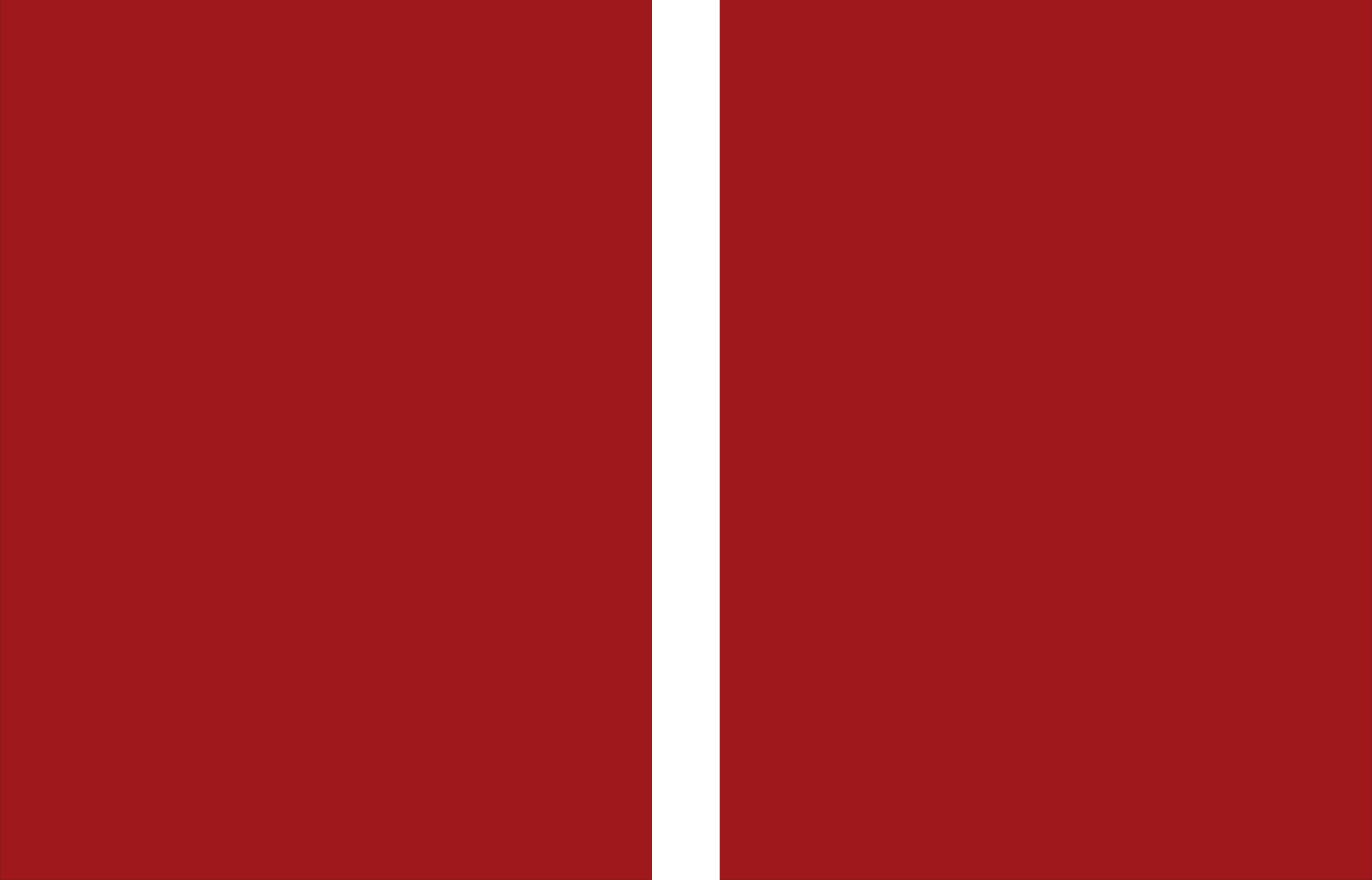


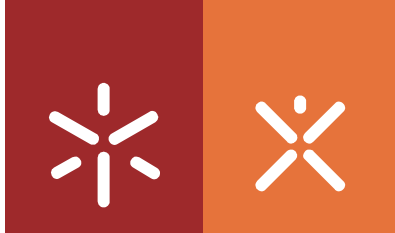


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rosenilde Nogueira Paniago

**Contribuições do Programa Institucional
de Bolsa de Iniciação para a Aprendizagem
da Docência Profissional**





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Rosenilde Nogueira Paniago

**Contribuições do Programa Institucional
de Bolsa de Iniciação para a Aprendizagem
da Docência Profissional**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Sociologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Teresa
Jacinto Sarmento Pereira**

junho de 2016

Nome: Rosenilde Nogueira Paniago

Endereço electrónico: rosenilde_nogueira@yahoo.com.br

Telefone: 64 99721771

Título da tese: Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a Aprendizagem da Docência Profissional

Orientadora: Prof^a Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmiento Pereira

Ano de conclusão: 2016

Designação do Doutoramento: Ciências da Educação – especialidade de Sociologia da Educação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 30 de Junho de 2016

Assinatura:



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE


Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 30 de Junho de 2016

Nome completo: Rosenilde Nogueira Paniago

Assinatura:



AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Benones (em memória) e à minha mãe, Leontina, pela minha formação, meu caráter, amor e respeito pela vida.

Ao meu sogro, Geraldo (em memória) e à minha sogra, Fátima, pela confiança e incentivo para a superação dos desafios.

Aos meus queridos filhos biológicos - Markus Vynicius, Elvécio Neto e Vitória Marcela – razão de minha existência e fonte de motivação; e aos meus queridos filhos do coração – Gabriel, Juliani e Beatriz – o amor transcende os laços biológicos.

Ao meu querido netinho, Miguel, o raiozinho de sol de minha vida.

