividades pedagógicas relativas às ações do PIBID nas escolas, como por exemplo: problemas de infraestrutura insuficiente, falta de apoio da gestão, baixo nível de desempenho dos alunos nas diversas disciplinas em que os Subprojetos estão focados, fatores como o desinteresse discente, reformas na estrutura física dos espaços, baixa participação da família, dentre outras coisas (CARVALHO, 2011; AGUIAR *et al* 2011). Tudo isso, pode dificultar o desenvolvimento dos Subprojetos nas escolas, prejudicando muitas vezes a realização das ações propostas, o que se torna um grande desafio.

No caso dos sujeitos desta pesquisa, quando indagados sobre os principais desafios enfrentados no desempenho de sua função, vários fatores foram mencionados. Um dos problemas mais recorrentes nos relatos, diz respeito à aceitação e cooperação dos outros professores da escola no desenvolvimento das atividades. Muitas vezes, os professores das escolas sentem-se incomodados com a presença de outras pessoas em sua sala de aula, ficam pouco à vontade com a probabilidade de que outros possam estar observando sua prática e sentem-se inseguros, com medo de críticas.

Outro problema mencionado, é que, algumas das ações desenvolvidas, envolvem a participação dos docentes, como é o caso dos seminários, no entanto, muitos não se mostram dispostos a apoiar essas iniciativas. Os relatos abaixo são reveladores desses aspectos:

Desafios, porque às vezes os próprios colegas não aceitavam [a presença dos licenciandos em sala]. Achavam que as alunas estavam ali pra vigiar. Incomoda. Tem certos colegas que não gostam de estagiários. Então, a gente encontra essas dificuldades, barreiras. (PS1)

Um outro desafio também, é a escola abraçar o Subprojeto, porque o Subprojeto só existe se a escola como um todo, abraçar. Essa parceria só acontece, se a escola estiver realmente disposta a receber. Por exemplo, esses meninos, são sete. Não dá pra ficar todo mundo na minha sala. Não dá pra todos observarem a minha aula. Eu nem gosto que seja a minha, porque eu já sou a professora supervisora, aí cria um laço maior. Eu gosto quando são das outras. Todo mundo gosta muito do PIBID quando ele chega na escola pra ajudar o aluno, mas quando... Eu até compreendo, porque os seminários ocorriam à noite ou aos sábados. Não podíamos tirar o professor da sala de aula e no final do expediente, o professor está realmente cansado pra participar do seminário, no sábado ele também não quer vir. Eu vejo por esse lado também. Mas, é difícil conciliar esse tipo de atividade na escola e todos se sentirem atraídos por isso. Colocaram as necessidades, mas na hora de dizer assim: "vamos participar", tem muitas dificuldades. Esse é um grande desafio também. (PS3)

É interessante notar, a confusão que muitas vezes se faz entre os bolsistas de iniciação à docência e estagiários. Sabemos que a experiência vivenciada no PIBID é diversa da realidade do estágio supervisionado, se essa diferença não está clara, a situação pode revelar-se bastante problemática.

Também são reveladas dificuldades em relação ao trabalho com os próprios licenciandos. Problemas estes, que tem a ver tanto com a personalidade dos licenciandos, quanto com a realização das atividades as quais lhe são conferidas. Além disso, a conciliação das demandas da formação universitária desses alunos com as atividades do PIBID, algumas vezes não se dá de forma tranquila, sendo apontada como um dos desafios. Isto fica evidente nos trechos destacados:

Eu peguei umas alunas muito tímidas. Muitas quiseram desistir, achavam que estavam no caminho errado. Aí a gente teve que ser bastante criativo, estimulante, para que elas não viessem a desistir. (PS1)

Outro desafio que eu percebi é o próprio dia a dia dos bolsistas, porque eles também tinham as tarefas da faculdade, então isso dificultava. Quando os meninos estavam já no último ano da Pedagogia ficava muito atropelado. Então a gente tinha que tentar conciliar isso com os meninos [isto é, licenciandos bolsistas]. (PS2)

É muito difícil trabalhar com gente, né? Tem as regras. Eu sou cobrada pelo coordenador de área. Eu tenho essas funções e no momento que o coordenador de área diz assim: “Professora, eu quero os fichamentos das suas bolsistas”. Eu tenho que ter todos esses fichamentos. Eles dão um pouco de trabalho pra fazer esses trabalhos...você cobra. Então, o desafio é fazer com que esses bolsistas desenvolvam a contento e, em tempo hábil essas atividades. E aí eu sou cobrada por isso, lógico. É minha função, é minha obrigação. O coordenador de área não precisa estar cobrando isso do aluno, porque essa é a minha função. Esse é um desafio que eu tenho encontrado. (PS3)

Outro desafio apontado, diz respeito às atividades de estudo, escrita de artigos científicos e a própria participação nos eventos. As professoras justificam essa dificuldade, salientando que já estão na profissão docente há muitos anos, o que acaba fazendo com que se preocupem apenas com as situações da prática de sala de aula ou outras situações vinculadas ao contexto da escola. Desta feita, consideram que há muito tempo não tinham contato com esse tipo de atividade. Os fragmentos abaixo demonstram isso:

E assim, um grande desafio meu, foi a questão dos eventos. Eu nunca tinha participado. Enquanto universitária não participei, na minha época. E o professor depois que ele está em sala de aula, parece que o mundo é só aquilo ali. A gente se enquadra ali, ninguém sabe nem o que acontece, nunca tinha ouvido falar de FIPED, ENALIC, nada dessas coisas. Aí a primeira vez que foi pra participar, pra mim foi muito difícil, viajar, participar. Foi um grande desafio que eu enfrentei participar dos eventos, fazer artigos científicos, escrever artigos junto com os bolsistas, foi gratificante, mas foi muito desafiador no início. Muito mesmo. (PS3)

O maior desafio foi estudar. Eu já tinha 15 anos de sala de aula e você acaba perdendo seu norte, não estudando, não se formando, não procurando melhorar a sua metodologia, e no início, eu senti muita dificuldade em relação a pesquisa, mas aí você acaba estudando, tendo a ajuda da coordenadora do PIBID, aí eu peguei o ritmo. O maior desafio foi esse. (PS4)

Pode-se notar que mesmo afirmando que foi bastante desafiador retomar os estudos, elaborar artigos científicos e participar dos eventos, a PS3 considerou a experiência “gratificante” o que denota o aspecto positivo dela. A PS4 também deixa claro que apesar de ter sentido dificuldade com relação as atividades de pesquisa a princípio, conseguiu transpor essa barreira, o que denota uma aprendizagem nova, que culminou na ampliação de suas percepções sobre o fazer docente.

É importante enfatizar que, nos relatos em questão, fica claro que a experiência vivida no PIBID foi determinante para a retomada dos estudos, corroborando a ideia de que o programa representou uma experiência formativa na perspectiva de uma formação continuada ou permanente para estes sujeitos.