Ao meu esposo, Marcelo, pela mais bela demonstração de amor: a confiança, o apoio constante, o incentivo para superar a dor sofrida da distância e a lutar pela solidão intensa que insistia em me fazer chorar. Um amor verdadeiro nem mesmo a imensidão do oceano Atlântico consegue rompê-lo.

As minhas irmãs biológicas – Josenilde, Benilde e Selma; e as irmãs espirituais – Sandra e Ludmila – mulheres excepcionais e companheiras, que me estimularam a seguir em frente, que, mesmo de longe, zelaram pelo meu bem-estar e serenidade.

Aos meus irmãos, Julio, Cedilson, Vilmar, Menon, Nogueira e Bruno (em memória), enfim, à minha maravilhosa família, pelo carinho constante e confiança.

À doce, afetiva e comprometida orientadora, Professora Dra. Teresa Sarmiento, pela confiança em mim depositada. Pela sábia orientação. Pela sensibilidade e paciência em ouvir as narrativas de uma orientanda que se encontrava melancólica diante da distância de seu país e de seus familiares. Teresa, sempre atenta nos momentos de orientação, inicialmente, questionava: como está a Rosenilde? Como estão a correr as suas atividades? Sempre em primeiro lugar a pessoa e, depois, as atividades do doutorado, o que sinaliza o grandioso perfil humano e afetivo de Teresa.

À querida Professora Dra. Simone Albuquerque da Rocha, pela leitura atenta e contribuições valiosas.

Aos sujeitos participantes da pesquisa, pelas generosas contribuições.

RESUMO

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA PROFISSIONAL

A presente investigação se situa no campo da formação de professores, tendo como base de sustentação teórica, principalmente, a Sociologia da Educação e, como objeto de estudo, a aprendizagem da docência de licenciandos inseridos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O estudo de caso foi desenvolvido no contexto de um Instituto Federal aqui denominado como IF Campo, com o objetivo de investigar a contribuição desse programa para a aprendizagem da docência dos formandos, focando aspectos vinculados à construção da identidade docente como professor reflexivo e pesquisador. A formação de professores e os processos de construção da aprendizagem e identidade docente têm ocupado lugar fulcral nas discussões acadêmicas e políticas, em vista das múltiplas exigências, em termos sociopedagógicos, políticos, econômicos e ambientais. Nesse cenário, a tendência formativa, consubstanciada na reflexão e na pesquisa, sob a qual se subscreve, aposta no desenvolvimento profissional dos professores como profissionais reflexivos e pesquisadores. Assim, a investigação esteve ancorada em referenciais teóricos da literatura brasileira, portuguesa e de outros países europeus e americanos, cuja obra é central para a compreensão do objeto de estudo. Depois da caracterização do caso (PIBID no IF Campo), utilizou-se, como fonte de dados, a análise de documentos e de narrativas orais de nove licenciandos bolsistas do PIBID (LBP) dos cursos de Matemática, Biologia e Química e de três professores coordenadores de área (CA) projetos do PIBID, da IES, *locus* da pesquisa. Os resultados, representados por meio da metáfora da Rosa sinalizaram que têm sido imensos os contributos do PIBID para a aprendizagem da docência profissional e a valorização da escola de educação básica, dos professores que aí atuam e para os saberes constituídos nesse espaço. O programa possibilita a inserção do LBP, desde o início da formação, o que lhe permite a experimentação de diversas situações de aprendizagem: socialização à docência (planejamento de aula, elaboração aplicação de estratégias didáticas diferenciadas, participação em reuniões na escola, eventos culturais e científicos e iniciação à pesquisa, em que o aluno é incitado a desenvolver posturas investigativas, elaborar e executar projetos de ensino e de pesquisa). O PIBID é um campo fecundo para a consolidação da tão almejada relação teoria-prática e a tríade – ensino, pesquisa e extensão. As atividades vivenciadas no programa contribuem para o desempenho dos LBP nas Licenciaturas e para a própria formação do formador. Apesar da abundância de possibilidades, os desafios se interpõem como elementos que precisam ser repensados, por implicar diretamente a qualidade da aprendizagem dos formandos. Então, tal como os espinhos das Rosas, foram constatadas algumas das fragilidades, nas práticas do PIBID, dentre as quais destacam-se: 1) a ausência de práticas de ensino em sala de aula, desde a observação, análise e intervenção direta com os alunos numa perspectiva reflexiva e investigativa; 2) a ausência da relação das práticas que ocorrem no programa com as práticas de ensino e pesquisa dos professores que atuam no PIBID e/ou cursos de licenciaturas; 3) a ausência de formação pedagógica dos formadores e a falta de experiência com investigação e ensino na educação básica; 4) a ausência de trabalho colaborativo entre os vários atores do programa e de trabalho interdisciplinar entre os projetos.

Palavras-chave: Formação de professores. Aprendizagem da docência. Identidade docente. PIBID. Professor reflexivo e pesquisador.

ABSTRACT

CONTRIBUTIONS OF THE INSTITUTIONAL PROGRAM OF GRANTS FOR TRAINEE TEACHERS

This research takes place in the field of teacher training and its theoretical support foundations lies, mainly, on Sociology of Education. The object of study is teacher training of graduate students who enrolled in the Institutional Program of Grants for Trainee Teachers (PIBID). The case study was developed in the context of a Federal Institute, henceforward referred to as IF CAMPO, in order to investigate the contribution of this program to trainees learning, focusing on aspects related to the making of the teacher identity, as a reflective teacher and as a researcher. The training of teachers and the processes of the making the learning and the professional identity have seized a central place in academic and political discussions, given the multiple demands in social-pedagogical, political, economic and environmental terms. In this context, the training tendency, taking the shape of reflexion and research, in which it lies, trusts on the professional development of teachers, as reflective practitioners and researchers. Thus, research has been anchored in theoretical frameworks of Brazilian, Portuguese and other European and American educational literature, whose work is central to the understanding the our subject of study. After the characterization of the case (PIBID in IF CAMPO), we have used, as our source of data, analysis of documents and unwritten narratives of nine undergraduate PIBID (LBP) fellows who were completing the courses of Mathematics, Biology and Chemistry and of three area teaching coordinators (CA), namely projects of PIBID, of IES, of *locus* of research. The results obtained, represented by the metaphor of Rose, signalled that PIBID has provided a great number of contributions to the training of the teaching profession and to the appreciation of the basic education school, of their teachers and of the knowledges produced in this setting. The program allows the inclusion of LBP, since the beginning of the training, which allows experimentation of different learning situations: socialization of the teaching professionals (lesson planning, preparation and implementation of differentiated teaching strategies, participation in meetings at the school, in cultural and scientific events, and initiation to research, in which the trainee is encouraged to develop research postures, to develop and implement educational and research projects). PIBID is a fruitful field for the consolidation of the longed for theory-practice relationship and of the triad - teaching, research and extension. The activities experienced in the program contribute to LBP's performance in the Graduate Courses and in the the training of their professors. Despite the abundance of possibilities, there remain challenges, as elements that need to be reconsidered, since they have direct implications on the quality of learning of the trainees. Then, as thorns stand for roses, some weaknesses were detected in the practices of PIBID, among which one can highlighted: 1) the lack of teaching practices in the classroom, namely observation, analysis and direct intervention with trainees, in accordance with a reflective and research perspective; 2) the lack of relation between the practices that are implemented in the program with the teaching practices and research of teachers who work in PIBID and/or in undergraduate courses; 3) the lack of pedagogical training of head and the lack of experience with research and education in basic education; 4) the lack of collaborative work between the various actors of the program and of interdisciplinary work between projects.

Keywords: Training teachers; Teaching learning; Teacher Identity; Reflective and researching teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO - 1 REVISITANDO CAMINHOS PERCORRIDOS a tessitura de uma história de vida pelos fios das relações (familiar, pessoal, escolar e profissional)	27
1.1 A vivência no campo	28
1.2 A trajetória como aluna da educação básica a pós- graduação	31
1.3 Experiência profissional e com a pesquisa	33
CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS FORMATIVAS EM CONTEXTO LUSO-BRASILEIRO	41
2.1 - Perspectivas formativas: do profissional técnico ao professor reflexivo e crítico	44
2.1.1 A formação de professores como profissionais técnicos	46
2.1.2 A epistemologia da prática: racionalidade prática	50
2.1.3 A racionalidade crítica: a formação dos professores como intelectuais críticos	52
2.2 A formação de professores no contexto português e brasileiro	56
2.2.1 A Formação de professores em Portugal: breve contextualização histórica	58
2.2.1.1 Perfil de competência dos professores: o Decreto Lei nº 240/2001	60
2.2.1.2 A formação de professores portugueses no contexto do processo de Bolonha	62
2.2.2 A Formação inicial de professores no Brasil: breve contextualização histórica e teórica	65
2.3 O PIBID no contexto das políticas públicas de formação inicial de professores no Brasil	73
2.3.1 Algumas das políticas de formação inicial de professores no Brasil	73
2.3.2 O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID	75
2.4 Os institutos federais de educação ciência e tecnologia e a formação de professores	86
2.4.1 O processo histórico dos IF em uma perspectiva sociológica: quais intencionalidades socioeducativas permeiam o processo de constituição dos IF?	87
2.4.2 A formação inicial de professores no âmbito dos IF	96
CAPÍTULO 3 - DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA PROFISSIONAL	105
3.1 A aprendizagem da docência profissional em tempos de mudanças	108
3.2 Saberes necessários ao exercício da docência profissional	111
3.2.1 A dimensão política e a participação como condição importante no exercício da docência	119
3.2.2 A abertura de olhar, escuta sensível e amorosa como condição essencial no exercício da docência	121
3.3 A identidade e aprendizagem da docência: contextos influenciadores	128
CAPÍTULO 4 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO E PESQUISADOR	135
4.1 Os professores pesquisadores e reflexivos: contribuições teóricas	137
4.2 Pesquisa e reflexão: distinção e interfaces significativas	141
4.3 Dilemas quanto à utilização do termo professor reflexivo e pesquisador	148
4.4 A pesquisa na prática docente: conceitos, limites e possibilidades	154
4.5 A formação na e para a pesquisa	162
CAPÍTULO 5 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	171
5.1 A investigação qualitativa em educação	173