A questão do tempo limitado para que o professor supervisor desenvolva suas atividades no PIBID também figura entre os desafios apontados. Os professores supervisores, além de ocuparem essa função, também exercem a função de regente de sala nas escolas escolhidas, dedicando-se ao PIBID apenas nos horários em que são liberados para fazê-lo. A carga horária dos professores, bem como o tempo de que dispõem para participar dos Subprojetos variam de município para município, pois este aspecto é determinado pela secretaria de educação de cada local. Muitas vezes, o professor supervisor considera que o tempo destinado às atividades concernentes ao PIBID é insuficiente para que cumpra com os seus deveres, sendo este um aspecto desafiador, conforme colocado no relato em destaque:

O que eu vejo como desafiante é a questão do tempo, porque como também sou professora alfabetizadora, sou liberada cem horas para acompanhar os bolsistas, mas eu acho pouco tempo pra gente realmente se deter a estudar. Exige dedicação, exige tempo, até porque você vai trabalhar com os bolsistas, você precisa estar preocupado com a formação dos futuros professores. Eu considero um grande desafio esse. É tanto que teve escola, que só participou um professor na seleção. (PS2)

Os gestores da escola também podem ocasionar situações conflitantes para os participantes do PIBID, incluindo o professor supervisor, quando não há um entendimento quanto aos objetivos do Programa e às funções que cada sujeito exerce, ou por questões políticas, muitas vezes, gerando confusão entre os papéis

que devem desempenhar no dia a dia da escola. O trecho abaixo deixa claro esta problemática:

Nós éramos pesquisadoras e não estagiárias. Na época da greve, houve esse problema, que a direção queria que as alunas ficassem no lugar das colegas e eu não quis, aí fui até prejudicada. Logo depois eu deixei o programa. Eu bati de frente, que elas não eram substitutas, elas estavam ali para pesquisar, aprender e não tirar a vaga de colegas que estavam reivindicando o que era de direito, o que era justo. (PS1)

Pode-se observar no relato acima, que muitas vezes há uma tendência por parte da gestão da escola, a considerar a função dos licenciandos de forma distorcida, encarando-os como meros substitutos que podem preencher lacunas quando os professores estão ausentes, situação esta que gera conflito e acaba por prejudicar o trabalho do professor supervisor.

Deste modo, percebe-se que os professores supervisores também enfrentam problemas na realização de seu trabalho, defrontando com situações desafiantes que dificultam a sua atuação. Desafios estes, que vão desde problemas de adesão e de participação dos outros professores da escola, passando por dificuldades relacionadas ao acompanhamento dos licenciandos e com a gestão da escola, de tempo até desafios pessoais que precisaram ser superados para bem cumprirem suas tarefas no PIBID.

A seguir, serão abordadas as percepções do professor supervisor sobre o PIBID, sua importância e contribuição para a formação e o desenvolvimento profissional desses sujeitos.

5.4 PIBID: PERCEPÇÕES SOBRE O PROGRAMA E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DOS PROFESSORES SUPERVISORES

Conforme já abordado neste texto, sabe-se que o PIBID está incluso nas políticas públicas de incentivo à formação para a educação básica e valorização do magistério (CARVALHO, 2011). É evidente que o PIBID está voltado especialmente para a formação de licenciandos, ou seja, futuros professores. Entretanto, nos perguntamos: de que forma o PIBID vem a contribuir para a formação e o desenvolvimento profissional do professor supervisor? O que pensam estes sujeitos sobre o Programa?

Perguntamos aos sujeitos da pesquisa a respeito da sua percepção sobre o PIBID e constatamos que todos consideram que este é de suma importância para a formação do licenciando, argumentam que é uma experiência superior ao do estágio supervisionado, pois proporciona uma vivência diferenciada que inclui sessões de estudo em que o período de contato com a escola é bem maior, o que permite uma melhor compreensão da realidade escolar, seu funcionamento, desafios e do próprio trabalho do professor em sala de aula. Esses traços estão presentes nos relatos a seguir:

A importância do PIBID é enorme, muito válida, porque na minha época que eu terminei eu não tive essa oportunidade. Eu já entrei com um professor supervisor avaliando. Eu não tive uma orientação como as alunas do PIBID tiveram, também oportunidade de estudos, leituras. (PS1)

O aluno do PIBID, ele tem a experiência do estágio na faculdade, mas o PIBID se torna uma experiência bem mais rica que vai além do estágio, porque no estágio ele passa pouco tempo na escola e com o PIBID ele realmente conhece melhor a realidade da escola. Acho que o PIBID é uma oportunidade maravilhosa. (PS2)

Para o bolsista de iniciação à docência eu considero muito importante, porque ele só tinha contato com a escola no estágio supervisionado. No estágio supervisionado, muitas vezes, se desenvolve uma espécie de estágio como um seminário. E agora, olha só, essas meninas passaram dois anos convivendo com a escola, conhecendo a escola de verdade, os problemas da escola, como ela funciona, quem são os alunos da escola pública, o que o professor faz... Eles tiveram a oportunidade de conviver com isso, com tudo que a escola tem de bom e de ruim. Então, ainda na formação dele, ele pode ter a certeza se é realmente aquilo que ele quer. Porque a gente sonha muito. E aí, ele viu a realidade, ele não vai entrar nessa profissão só com sonhos não. Ele vai entrar sabendo os desafios que a escola tem. (PS3)

Eu acho que o PIBID é importante em todos os municípios, porque faz com que os bolsistas tenham uma experiência antecipada da realidade do que é uma sala de aula, porque não é fácil. (PS4)

Sobre a comparação feita entre a experiência proporcionada pelo PIBID e o estágio supervisionado, presente nos relatos da PS2 e PS3, cabe salientar que embora os dois envolvam a dimensão prática da formação, tratam-se de propostas distintas. Neste sentido, Lima (2012, p. 244) ressalta que “mesmo que aparentemente semelhantes, pertencem a campos de poder, estrutura, funcionamento e condições objetivas diferentes”. Sendo assim, não devem ser confundidos ou tratados como iguais, enquanto que o estágio supervisionado é um componente curricular dos cursos de formação de professores, o PIBID possui caráter extracurricular, não sendo capaz de atender a totalidade de sujeitos em formação, pois seu alcance ainda é muito limitado.

Foi solicitado também, que as professoras supervisoras discorressem a respeito da contribuição do PIBID para a sua formação e o desenvolvimento profissional, no que estas responderam utilizando termos como: “muito importante” e “fundamental”. Isto nos leva a refletir sobre como o PIBID realmente significou uma experiência formativa para essas pessoas. A oportunidade de poder estudar outra vez, o intercâmbio de experiências entre os sujeitos participantes do programa, retornar o contato com o ambiente e as atividades acadêmicas, a pesquisa e a participação em eventos foram listados como enriquecedores para a formação e o desenvolvimento profissional desses docentes. Os fragmentos abaixo evidenciam essa visão:

Eu me sentia também como uma estudante, eu estava ali aprendendo e me aperfeiçoando, enriquecendo o pouco que eu já tinha. Era uma troca de experiências, eu repassava o que eu sabia e aprendia também, porque existia essa parceria. Voltei a ler mais, a participar. Tanto é que eu comecei um mestrado¹⁵ lá, mas devido à minha saída do PIBID não pude continuar. Foi uma conquista que nós tivemos de entrar com mais facilidade na seleção (PS1).