5.2 A investigação em educação na perspectiva transdisciplinar	175
5.3 As narrativas na recolha de dados	178
5.3.1 Tecendo as entrevistas narrativas	182
5.4 Os documentos como fonte de dados	184
5.5 O cenário e sujeitos da investigação	185
5.6 A organização e análise dos dados	191
CAPÍTULO 6 - AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA PROFISSIONAL: POSSIBILIDADES, TENSÕES E FRAGILIDADES	197
6.1 A Construção da aprendizagem da docência no PIBID: por entre as rosas e os espinhos	202
6.1.1 LBP e CA: história e contextos de aprendizagem	203
6.1.2 A percepção dos LBP e CA sobre os saberes necessários ao exercício da docência	210
6.1.3 Práticas de inserção à socialização docente	219
6.1.4 Os desafios e as ambiguidades nas práticas de socialização da docência no PIBID	231
6.2 A formação na e para a pesquisa no contexto do PIBID do IF Campo: possibilidades e fragilidades	254
6.2.1 Os contributos do PIBID para a formação de professores pesquisadores no IF Campo	258
6.2.2 A inserção da pesquisa no PIBID no contexto do IF Campo: fragilidades e desafios	274
6.3 O PIBID e as Licenciaturas no IF Campo: interfaces formativas	285
6.3.1 O olhar dos CA do PIBID sobre as Licenciaturas no contexto do IF Campo	285
6.3.2 Relação teoria-prática nos cursos de Licenciatura e as práticas efetivas do PIBID	290
6.4 Os formadores (PS e CA) e a supervisão da aprendizagem da docência dos LBP	296
6.4.1 O papel dos formadores (CA e PS) no processo de supervisão no PIBID	296
6.4.2 A percepção dos LBP sobre o processo de supervisão dos PS e CA	299
6.4.3 Algumas das fragilidades no processo de supervisão	305
6.5 O estágio e o PIBID: convergências, tensões e contributos	308
6.5.1 O ECS e o PIBID	308
6.5.2 Alguns aspectos convergentes no processo do ECS e PIBID do IF Campo	310
6.5.3 Tensões e dilemas do PIBID e ECS	313
6.5.4 Contribuições do PIBID para o ECS	318
CAPÍTULO 7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	327
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	343
ANEXO 1 - ROTEIRO PARA A RECOLHA DA ENTREVISTA NARRATIVA	365
Índice de figuras	
Figura 1 - Fotos 1, 2, 3 e 4 da pesquisadora na lida com as atividades diárias no campo	30
Figura 2 - Fotos: 5,6,7 e 8 do local em que a pesquisadora residiu durante a escrita da tese.	30
Figura 3 - Fotos 9,10,12,13 e 14 das atividades de ensino e pesquisa com alunos	37
Figura 4 - Mapa da distribuição do PIBID nos estados brasileiros	84
Figura 5 - A Rosa dos saberes necessários ao exercício da docência.	200
Figura 6 - Proposta das atividades de aprendizagem da docência no PIBID	325
Índice de quadros	
Quadro 1- Bolsas concedidas pelo PIBID e pelo PIBID Diversidade para o ano de 2014	82

Quadro 2 - Número de IES e projetos participantes do PIBID em 2014	84
Quadro 3 - Número de bolsistas do PIBID por região e modalidade	85
Quadro 4 - O processo de transformação da RFEPCT	94
Quadro 5 - Evolução do PIBID no IF Campo	186
Quadro 6 - Categorias de análise	195
Quadro 7 - Aspectos gerais dos LBP	204
Quadro 8 - A percepção dos LBP sobre os saberes necessários ao exercício da docência	213
Quadro 9 - A percepção dos CA sobre os saberes necessários ao exercício da docência	216
Índice de gráficos	
Gráfico 1-Expansão da RFEPCT	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art. - Artigo
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CA - Coordenador de Área
CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONEAF - Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
CP - Conselho Pleno
CTC/EB - Conselho Técnico Científico da Educação Básica
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB - Diretoria de Educação Básica
DED - Diretoria de Educação a Distância
DL – Decreto Lei
ECS - Estágio Curricular Supervisionado
ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System
ETF - Escolas Técnicas Federais
ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ESE - Escolas Superiores de Educação
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE - Instituto de Educação
IES - Instituição de Ensino Superior
IF- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES- Instituições Federais de Ensino Superior
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior
LBP - Licenciandos Bolsistas do PIBID
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo de Bases do Sistema Educativo
MEC - Ministério da Educação
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBIC - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID - Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC - Projeto Pedagógico de Curso
Prodocência - Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PS - Professor supervisor
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Brasileira
RIIFC - Relatório Institucional do IF Campo
SEB - Secretaria de Educação Básica
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC)
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

INTRODUÇÃO

A profissão professor tem sido, na sociedade contemporânea, objeto de estudos e investigações, decorrentes da preocupação com as diversas atribuições indicadas aos professores, em sua prática, impostas, em grande parte, pelo avanço acelerado da ciência, da tecnologia, dos meios de informação e das novas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Educar em uma sociedade inserida num movimento de constantes transformações é uma situação desafiante, que obriga mudanças nas práticas dos professores da educação básica. Assim, a necessidade de corresponder às múltiplas exigências do processo ensino e aprendizagem neste atual, exigente cenário, tem suscitado novas propostas de formação inicial e continuada que contemplem o trabalho com a diversidade, com as diferentes formas de ensino e aprendizagem, o que implica em mudanças nos processos formativos, nas Instituições de Ensino Superior (IES) e nas políticas públicas. Por certo, a formação dos professores e os seus saberes têm ocupado lugar fulcral nas discussões, em uma perspectiva internacional, tanto por estudiosos como por decisores políticos.

No Brasil, após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/ 1996), como forma de incentivar a melhoria na formação de professores das IES, de modo a atender às atuais exigências de formação, bem como superar a falta de professores, vários programas foram implementados, nos últimos dez anos, pelo governo federal, como é o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cuja ação está vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa, por meio da concessão de bolsas, tem como foco a formação do aluno¹ da Licenciatura e a elevação da qualidade da formação de professores. Foi criado em 2007, sendo a Portaria nº 038, a primeira documentação a normatizá-lo, no âmbito do Ministério de Educação. As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) foram convidadas a participar, por meio do edital nº 01/2007, com foco nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, em vista da carência de professores para atuarem nessas disciplinas. Entretanto, as atividades relativas a esse edital, somente iniciaram, em 2009, de modo que, até o final do referido ano, o programa atendeu 3.088 bolsistas. A partir da primeira

¹Destaco a minha compreensão quanto à diferença de gênero e considero importante a sua diferenciação, entretanto, para evitar um maior alongamento, optei por fazer referência ao uso do neutro, tendo sempre em atenção que ele integra feminino e masculino. A clarificação desse aspecto é para mim muito significativa, estando plenamente consciente de que a questão de gênero é muito pertinente nesta profissão majoritariamente desempenhada por mulheres.

versão, alargou, de forma significativa, o oferecimento a outras Licenciaturas e Intuições de Ensino Superior (IES), motivo pelo qual, em 2014, participaram 284 IES, oferecendo 313 projetos a mais de 90 mil bolsistas (licenciandos, professores supervisores da educação básica e coordenadores das IES) no país. Após o ano de 2014, não houve ampliação de vagas.

Assim, este estudo **objetiva investigar a contribuição do PIBID para a aprendizagem da docência na formação de professores, focando aspectos vinculados à construção da identidade docente como professor reflexivo e pesquisador**². A partir dos objetivos iniciais e das mudanças, durante a investigação, decorrentes das categorias emergentes apresento os seguintes objetivos específicos que tencionam identificar: quais conhecimentos necessários ao exercício da docência estão construídos nas atividades desenvolvidas nos subprojetos do PIBID; as contradições e desafios encontrados pelos LBP, na escola e na profissão docente; as ações desenvolvidas nos subprojetos do PIBID que possibilitam a construção da identidade docente do LBP, como professor reflexivo e pesquisador; as ações desenvolvidas pelos subprojetos que contribuem para o aprofundamento da teoria-prática na formação; os contributos e fragilidades do processo de supervisão pedagógica, nas práticas do PIBID; e as contradições e convergências do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e o PIBID.

Tal investigação se dá no contexto de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, aqui denominado como IF Campo, cuja inserção no PIBID se dá a partir de 2011, quando concorre ao edital nº001/CAPES/MEC, que trata do programa e, com aprovação, inicia suas atividades

Esta investigação³ foi motivada por alguns elementos nucleares: *primeiro*, destaco a minha experiência como educadora e pesquisadora, no campo⁴ da formação de professores, em que atuo, desde o ano 2000; *segundo*, pela necessidade visualizada em se investigar a aprendizagem da docência, na formação inicial, no contexto de uma instituição com recente experiência, que se inicia em 2008, após a exigência da Lei nº 11.892 de 2008, de se ofertar

² Compreendo que os termos - reflexivo e pesquisador são distintos. Entretanto, considero que o professor pesquisador é por essência um professor reflexivo. Assim, ao longo do trabalho, ora utilizo estes dois termos, ora utilizo apenas o termo pesquisador. Ver mais no capítulo 4.

³ Utilizarei os termos investigação e pesquisa vinculados à produção científica. Em Portugal se usa mais o termo investigação, enquanto no Brasil é utilizado mais o termo pesquisa. Para não provocar confusão, quando me referir à produção da tese, utilizarei o termo investigação e o termo pesquisa para me referir à discussão que faço em torno do professor pesquisador, discussão que será aprofundada no capítulo 4.

⁴ Utilizo a palavra campo na compreensão de Bourdieu (2004, p.20) ao explicar que a noção de campo se opõe à crença de que as áreas são impermeáveis à intervenção do mundo social. [...] “para compreender uma produção cultural (literatura, ciência, etc.) não basta referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto”. A noção de campo refere-se, portanto, a um espaço relativamente autônomo, composto por lutas e forças que mantêm ou transformam teorias e contextos. Além dessa compreensão, realço que sou também pesquisadora de questões pertinentes à educação do/no campo, que compreende as práticas pedagógicas que ocorrem no espaço e da forma como vivem os sujeitos do campo. Assim, compreendo também aqui a definição da palavra campo como o espaço em que vivem as famílias que sobrevivem da produção agrícola, da criação de animais, trabalhadores rurais, os índios, quilombolas, dentre outros (Paniago, 2008; Paniago & Rocha, 2012).

20% de suas vagas a cursos de Licenciatura. Após esta data, o IF Campo passa a oferecer cursos de Licenciatura, nas áreas de Biologia, Química, Pedagogia e Matemática, o que impõe, portanto, uma nova situação à instituição, que merece ser investigada, procurando identificar quais os modelos e concepções epistemológicas sustentam esses processos formativos e, no caso do foco específico da investigação, quais conhecimentos necessários ao exercício da docência estão sendo construídos nas atividades desenvolvidas nos subprojetos do PIBID; *como terceiro elemento*, destaco a expressiva dimensão do PIBID, como política pública vinculada à formação de professores, no Brasil.

Dada a amplitude de projetos existentes e da extensão territorial brasileira, é importante a realização de pesquisas, em perspectivas macro e micro, para avaliar, de forma mais aprofundada, os seus impactos para a aprendizagem da docência, na formação, no contexto das IES, em diferentes regiões e estados; *como quarto elemento*, é salutar destacar que, em minha trajetória, como professora na educação básica e ensino superior, sempre acreditei, defendi e procurei corporeificar a relação ensino e pesquisa, o que me instigou a cursar o doutorado em Portugal, visto que, no mestrado, tive contato com a vasta literatura portuguesa, no que tange à formação de professores, professor reflexivo, pesquisador e narrativas; *como quinto elemento* de motivação da investigação, destaco a experiência como professora no IF Campo, atuando nas Licenciaturas com as disciplinas de formação Pedagógica (Didática, Prática de ensino e Estágio, Fundamentos Sócio-Históricos e Filosóficos da Educação) e como coordenadora de gestão do PIBID, de 2011 a 2014. A atuação no programa oportunizou a aproximação das escolas, trabalho em colaboração e a percepção de suas possibilidades para a aprendizagem profissional da docência e como professor pesquisador e a verificação de fragilidades, motivadoras para a definição do objeto e definição da problemática desta investigação, nomeadamente: em que medida as práticas efetivas propostas nos subprojetos do PIBID do IF Campo estão sinalizando a aprendizagem da docência profissional dos licenciandos, focalizando a construção da identidade docente, como professor reflexivo e pesquisador?