Para mim, ele foi muito rico na questão da formação, porque quando você sai da universidade, a questão da sua prática é voltada para a sala de aula. Então, você rever as teorias junto com os meninos, você voltar a estudar, eu vejo que a questão dos estudos contou muito, como também os encontros com outros professores. Cada um dizendo como é seu dia a dia na escola, como é sua prática e a troca de ideias e experiências com os meninos foi riquíssima (PS2).

Ele contribuiu muito pra minha formação profissional e, especialmente, pessoal. Foi muito importante pra mim. Surgiu num momento muito bom. Como eu disse pra você, o professor fica muito preso nas paredes da escola, nos muros da escola e o PIBID trouxe pra mim a oportunidade de ver o mundo fora da escola, de voltar à universidade, de conhecer novas pessoas, de fazer cursos, de participar de eventos... Isso foi muito importante pra minha vida pessoal e profissional (PS3)

O PIBID foi fundamental na minha vida. Hoje eu sou professora universitária, graças ao PIBID, porque eu tomei o gosto pela leitura, o gosto pela formação. (PS4)

Os relatos apresentados, além de revelarem contribuições para a formação do supervisor, também demonstram o desenvolvimento profissional dos docentes pesquisados. No nosso entendimento, o simples fato de os professores passarem a enxergar para “além dos muros da escola”, como diz a PS3, já revela um desenvolvimento profissional, pois aquele professor passa a refletir mais, a ter uma posição mais crítica. Quando ele deixa de estar focado apenas no cotidiano escolar, na sala de aula e passa a ter contato com a universidade novamente, com

¹⁵ A experiência à qual a professora se refere em seu depoimento como “mestrado”, tratou-se na verdade, de um curso preparatório para os professores supervisores interessados em participar da seleção para o curso de Mestrado Acadêmico em Educação. De forma que, ao mencionar que não conseguiu concluir o mestrado, na realidade a docente refere-se ao curso preparatório.

teorias, acesso a textos e discussões de autores renomados, participando de eventos, de cursos, tudo isto, ocasiona um crescimento tanto pessoal quanto profissional. Esta marca está bastante presente no relato da PS1, ao afirmar que devido à experiência no PIBID voltou a ler, estudar e foi aprovada em uma seleção de Mestrado, mesmo que não tenha sido possível dar continuidade ao curso, o movimento feito em direção ao mestrado já demonstra o desenvolvimento profissional. Na fala da PS4, também é possível ver claramente um indicativo de desenvolvimento quando esta afirma que se tornou professora de nível superior graças à sua participação no Programa.

Portanto, pode-se dizer que o PIBID contribui não apenas para a formação dos licenciandos, mas também para a formação do professor supervisor, que a partir das experiências vividas tem acesso a novas oportunidades, de modo que o seu desenvolvimento profissional é alavancado e eles conseguem avançar em relação a como estavam antes da participação no PIBID.

No próximo tópico, serão abordadas as experiências mais significativas vivenciadas no âmbito do PIBID, em relação à formação profissional e também à sua prática pedagógica.

5.5 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA: PRINCIPAIS EXPERIÊNCIAS PROPORCIONADAS PELO PIBID

Os professores supervisores vivenciam uma gama de experiências no âmbito do PIBID, tais vivências proporcionam novos conhecimentos que geram novas práticas, de acordo com a concepção de formação permanente. Para Mizukami (2010, p. 31):

[...] o conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultado não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola.

Assim, pode-se dizer que o PIBID constitui-se como uma fonte de aprendizagem docente, não apenas para os licenciandos, mas para todos os professores participantes, inclusive o professor supervisor, pois este passa por experiências diferentes da que teve em sua formação inicial, tem a oportunidade de repensar a sua prática e de exercitar a reflexão, dentre outros tópicos.

Requisitadas a relatarem as experiências mais significativas vividas no âmbito do PIBID, as professoras supervisoras fizeram referência aos momentos de estudo, à realização de seminários, à participação em eventos e escrita de artigos, ao intercâmbio entre os sujeitos, a aprendizagens relacionadas à prática pedagógica, aos momentos práticos das ações do PIBID como experiências mais significativas para sua formação profissional. É o que percebemos nos seguintes trechos:

Momentos de estudo, reflexão, participação em seminários. A gente teve a oportunidade de ler bastante, de trocar ideia com as outras escolas, de aperfeiçoar o planejamento, buscar novas metodologias. (PS1)

Os encontros dos estudos, a discussão encontrando saídas pra ajudar também o professor regente. A gente estudava os textos e discutia logo em seguida. Como também filmes, a gente assistia juntos e discutia. Também os encontros com os professores da escola e a participação dos meninos [isto é, licenciandos] além da sala de aula, porque como o projeto era leitura e escrita, teve momentos que a gente fez lá no teatro. A gente saiu da escola e foi para o teatro. (PS2)

Pra mim, o que eu vivi de mais importante foi essa questão de participar dos eventos. De escrever trabalhos. Eu participei até como coordenadora de um GT [isto é, grupo de trabalho]. Isso pra mim era algo tão distante da minha vida profissional. Tive uma grande oportunidade de fazer um curso na UECE que preparava pra você fazer o seu trabalho de mestrado, que eu agora não lembro o nome, mas foi um curso só para professores supervisores. Falava sobre projetos. Como desenvolver projetos de pesquisa para o mestrado. Ampliou meus conhecimentos, me fez ler muito. Porque o professor ele fica lendo, só aquilo que lhe interessa pra sua aula. Se você observar a casa de um professor é cheia de livros didáticos, e você deixa de ver as teorias, deixa de ver o que está acontecendo. E o PIBID me obrigou a ler, participar desses eventos. Conhecer pessoas que sabem muito mais do que eu, que tem muito a me ensinar. Conviver com professores da UECE, doutores. Cresce a sua autoestima, você começa a se sentir mais importante do que o professor ali da escola, que não sai da escola, que ninguém reconhece o seu trabalho. Então, foi isso de mais importante para a minha vida profissional. (PS3)

Os momentos de estudo, de reflexão e da experiência com pesquisa foram citados como bastante significativos para a formação das professoras supervisoras participantes da pesquisa, pois proporcionaram conhecimentos e vivências que transcendiam as paredes da sala de aula, como revelam os depoimentos da PS2 e PS3.

Outro ponto relevante é o que menciona a PS3 sobre sentir-se importante e reconhecida por seu trabalho no PIBID, experienciando inclusive a elevação de sua autoestima. O professor da escola que desempenha o papel de supervisor do PIBID é considerado coformador dos licenciandos, isso significa valorização desse profissional experiente, que muitas vezes não obtém o mesmo retorno por seu trabalho como professor da educação básica.

O que estimulou mais a minha formação foi a transformação em sala de aula. Eu melhorei minha prática como professora. Eu procuro fazer atividades na prática, eu vejo meus alunos de outra maneira, como ser atuante e que eu posso ajudar cada vez mais. Primeiramente, o que eu posso dizer da minha formação, de melhoria, é que foi pela prática pedagógica, depois pelo gosto de estudar e de pesquisar. Antes, dificilmente eu lia um livro, hoje se eu vir um livro interessante eu tenho vontade de ler. (PS4)

O depoimento da PS4 merece destaque, visto que menciona a transformação de sua prática pedagógica decorrente de sua participação como professora supervisora do PIBID. Pimenta (2012, p. 120) apoia este argumento ao afirmar que “é pela ação do sujeito professor, enquanto professor, que ele exerce a práxis transformadora”. Além da melhoria na prática pedagógica, a docente menciona também o surgimento do interesse pela pesquisa.

Também foi requerido às professoras que se posicionassem a respeito das experiências mais significativas para sua prática como docentes atuantes na educação básica, assim foram enfatizadas as experiências com pesquisa e posturas adquiridas por meio desta, as oficinas que proporcionavam aprendizagem de novas metodologias e o trabalho com recursos didáticos diferenciados, conforme exposto nos relatos:

Facilitou devido a essa pesquisa, essa troca de conhecimentos das outras escolas, das outras realidades. A gente teve oportunidade de conhecer, não só a realidade da escola que nós estávamos trabalhando, pesquisando, como das outras escolas também. (PS1)

A história de você ter outras formas de contar histórias, porque a gente tinha as oficinas. A formação do PIBID oferecia para supervisores e bolsistas, oficinas, e a oficina de contação de história pra mim foi também muito legal. Eu tinha mais a prática do dia a dia, mas a gente estudou foi a teoria mesmo, como fazer uma contação de história, que tipo de história a gente deve selecionar para cada nível. (PS2)

Nós conhecemos muitos jogos, o nosso projeto desenvolvia jogos na área da matemática. E aí eu passei a trabalhar mais com esse recurso didático dentro da aula de matemática e isso foi muito positivo (PS3)

Se você for ver, todo dia, a sua sala de aula é um laboratório de pesquisa. Cada palavra, cada atividade feita... Muitas vezes, dá vontade de eu escrever as minhas atividades. Já fazia 15 anos que eu estava em sala de aula, eu estava desacreditada, desestimulada, eu era triste por não acreditar mais na educação, a minha metodologia já não era tão boa. Não é que eu seja uma professora maravilhosa, mas o que eu faço, eu procuro fazer de forma consciente. E o professor precisa escrever, precisa registrar, acima de tudo as suas experiências. (PS4)

Enquanto a PS2 e a PS3 citaram as experiências que promoveram a aquisição de novas metodologias e conhecimento a respeito de recursos didáticos, como tendo sido responsáveis pela melhoria de suas práticas como professoras da educação básica. Por sua vez, a PS1 e a PS4 mencionaram o envolvimento com a

pesquisa como determinante para as mudanças ocorridas em sua prática pedagógica.

Sobre a pesquisa na formação docente Costa, Reges e Diógenes (2015, p. 5) consideram que “possibilita ao professor a construção de estratégias para forjar contextos criativos que potencializem o sentido da reflexão colaborativa e resulte na aprendizagem da docência, alterando o percurso do desinvestimento na profissão”. Nesta perspectiva, a vivência da pesquisa no PIBID possibilitou aos professores supervisores aprendizagens que os auxiliarão no exercício da docência, além de potencializar sua capacidade reflexiva. Vemos esse aspecto de forma clara no depoimento da PS4.

Assim, a formação em pesquisa proporcionada pelo PIBID, é ímpar no sentido de colocar o professor da escola como pesquisador, e não como aquele prático que apenas aplica as teorias e conhecimentos produzidos por especialistas.

De acordo com os relatos dos professores supervisores que participaram da pesquisa, ficou evidente que o PIBID proporciona experiências positivas tanto em relação à formação profissional quanto à prática pedagógica desses sujeitos, provocando inclusive mudanças de atitude e a introdução de novas práticas em seu trabalho na educação básica. É sobre essas mudanças que trataremos no próximo tópico.

5.6 O PIBID E A TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES SUPERVISORES EM SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os professores supervisores são beneficiados de várias formas por participarem do PIBID, e um desses benefícios diz respeito à transformação de sua prática como professores da educação básica a partir das experiências e aprendizagens adquiridas por meio do Programa. A respeito das mudanças na prática docente, Franco (2012, p.215) chama a atenção para o fato de que:

[...] a prática não muda por decretos; não muda pela vontade expressa de alguns; não muda pela mera imposição de novas políticas educacionais. Ela muda quando pode mudar, quando quer mudar, quando seus protagonistas sentem e percebem a necessidade de mudanças.

É bem verdade que os professores às vezes burlam mudanças impostas por políticas educacionais de cima para baixo, apresentam resistência por não

verem sentido nelas, por não concordarem com seus pressupostos, dentre outros motivos. O professor muda sua prática pedagógica quando ele percebe que é preciso e sente-se impelido a mudá-la em prol de algo que considera mais significativo.

O PIBID contribui com a prática pedagógica de docentes da educação básica neste sentido, pois mostra-lhes maneiras de melhorar a sua prática pedagógica e profissional, de produzir uma mudança positiva e que se torna significativa para esse docente por ter participado de todo um processo no qual foi capaz de transformar o seu dia a dia.

Ao serem inquiridas sobre as transformações em sua prática profissional após a participação no PIBID, as professoras supervisoras mencionaram mudanças no que diz respeito, principalmente, à maneira de avaliar os alunos, os fragmentos abaixo são reveladores deste aspecto:

Então, aquilo que foi positivo a gente tentou trazer pro dia a dia. A leitura enriqueceu muito o dia a dia, porque a gente aprende a observar mais, a avaliar, a ter segurança no que é avaliar (PS1)

Com relação à matemática, especialmente, eu posso dizer que eu mudei a minha forma de trabalhar a matemática, de ver a matemática na sala de aula, de trabalhar com os meus alunos. Depois que eu participei do PIBID eu mudei muito. A minha coordenadora, me mostrou uma outra forma, eu não digo de ensinar, mas de avaliar meus alunos. De considerar as aprendizagens dos alunos sem ser tudo daquele jeito que eu queria. Como nós trabalhamos com Ensino Fundamental I, nosso Subprojeto era mais com a questão das operações e eu vi uma outra forma de aceitar o pensamento do aluno. As estratégias que ele usou pra chegar até aonde eu queria. Ou se ele não chegou aonde eu queria, mas até onde ele foi, até onde ele conseguiu compreender (PS3)

Mudou muitas coisas, principalmente a minha visão de mundo, o modo de pensar sobre o aluno, a minha visão de procurar o histórico do aluno, de compreender e principalmente acreditar que ele é capaz de subir os degraus, porque a educação é isso, são degraus. Quando ele passa de um degrau para o outro tem que ser de forma consciente, tanto para o aluno como para o professor. (PS4)