A identidade docente, a aprendizagem e o desenvolvimento são elementos indissociáveis, visto que a essência da identidade e do desenvolvimento profissional dos professores são as aprendizagens que ocorrem, de forma perene, influenciadas pelas suas histórias de vida, experiências pessoais, profissionais, processos formativos, saberes, ambiente sociocultural, econômico, ambiental, de forma que, gradativamente, vão construindo a sua

identidade profissional. Na trajetória de aprendizagens da docência e construção da identidade docente, acentuo a importância de perspectivas formativas que suscitem o desenvolvimento profissional, por meio de reflexão e investigação colaborativa, acerca de problemáticas vinculadas à prática pedagógica, ao trabalho docente, à luta por melhores condições de trabalho, à valorização profissional e justiça social. Realço a importância da não omissão, como docente, quanto ao papel social da educação, das forças ideológicas que nos condicionam e oprimem. Faz-se mister desempenharmos uma postura crítica e política em nossa prática docente no meio em que estivermos inseridos, de modo a analisar criticamente as implicações sociais e políticas de nossas ações, procurando, por meio de intervenções reflexivas, investigativas e colaborativas, desvelar valores, ideias e atuar na formação de jovens, crianças e adultos que também sejam assim.

Não obstante, sem intencionar fazer prescrições normativas, defendo uma perspectiva formativa que possibilite aos professores, além dos saberes de sua área de atuação, saberes sociopedagógicos, dos fundamentos da educação, do currículo, dentre outros. Para tanto, lanço mão de uma atitude transdisciplinar⁵, como uma perspectiva que ampare o professor em seu trabalho, no cotidiano da escola, com vistas a romper, avançar as fronteiras epistemológicas da ciência disciplinar, desenvolver o sentimento da sensibilidade, do afeto, da escuta sensível e da abertura de olhar, para entender as nuances e diversidade dos alunos e diferenças do cotidiano escolar; este que, para ser explicado e compreendido, precisa ser contextualizado e reconhecido nas diferentes relações humanas e socioculturais, nas histórias de vida, nas crenças e mitos das diferentes pessoas que se inter-relacionam.

Importa realçar que a terminologia “transdisciplinar” é recente, contudo, esta atitude está presente nas relações do homem, sociedade e natureza, desde a sua origem, visto que é por meio de posturas transdisciplinares que muitos dos problemas da vida são resolvidos, diferentemente da forma como são sanados no conhecimento científico que os fragmenta e os descontextualiza. Sob esse aspecto, constroem-se novos parâmetros de aprendizagem, considerando que os saberes não são isolados, mas interligam-se e, nesse imbricamento, germinam novos saberes. Por certo, a vivência (pessoal e profissional) no campo, em sinergia com os diversos seres que compõem esse espaço me instigou a trazer o paradigma da transdisciplinaridade, por entender que a educação, como prática social, deve ter como papel o

⁵ “O ponto de vista transdisciplinar nos permite considerar uma realidade multidimensional, estruturada em muitos níveis, substituindo a realidade do pensamento clássico de um único nível, unidimensional” (Nicolescu, 1999, p.139).

de formar para a vida, para o ser e conviver harmoniosamente consigo, com o outro, com a sociedade e com a natureza.

Assim, o presente estudo se insere no campo das Ciências da Educação⁶, um campo heterogêneo construído por muitos *inputs*, multifacetado, com perspectivas diversas, composto por várias disciplinas (História da educação, Didática, Sociologia da educação, Pedagogia, Psicologia, dentre, outras). É pois um campo que obriga a uma perspectiva interdisciplinar e por que não transdisciplinar? Afonso (2016) corrobora, ao explicar que as Ciências da Educação são um lugar de inclusão e cultura, de abertura de diferentes conhecimentos, com tendências inter e transdisciplinar; noutro lugar, Afonso (2013a) afirma a importância das Ciências da Educação, para se constituírem em um lugar de articulação e interdisciplinaridade, ultrapassarem o enclausuramento de suas respectivas áreas. Assim, das disciplinas que compõem o campo das Ciências da Educação, o presente estudo tem como pano de fundo a Sociologia da Educação, e, em face da natureza do estudo desenvolvido, evoquei uma perspectiva transversal, considerando que o objeto – a aprendizagem da docência em um programa de formação inicial, o PIBID – é de natureza complexa, multifacetada, influenciada por vários intervenientes, que me obrigou a lançar mão de outras disciplinas que compõem o campo das Ciências da Educação, tais como a Didática e a Psicologia, para entender as nuances, as multifaces que envolvem a aprendizagem dos futuros professores que irão lidar com as situações complexas e desafiantes, no ofício de ensinar, que justifica para que servem⁷ as Ciências da Educação.

Por certo, neste campo há um manancial de conhecimentos que possibilitam aos professores ancorarem suas práticas, de modo a entender a diversidade macro e micro social do contexto escolar e da sala de aula. Isso explica a utilização, nesta investigação, de uma visão que transcende o campo disciplinar das áreas de conhecimento abordadas, nomeadamente – a Química, a Biologia e a Matemática e que, para sua compreensão, tive que transitar por desvios, que surgiram, de forma imprevisível, no decorrer do trajeto metodológico, desprovendo-me de

⁶ Gatti (2015) pontua que o campo das Ciências da Educação se desenvolveu em vários setores disciplinares com formas próprias de abordar os seus objetos de estudo. “Hoje ele se apresenta com variados componentes com suas formas próprias de abordagens: Didática, Sociologia da Educação, Política da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Linguística e Educação, Economia da Educação, Avaliação Educacional, Gestão Escolar e a própria Pedagogia, entre outros componentes [...]” (ibid, p.235).

⁷ Afonso (2016) apresenta uma situação curiosa e interessante sobre o papel das Ciências da Educação, ao narrar um caso composto por três cenas: 1ª cena – uma professora dos anos finais do ensino fundamental ao entregar uma avaliação para certo aluno o elogia dizendo que enfim tirou uma boa nota; 2ª cena – o aluno, durante o intervalo, sofre bullying, pois os colegas próximos o criticam em função de agora ser o certinho, o queridinho da professora; 3ª cena – o aluno decide nunca mais tirar uma boa nota. O que se conclui é que se a professora soubesse um pouco mais de Sociologia e Psicologia não teria feito o elogio ao aluno publicamente e diante de uma turma heterogênea, frente a colegas que não necessariamente são bons alunos e tensionam tirar boas notas.

preconceitos e conceitos enraizados em minha própria formação, atitude requerida na abordagem transdisciplinar.