Então, observamos que as professoras enfatizam o fato de terem aprendido a avaliar melhor os alunos, de que inclusive promoveram mudanças em suas práticas avaliativas, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e valorizando o seu pensamento, seus avanços. Apesar de a PS4 não ter mencionado o termo avaliação, subentende-se uma mudança na sua forma de avaliar que está implícita em sua fala quando diz que mudou a forma de compreender seu aluno e de que considera suas aprendizagens como degraus após a sua experiência no PIBID. Nos dois casos, pode-se concluir que ocorreu uma mudança de paradigma, que

conduziu a uma ressignificação de saberes e, conseqüentemente, a transformação das práticas avaliativas dessas professoras (THERRIEN, 2002)

As mudanças não se restringem à questão da avaliação, também encontram-se relatos de mudanças referentes ao trabalho e a reflexão coletiva, assim como de alterações na metodologia de ensino desses sujeitos, conforme observamos nos trechos a seguir:

Assim, eu sempre defendi o coletivo na escola. Eu acredito no trabalho coletivo e isso eu tento passar pras meninas, pras minhas colegas de trabalho. Sempre que a gente for fazer alguma atividade, que a gente possa discutir e rever o que não deu certo, o que acontece com o PIBID. A gente planejava as atividades e quando a gente terminava o trabalho, sentava pra avaliar o processo, porque não tinha sido legal, porque não deu certo, e isso eu tenho trazido ainda mais pra minha prática pedagógica. (PS2)

Minha metodologia geralmente era tradicional. Ainda hoje eu faço porque tem algumas atividades interessantes. Antes do PIBID eu usava o tradicional e não acreditava que o aluno poderia dar resultado. Muitas vezes, o professor taxa o aluno, ele seleciona. É o contrário, você tem que pegar os alunos que não sabem, tentar resgatar e dar continuidade com o outro grupo. (PS4)

Com os relatos mencionados, pode-se notar que as professoras foram capazes de transformar aspectos de sua prática pedagógica na educação básica através de aprendizagens, de processos reflexivos e práticas vivenciadas ao longo de sua participação no PIBID. A PS2 ressalta a incorporação da reflexão em grupo com o intuito de melhorar não só a sua prática, mas a de suas colegas de trabalho. Por sua vez, a PS4 nos conta sobre a implantação de novas metodologias em sua prática diária, com a inclusão de um fator ético, de acreditar que o aluno pode “dar resultado”. Indica uma mudança de postura em relação ao ensino e ao aluno, pois a professora em questão adicionou novos elementos à sua prática pedagógica, antes considerada “tradicional”, dando lugar a posicionamentos mais flexíveis em sua ação. Tais mudanças revelam também, o desenvolvimento profissional desses docentes, pois deram um salto qualitativo em sua prática pedagógica.

A seguir, veremos as impressões e opiniões dos sujeitos da pesquisa a respeito do diferencial do PIBID em relação a outros processos formativos.

5.7 FORMAÇÃO PELA PRÁTICA: O DIFERENCIAL DO PIBID

O PIBID é um Programa que vem se destacando no sentido de incentivar a formação docente, promover a valorização do magistério e elevar a qualidade da educação básica, conforme está disposto em seus objetivos.

A partir de tudo o que foi discutido até agora verifica-se que estes objetivos não ficam apenas no papel escrito, mas tem sido colocados em prática no âmbito dos Subprojetos desenvolvidos na escola. Entretanto, o PIBID não é o único lócus de formação de professores que contempla a esfera da prática¹⁶. Desta feita, colocamos o seguinte questionamento para os participantes da pesquisa: qual o diferencial do PIBID?

As professoras supervisoras buscaram definir esse diferencial em seus relatos através da comparação com outros contextos formativos e programas dos quais participam ou já participaram, como por exemplo: o estágio supervisionado (na formação inicial) e as formações promovidas pelos municípios nos quais atuam, alguns, sendo iniciativas do governo federal.

Dentre os fatores mencionados como diferenciais do PIBID estão: os momentos de discussão sobre os problemas da escola visando o enfrentamento dos mesmos; o fato de promover um maior contato com o cotidiano da escola, incluindo seus desafios e aspectos políticos que interferem em seu funcionamento; o tempo do projeto ser considerável (dois anos); a pesquisa e a participação em eventos promovidas pelo Programa; por fim, a melhoria da prática pedagógica e da educação básica. Esses aspectos estão listados nos trechos destacados:

O PIBID foi o primeiro que eu participei. Eu participava assim, de reuniões porque eu era gestora. Participei de formações do conselho durante nove meses mas, o PIBID foi o mais importante, pois a gente escrevia artigos, participávamos da semana universitária, todos nós tínhamos que fazer alguma coisa, algum artigo, projeto, expor. (PS1)

A diferença que eu vejo é que com o PIBID a gente tem oportunidade de discutir melhor, a gente é bem próximo do próprio dia a dia da escola. A gente tenta colocar em prática o que está discutindo, realmente a gente vai tentando conciliar tanto a prática como o dia a dia da escola. Tentando encontrar saídas para as dificuldades e os desafios da escola. (PS2)

Os argumentos da PS1 e PS3 recaem sobre os benefícios para sua própria formação. A PS1 considera que o que torna a experiência no PIBID diferente de outras propostas formativas das quais participou é o incentivo a produção e socialização de conhecimentos por meio da preparação de artigos e posterior apresentação em eventos científicos. Apesar de não ter sido diretamente mencionado no trecho acima destacado, estimula a visão do professor da escola,

¹⁶ Registramos a existência de outros Programas que também contemplam a formação de professores em contextos práticos, como por exemplo, o PRODOCÊNCIA (Programa de Consolidação das Licenciaturas).

neste caso o supervisor do PIBID, como um sujeito ativo que contribui para a construção do conhecimento e não apenas o transmite. Por outro lado, a PS2 enfatiza os momentos de discussão sobre a prática e da busca por soluções para os problemas da escola como um fator que diferencia o PIBID de outras iniciativas no campo da formação de professores.

Eu nunca tinha vivido as experiências que eu vivi no PIBID, por isso que eu considero de grande importância. Nunca participei de outro não. Para mim o que coloca o PIBID em destaque é o fato de levar o formando para a escola, pra realidade. Quando eu me formei, eu saí da faculdade cheia de sonhos e achando que eu sabia de tudo. Quando eu cheguei no chão da escola de verdade... Quer dizer, você faz aquele estágio, você programa um estágio. Uma semana de estágio é uma coisa, mas viver a escola durante um ano é outra. Eu levei um choque de realidade muito grande, porque a coisa não era tão fácil quanto eu sonhava, a escola não era aquele sonho que eu imaginava. E a nossa educação ainda é muito dirigida pela política. Isso me chocou muito. Hoje esses alunos, esses bolsistas, eles estão vendo até isso. Eles estão ali, dentro da escola observando um planejamento, eles estão convivendo com todas as dificuldades, os anseios, as decepções do professor. Estão crescendo não só na questão da docência, mas também como cidadãos. Vendo que nem sempre a lei funciona como é pra ser, nem sempre a escola é como mostra a TV. Então, o grande diferencial do PIBID é fazer com que o licenciando esteja lá dentro da escola vivenciando o que é a escola de verdade. Considero um programa muito bom. (PS3)

O relato da PS3 enfatiza o diferencial do aprendizado dentro da escola, em que o professor em formação, no caso do PIBID, bolsista de iniciação a docência, pode tomar consciência da realidade de seu campo de trabalho e dos fatores nele imbricados. Isto está de acordo com o pensamento de Nóvoa (1992), que coloca em evidência a ideia de que um dos grandes desafios para a formação de professores está exatamente em enxergarmos a escola como um ambiente formativo.

Bem, eu participo do PAIC [Programa Alfabetização na Idade Certa] e PNAIC [Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa], inclusive o meu projeto de mestrado foi sobre o PAIC. O PIBID é diferente porque ele direciona para professores, para bolsistas, ele dá essa oportunidade para o bolsista estudar, pesquisar, a ir direto na prática, ver se é de fato o que eles querem isso mesmo, ver uma realidade tal e qual ela seja, que não seja camuflada. E o PAIC é um projeto de continuidade, de leitura e escrita, de alfabetização na idade certa, tem sua importância mas é diferenciado do PIBID. O PNAIC é muito parecido com o PAIC. Só que o PAIC é um projeto independente, tem livros independentes, e o PNAIC acompanha o PNLD [Programa Nacional do Livro Didático] que é o livro do aluno, as diferenças são essas, mas no geral, o objetivo é o mesmo, a aprendizagem do aluno. O PIBID é formação de profissionais. Agora, o que é importante no PIBID, é porque tanto é importante para o bolsista, que vai ver uma realidade antecipada, como também é para o professor regente, que ele serve como espelho, pode melhorar sua autoestima e sua prática através desse bolsista. (PS4)

Outro ponto importante, é o que destaca a PS4 sobre a importância do PIBID também na formação dos professores regentes de sala na escola, em que o professor supervisor também está incluído, ao enfatizar a promoção da renovação da prática docente, que inclusive é um dos eixos contemplados no Projeto Institucional da UECE, em que se baseiam os Subprojetos.

Desta forma, pode-se afirmar que o PIBID traz elementos diferenciados em comparação com outros programas de formação e até com o estágio curricular, pois vai muito além dessas experiências, promovendo uma formação ampla que inclui aprendizagens diversas, que vão desde o contato com a realidade da escola pública, passando por momentos de estudo e discussão, até experiências de pesquisa envolvendo escrita de artigos científicos e a apresentação desses trabalhos em eventos.

Logo mais abaixo, pondera-se sobre outros aspectos destacados nos relatos das professoras supervisoras envolvendo o lado pessoal de suas vidas.

5.8 CRESCIMENTO PESSOAL NO PIBID: COMO O PROGRAMA CONTRIBUIU PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL DOS PROFESSORES SUPERVISORES

Levando em consideração que a pesquisa é “viva”, podendo ser modificada de acordo com seu andamento, observamos que surgiram nos depoimentos das professoras supervisoras certos aspectos que não haviam sido listados como parte das categorias de pesquisa, porém, que consideramos importante incluir neste texto, pois demonstram o quanto o PIBID impactou a vida dessas pessoas.

Dessa forma, notamos que o PIBID não causou mudanças apenas a nível profissional, mas também a nível pessoal. As vivências no âmbito do Programa, muitas vezes, ocasionam também a melhoria da autoestima, da sua maneira de enxergar a educação, inclusive proporcionando mudanças no estado de espírito desses sujeitos, em sua atitude diante da vida, por ter lhes permitido um “desabrochar”, de maneira que passaram a ver as coisas sobre uma ótica mais otimista. Os fragmentos abaixo são reveladores desta marca:

Eu acho que a pessoa depois do PIBID é bem melhor. Bem mais alegre, mais confiante. A professora também, a pessoa e a professora. (PS3)

Melhorou também a minha autoestima, que eu estava muito desacreditada na educação. Hoje eu preciso acreditar, eu tenho que passar para o meu aluno que a educação pode ser transformada. (PS4)

Considerando os relatos abordados, pode-se destacar que o PIBID foi uma experiência tão significativa, que do ponto de vista da PS3 e também da PS4, transcendeu o campo profissional, influenciando aspectos pessoais de sua vida, provocando mudanças para melhor. Afinal, não podemos nos esquecer do que diz Nóvoa (1992, p. 25): “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Desta feita, não podemos ignorar que o professor (supervisor) possui uma identidade pessoal, além da profissional, que também pode ser reconstruída a partir da participação no PIBID, como manifestado nos relatos acima.

Com base nesses depoimentos, foi possível conhecer e discutir aspectos diversos relacionados ao que o professor supervisor pensa sobre o Programa e sua atuação nele, às atividades desenvolvidas por ele ao desempenhar sua função, às aprendizagens promovidas no PIBID e de que forma contribuíram para sua formação e desenvolvimento profissional docente, como também para a sua prática pedagógica como professor da Educação Básica, além de outros pontos mencionados, como o crescimento pessoal. Em seguida apresentamos as considerações finais deste trabalho, em que será efetuada uma apreciação dos relatos dos professores supervisores e nossas análises dos dados da pesquisa, contendo inferências e sugestões.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados nesta pesquisa mostraram as diversas facetas que envolvem o PIBID como um Programa de incentivo à formação docente e à valorização do magistério, sendo revelado inclusive um alcance maior do que está disposto nos documentos oficiais que versam sobre seus objetivos.

É pertinente mencionar a escassez de trabalhos que tratem sobre o tema desta pesquisa, visto que devido ao Programa ser relativamente novo, ainda está sendo construída uma literatura especializada sobre o assunto. Este trabalho visa colaborar neste sentido.

Após analisar os dados, através dos relatos das professoras supervisoras, faz-se necessário retornar às perguntas que nortearam a pesquisa, a fim de certificar que estas foram realmente abordadas como se objetivou a princípio.

- Qual o papel do professor supervisor no PIBID?

Com base nos dados obtidos, afirma-se que o papel desempenhado por esse profissional está direcionado para o acompanhamento e supervisão dos bolsistas de iniciação à docência. Pôde-se observar que o professor supervisor enxerga a si mesmo como um sujeito responsável por dar auxílio e orientação aos licenciandos no que diz respeito às atividades desenvolvidas na escola, no âmbito do PIBID, envolvendo até mesmo, em alguns casos, auxílio no exercício da escrita.

Corroborando com esses argumentos, constata-se que o professor supervisor também considera que ao realizar sua função, constitui-se em um elo entre a escola e a universidade, por ser ele o sujeito que circula nas duas realidades, por atuar como professor regente na escola, além de supervisor do PIBID e também estar em contato com a universidade por meio do Programa.

Enfatiza-se também, a questão do papel de coformador que o professor supervisor tem no Programa, porém se verifica que alguns dos sujeitos compreendem bem essa função e assumem-se como tal, entretanto, nem todos conseguem perceber essa faceta, tendo assim, uma visão limitada de seu papel no PIBID.