Por isso, a opção por trazer à tona, a discussão sobre a perspectiva formativa da transdisciplinaridade justifica-se por ela se contrapor ao modelo cartesiano de construção do pensamento e inaugurar a possibilidade de transgressão dos conhecimentos, respeitando sua diversidade, sua singularidade, mas “alargando” sua concepção, envolvendo outras áreas consideradas “marginais” e sem muita importância. A transdisciplinaridade oportuniza o estabelecimento de “[...] pontes – entre os diferentes saberes, entre esses saberes e seus significados para a nossa vida cotidiana, entre esses saberes e significados e nossas capacidades interiores” (Nicolescu, 1999, p. 151).

Não obstante, realço que, por ser o objeto desta investigação influenciado por vários intervenientes, na tessitura do texto, especialmente no enquadramento teórico, foi necessário abordar várias temáticas, algumas de suas multifaces, o que resultou em um texto denso e longo. Cada temática abordada era como uma nascente da qual brotavam várias outras vertentes que precisavam ser explicadas e compreendidas. Entretanto, mesmo estando longa a construção teórica deste texto, reconheço minha incapacidade de abordar as inúmeras multifaces e a complexidade que um objeto de tal natureza exige, o que justifica a minha determinação em continuar, para além da concretização do doutoramento, a realizar atualização aprofundada, em termos teóricos e epistemológicos das diversas temáticas abordadas no estudo. Dessa forma, a tessitura da tese foi alinhavada em seis capítulos, nos quais procurei arquitetar o conjunto dos fios desta composição teórica, de forma lógica e coerente. Decerto, minha subjetividade, história de vida pessoal, profissional, formação, concepção de ciência, educação e ensino influenciaram demasiadamente a escrita e a forma como fui conduzindo a estrutura do texto.

No capítulo 1, *REVISITANDO CAMINHOS PERCORRIDOS: a tessitura de uma história de vida pelos fios das relações (familiar, pessoal, escolar e profissional)*, faço uma narrativa autobiográfica, com vistas a sinalizar indícios, marcas que identifiquem a construção de minha identidade pessoal e profissional, de forma a contribuir para uma compreensão sobre o meu sentido da vida, as bases da minha concepção de ensino, de pesquisa e de educação, as motivações para inserção no doutoramento.

No capítulo 2, *FORMAÇÃO DE PROFESSORES: tendências formativas em contexto luso-brasileiro*, apresento uma discussão sobre as tendências, modelos de formação nos quais se ancoram os processos formativos de professores nas IES e trago à tona algumas das diretrizes à formação inicial de professores apresentadas na documentação oficial do Brasil e de Portugal, identificando alguns dos desafios da profissão docente. Também faço uma discussão acerca de algumas das políticas públicas para a formação de professores, implementadas, após a LDB/1996, que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁸ brasileiro, com destaque para o PIBID, no qual se insere o objeto desta investigação, procurando situá-lo no contexto das políticas públicas de formação inicial de professores, no Brasil, apresento suas intencionalidades pedagógicas, características, participantes, evolução numérica e a luta pela sua permanência. Ainda, a criação dos IF, por meio da Lei nº 11.892/08, em que apresento uma breve contextualização histórica acerca do movimento de alteração que originou essas instituições, em uma perspectiva sociológica, dando destaque para aspectos ligados ao papel social da educação, em diferentes momentos históricos, e o movimento que desencadeou o oferecimento da formação de professores no contexto dessas instituições. Não descarto o viés político que esta discussão enseja, considerando que as políticas educativas são ações concretas de um governo. Nesse caso, não foi possível excluir da discussão as tensões e ambiguidades que um programa inserido em políticas educativas incita.

No capítulo 3, *DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA PROFISSIONAL*, exponho uma discussão teórica acerca dos desafios e ambiguidades que envolvem o desenvolvimento e a aprendizagem da docência, destacando elementos acerca dos saberes da docência e aprendizagem, em tempos de mudanças, contextos que influenciam a construção da identidade e a aprendizagem dos professores.

No capítulo 4, *A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO E PESQUISADOR*, trago uma reflexão sobre os professores como reflexivos e pesquisadores, destacando algumas das contribuições teóricas acerca dessa temática, da interface e distinção dos termos – professor reflexivo e pesquisador –, problematizo o seu uso demasiado, discuto os conceitos da pesquisa, na prática docente, as possibilidades e os desafios para que seja concretizada, já acentuando o tipo de atividade que defendo, e, por fim, encerro a discussão deste capítulo, com a discussão da formação na e para a pesquisa, em que trato de tal atividade, como uma das alternativas

⁸ No Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) criado em 2007, são apresentadas as concepções e metas da educação brasileira. Ver mais em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>.

para a aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional. Mesmo que essa temática já tenha sido demasiadamente discutida e utilizada, considero pertinente trazê-la à tona, por ainda considerar necessário, visto que a perspectiva formativa ainda não se materializou, de forma efetiva, em muitas IES e escolas de educação básica.

No capítulo 5, *TRAJETÓRIA METODOLÓGICA*, apresento a trajetória percorrida, durante a investigação, em que lancei mão dos fundamentos da abordagem qualitativa, focalizando, em seu universo de possibilidades, a perspectiva transdisciplinar, especialmente no que tange à postura do pesquisador, em função de esse paradigma consistir em novos caminhos na construção do conhecimento, uma vez que lança mão de vários métodos e pressupõe uma racionalidade aberta, que vai muito além dos campos disciplinares das ciências exatas, capaz de dialogar com a arte, a sensibilidade, o imaginário e a intuição. Por certo, pensar a pesquisa sob a transdisciplinaridade é entender a complexidade que ela enreda, considerando que a sociedade contemporânea vem trazendo para seus sujeitos desafios incomensuráveis, que vão desde a convivência diária até a relação com o planeta.