- O que faz o professor supervisor no âmbito do PIBID e como ele compreende o programa e sua atuação nele?

Nota-se que o professor supervisor desenvolve atividades diversas no desempenho de sua função, sendo destacadas como principais: o acompanhamento dos momentos de observação e prática de sala de aula realizada pelos licenciandos, além dos encontros de planejamento de atividades. Pode-se destacar também, a participação dos professores supervisores nas reuniões de estudo, seminários e produção escrita, que resultava na participação em eventos científicos.

Quanto às percepções destes sujeitos sobre o PIBID, este é visto como tendo grande importância para a formação dos licenciandos, por permitir o contato com a realidade da escola pública, por um período de tempo considerável e superior ao do estágio supervisionado, proporcionando-lhes assim, a experiência necessária para a inserção na profissão docente. O Programa desenvolve não apenas atividades práticas, mas também sessões de estudo, articulando assim, teoria e prática.

O PIBID também é visto como sendo essencial para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores supervisores, pois a partir dele, estes sujeitos retomam o contato com a universidade, com as teorias, adquirem habilidades de pesquisa e escrita de relatórios e artigos. A experiência como professor supervisor do PIBID favorece o exercício da reflexão desses atores, o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, e serve de força motriz para que estes avancem na direção de buscar seu desenvolvimento profissional, por meio do desempenho de novas funções, do ingresso em cursos de pós-graduação, dentre outros.

O Programa também representa um diferencial na formação dos licenciandos por permitir um contato mais próximo do ambiente escolar e a percepção desta realidade, considerando tanto os aspectos positivos como negativos. Por ter uma extensão de dois anos, a participação nos Subprojetos proporciona uma visão realista da escola e da profissão docente. O PIBID também apresenta uma diferenciação no que diz respeito aos estudos e discussões visando solucionar os problemas da prática, além de envolver experiências com a pesquisa. Diante de tudo isso, as professoras supervisoras consideram que as experiências e as aprendizagens decorrentes do PIBID superam os projetos e as formações em serviço das quais já participaram.

Sobre a sua função no Programa, as professoras percebem-se como muito importantes, conforme mostrado no capítulo anterior, consideram-se

responsáveis pelo acompanhamento dos licenciandos na escola, alguns até mesmo dão-se conta de seu papel na formação de novos professores, ainda que outros pareçam não assumir ou não perceber que sua atuação significa contribuir para a formação destes.

- Que desafios enfrentam para o desempenho de sua função de professor supervisor?

O professor supervisor enfrenta desafios diversos no desempenho de sua função. Ocorrem dificuldades em relação à aceitação e o apoio dos outros professores da escola, que muitas vezes apresentam resistência em colaborar com o Programa.

Outra dificuldade encontrada, diz respeito aos licenciandos, que podem apresentar traços de personalidade contrapostos às atividades que o Programa exige, além de algumas vezes não executarem suas tarefas como deveriam. Fora isso, há também problemas relacionados ao tempo, tanto dos bolsistas de iniciação à docência quanto dos professores supervisores, pois devido as outras atividades externas ao PIBID, encontram dificuldades em dedicar-se às atividades do Programa. Esse fator, diz respeito também a uma questão política, pois em alguns municípios os professores supervisores são liberados apenas poucas horas por semana de suas funções como regentes de classe a fim de realizarem as atividades concernentes ao Programa, sendo assim insuficientes.

Algumas vezes, os interesses da escola e os objetivos do Programa se cruzam e podem parecer incompatíveis, causando conflitos e dificuldades que afetam diretamente o trabalho do professor supervisor.

Outro desafio está relacionado à dificuldade que alguns supervisores encontram em voltar a estudar, escrever artigos e participar em eventos, por não estarem acostumados a este tipo de atividade em seu dia a dia, visto que o trabalho na escola se concentra geralmente em questões essencialmente práticas.

- Quais as experiências mais significativas para a sua formação e desenvolvimento profissional e a sua prática como docente na Educação Básica?

Dentre as experiências mais significativas para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores supervisores estão as relacionadas

aos estudos realizados no Programa, os seminários realizados, a escrita de artigos, participação em eventos, a troca de experiências entre os sujeitos participantes do PIBID e os momentos de aprendizagem sobre a prática pedagógica.

Sobre as experiências mais relevantes para a sua prática na Educação Básica, merecem destaque as experiências relativas à pesquisa, o desenvolvimento de uma postura investigativa, a aprendizagem de novas metodologias e a utilização de recursos didáticos diferentes dos quais costumavam fazer uso em suas aulas.

- Qual a percepção do professor supervisor sobre a sua prática profissional antes e depois da atuação no PIBID?

A prática das professoras supervisoras em relação a sua atuação profissional sofreu alterações consideráveis devido às aprendizagens decorrentes de sua participação no PIBID. Tais mudanças dizem respeito às práticas avaliativas destas professoras, ao trabalho e a reflexão grupal na escola, como também mudanças em suas metodologias de ensino.

Desta feita, podemos dizer que as professoras incorporaram elementos de suas aprendizagens no PIBID em sua prática na Educação Básica, transformando-a para melhor, o que sinaliza para uma elevação da qualidade da educação neste nível de ensino.

Além dos aspectos concernentes às respostas das questões da pesquisa, foi identificado o desenvolvimento pessoal das professoras supervisoras, de modo que tiveram sua autoestima elevada e tornaram-se mais otimistas em relação à educação.

Tais considerações oferecem resposta à questão central da pesquisa: *Em que as atividades desenvolvidas pelo professor supervisor do PIBID contribuem para a sua formação e desenvolvimento profissional?* Essa pergunta engloba todas as outras, de maneira que pode ser considerada como respondida ao longo do desenvolvimento do estudo.

Portanto, conclui-se que o PIBID é uma política pública que efetivamente contribui para a formação e o desenvolvimento profissional, não apenas dos bolsistas de iniciação à docência, mas também dos professores supervisores que são profundamente impactados por esta experiência que funciona como um divisor de águas, promovendo mudanças concretas em sua atuação profissional.

Entretanto, não podemos deixar de enfatizar que o PIBID possui caráter complementar, sendo uma atividade extracurricular e por isso não abrange a totalidade de professores em formação, nem contempla todas as escolas públicas, beneficiando apenas um número restrito de sujeitos, que se torna ainda menor se nos restringirmos ao número de professores supervisores participante. Assim, é mister que ocorra a ampliação desse Programa a fim de que possa realmente influenciar e melhorar não só a formação de professores, mas também a educação básica nacional.

Espera-se que este trabalho represente uma real contribuição no que diz respeito à compreensão do que o professor supervisor pensa, faz e aprende sobre a profissão durante sua participação no PIBID, como também para a construção do conhecimento na universidade.

Dessa forma, considera-se que os objetivos propostos nesta pesquisa foram alcançados, de maneira que foi possível: compreender as perspectivas do professor supervisor sobre o PIBID e seu papel nele; caracterizar as práticas desenvolvidas no Programa, bem como os desafios encontrados; analisar as experiências mais significativas para sua formação e desenvolvimento profissional, como também para sua prática como professor da educação básica; discutir sobre as contribuições e dilemas experimentados pelo professor que atua como supervisor, considerando a formação de novos docentes e a expectativa de melhora de sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, G. E. A; *et al.* O ensino da Língua Portuguesa no contexto do PIBID em Teresina. In: CARVALHO, Antonia Dalva França (org). **O PIBID na formação para o trabalho docente: enfoques pragmáticos**. Teresina: Edufpi, 2011. p. 29 – 40.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudo. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3 p. 171-181, set./dez. 2010.
- _____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 3 ed. 2008.
- BRASIL/MEC. Lei 9.394, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002.
- BRASIL. EDITAL Nº 02/2009. MEC/CAPES/FNDE. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2009
- BRASIL/MEC/UECE. A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Detalhamento do PROJETO INSTITUCIONAL. 2009.
- BRASIL. Decreto nº 7.219, 24 de junho de 2010. Lei que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de junho de 2010.
- BODIÃO, Idevaldo da Silva. Considerações sobre novas abordagens na formação inicial de licenciandos a partir da experiência do PIBID/UFC. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NOBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; CARVALHO, Antonia Dalva França. **Diálogos sobre a formação de professores: olhares plurais**. Teresina: Edufpi, 2012.
- CARVALHO, Antonia Dalva França (org). **O PIBID na formação para o trabalho docente: enfoques pragmáticos**. Teresina: Edufpi, 2011. 200 p.
- _____. O PIBID e a aprendizagem do ofício através do paradigma reflexivo: instituindo outra racionalidade na formação de professores na UFPI. In: **O PIBID na formação para o trabalho docente: enfoques pragmáticos**. Teresina: Edufpi, 2012. P. 7-14.
- CHARLOT, Bernard. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa**, n. 4, p.129-136, set./dez. 2013.

COSTA, Maria Zenilda; REGES, Maria Auricelia Gadelha; DIÓGENES, Ana Luisa Nunes. Interfaces da formação docente pelo olhar de professores, formadores de formadores e gestores na perspectiva do desenvolvimento profissional. ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR, 6., **Anais...** Brasília, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, M. Isabel de (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da USP, 2009, p.211-235.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewArticle/5520>. Data do acesso: 08/04/2015.

D'ÁVILA, Cristina; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores : da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina. (Orgs) **Profissão Docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus Editora, 2012.

DELORS, Jacques (org). **Educação**: um tesouro a descobrir. 10 ed. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2006.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NOBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; CARVALHO, Antonia Dalva França. **Diálogos sobre a formação de professores**: olhares plurais. Teresina: Edufpi, 2012.

_____. A escola como lugar de pesquisa na formação de professores: notas sobre a experiência do PIBID UECE. In: SANTOS, Francisco Kennedy Silva. **Professores em formação**: a escola como lugar de pesquisa. Fortaleza: SEDUC, 2011. P. 14-35.

_____. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FERREIRA, Aurélio. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2ed, 24 imp.rev. ampl. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009.

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

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**. Nº 8. Jan/abr 2009.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Romeu, A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 67-80.

GÓMEZ, Angel I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

INÁCIO FILHO, Geraldo. **A monografia na universidade**. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. 200 p.

LEAL, Guaraciara Barros; *et al.* O estudo de caso na pesquisa educacional. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA THERRIEN, Silvia Maria (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011. (Coleção Métodos de Pesquisa). p. 61-78.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. . In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina. (Orgs) **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Papirus Editora, 2012. P. 135-150.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. A prática de ensino, o estágio supervisionado e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., **Anais...** Campinas, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processo de investigação e formação**. São Carlos: EDuFSCAr, 2010.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Iniciação à docência como política de formação de professores**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, 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 THERRIEN, Silvia Maria (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011. (Coleção Métodos de Pesquisa).

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria & Educação**, nº 4, 1991. p. 104-139.

_____. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, España, v. 46, n. 9, p. 1-13, set. 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009, p.221-284.

OLIVEIRA, Ana Lúcia N. F; *et al.* Avaliação das ações do PIBID- área de Química da UFPI no ensino médio da escola pública. In: CARVALHO, Antonia Dalva França (org). **O PIBID na formação para o trabalho docente: enfoques pragmáticos**. Teresina: Edufpi, 2011. p. 50 – 55.

PALMA FILHO, João Cardoso. Políticas de Formação de Professores para a Educação Básica. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.2, n.2, p.205 – 218, jul/dez. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.17-52

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012

RIOS, Terezinha A. Competência ou competências: o novo e o original na formação de professores. In: **XI ENDIPE**, 2002, Goiânia. maio. 2002.

ROCHA, Cláudio César Torquato. Saberes da docência aprendidos no PIBID: uma estudo com futuros professores de sociologia. 2013. **Dissertação** (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

ROSA, M. V. F. P. C; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 11 – 25.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. 473p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs) **Formação de professores: políticas e debates**. Papirus Editora, 2012.

TARUNI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, mai/ago 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Data do acesso: 28/02/2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: Alexandre Shigunov Neto; Lizete Shizue Bomura Maciel. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002 , p. 103-114.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs) **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus Editora, 2012.

_____. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs) **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus Editora, 2012. P. 61-88.

_____; D'ÁVILA, Cristina. (Orgs) **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus Editora, 2012.

_____. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina. (Orgs) **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus Editora, 2012. P.13-22.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário G. **História da profissão docente no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de Formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs) **Formação de professores: políticas e debates**. Papirus Editora, 2012. P. 13-44.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa de Mestrado intitulada: “*O Professor Supervisor do PIBID: o que pensa, faz e aprende sobre a profissão*”, sob a responsabilidade da pesquisadora Caroline Teixeira Borges, a qual pretende analisar o papel do professor supervisor, considerando o que pensa, suas vivências e aprendizagens sobre a profissão docente.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da realização de entrevista em profundidade. 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. Antonio Sales, n 574, apto 301 B- Joaquim Távora, Fortaleza/CE), pelo telefone (85) (99141178), 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–Informação

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- ROTEIRO UTILIZADO PARA A ENTREVISTA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

O PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID: O QUE PENSA, FAZ E APRENDE SOBRE A PROFISSÃO?

(Entrevista)

Autora: Caroline Teixeira Borges

Orientadora: Prof^a Dra. Silvina Pimentel Silva

1. Expresse sua opinião, qual o seu papel como professor supervisor do PIBID.
2. Narre sobre a sua atuação no programa. Destaque as atividades e práticas que desenvolve.
3. Discorra sobre os desafios encontrados no desempenho da função de professor supervisor do PIBID.
4. Fale sobre a importância do PIBID e no que contribui para sua formação profissional.
5. Cite as experiências mais significativas vividas no âmbito do programa:
 - 5.1. Em relação a sua formação.
 - 5.2. Em relação a sua prática como professor da Educação Básica.
6. Gostaria que você descrevesse o que mudou em sua prática profissional depois da participação no PIBID.
7. Cite outros programas nos quais participou anteriores ao PIBID, e no que o PIBID deles se diferencia.