Assim, desenvolvi um estudo de caso, para o que utilizei, como instrumentos para coleta de dados, as entrevistas narrativas e a análise de documentos. A entrevista narrativa foi utilizada com nove Licenciandos Bolsistas do PIBID (LBP) dos cursos de Química, Biologia e Matemática e três professores da IES, Coordenadores de Área (CA) dos subprojetos de que os bolsistas participam, todos com mais de um ano de experiência no programa. Por meio das narrativas foi possível dar voz aos investigados, ouvir suas experiências e detectar os valores, as práticas efetivas que estão ocorrendo na escola por meio do PIBID.

Como documentos, analisei as Portarias que normatizam o programa, durante o período da investigação, nomeadamente, a Portaria nº 260/2010 e nº 096/2013, o projeto institucional do IF Campo aprovado via edital nº 001/2011/Capes/MEC. Analisei também o Relatório Institucional do IF Campo (RIIFC) encaminhado à Capes, no final de 2013, e os subprojetos de Biologia, Química e Matemática de um dos *campi* do IF Campo, bem como respectivos relatórios dos coordenadores de área. Aqui, enfatizo, que, mesmo que a metodologia somente apareça no 5º capítulo, eu considero que o percurso metodológico da investigação abrange toda a sua

produção, que vai desde o enquadramento teórico ao tratamento dos dados empíricos, conforme afirma Afonso (2015)⁹.

Por fim, no capítulo 6, apresento meu olhar analítico sobre os dados empíricos acerca do objeto de estudo. Ancorada nos referenciais teóricos estudados, em um olhar amparado especialmente nas lentes da Sociologia da Educação e numa postura transdisciplinar, procurei ser crítica, sensível e intuitiva em face dos dados coletados, procurando desvelar as várias multifaces que influenciam e interferem direta ou indiretamente na aprendizagem da docência dos LBP no PIBID. Realço que os recortes empíricos selecionados, bem como o suporte teórico se ancoram em minha postura epistemológica e ontológica, por conseguinte, são representações da forma como vejo, percebo e interpreto as temáticas abordadas, podendo, portanto, não serem representativas das várias possibilidades que tal estudo enseja. A partir do exposto, procurei delinear os dados empíricos nas seguintes categorias de análise que serão discutidas ao longo da tese: a construção da aprendizagem da docência no PIBID: por entre as Rosas¹⁰ e espinhos; a formação na e para a pesquisa no contexto do PIBID do IF Campo: possibilidades e fragilidades; o PIBID e as Licenciaturas no IF Campo: interfaces formativas; o papel dos formadores na supervisão da aprendizagem da docência dos LBP; o estágio e o PIBID: convergências, tensões e contributos.

Nas considerações finais apresento as conclusões e questionamentos que suscitarão a continuidade de futuras investigações. Para finalizar, informo que utilizei a escrita do português brasileiro em conformidade com as normas da APA.

⁹ Na II Jornadas do Doutorado em Ciências da Educação com o tema “Ética e Deontologia na Investigação em Ciências da Educação”. Realizada no Instituto de Educação no dia 16 de dezembro de 2015.

¹⁰ A referência decorre das minhas raízes sociocultural, histórico e ambiental no campo, de intenso contato com as plantas, em que a Rosa teve um especial significado, tal como expressa a canção do grande compositor brasileiro Alfredo da Rocha Viana Filho, o famoso Pixinguinha, a Rosa é “divina e graciosa estátua majestosa do amor, canção composta em 1917. Ademais, por meio das melodias das músicas de Pixinguinha relembro o amor, a cumplicidade de meus pais na infância, as calorosas reuniões de família, as brincadeiras entre os irmãos na relva molhada do campo que carinhosamente, ou, até mesmo de forma pejorativa, para me implicarem chamavam-me “Nega Rosa”. Rosa, apelido a mim dado pela semelhança com uma tia chamada Rosa, e pelo amor de minha pela canção de Pixinguinha. Para além disso, a música “ Fica sempre um pouco de perfume nas mãos que oferecem Rosas [...]” composta por Judith Junqueira está sempre a se repetir em minha mente. Assim, a Rosa traduz uma relação ambígua entre a beleza (as possibilidades...) e os espinhos (as fragilidades, os desafios...)

Capítulo 1: REVISITANDO CAMINHOS PERCORRIDOS: a tessitura de uma história de vida pelos fios das relações (pessoal e profissional)

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto (Boff, 2010,p.5).

A partir da epígrafe de Leonardo Boff, dou início à tessitura deste texto em que narrarei alguns episódios que marcaram a minha história pessoal e profissional. *A priori*, reconheço que em toda objetividade há indícios de subjetividade, por conseguinte, esta produção teórica carrega minhas marcas; estas que, por sua vez, se fazem na minha trajetória histórica, nas vivências do espaço sociocultural, acadêmico, ambiental, enfim, nos lugares onde vivi, nos caminhos por onde andei, nos sentidos de vida, nos sentimentos que já vivenciei, nas dores e constrangimentos que já passei, situações que influenciam a construção da minha identidade biográfica e profissional. Conforme Boff (2010), a nossa cabeça pensa a partir de onde pisam os nossos pés; então, a nossa compreensão está ancorada em nossa formação, em nosso contexto histórico e sociocultural, enfim, nos lugares por onde vivemos.

Por sua vez Lopes (2007, p.11) afirma que “[...] a identidade biográfica resulta da integração e da articulação subjectivas das configurações sociais que, a cada momento, o indivíduo constrói sobre si e sobre o mundo que o rodeia, em função dos processos de desenvolvimento humano”. Da mesma forma, a minha identidade profissional foi-se construindo na interação com as diversas relações (familiares, sociais, formativas) e interações socioculturais e ambientais.

A incorporação da narrativa autobiográfica contribuirá para uma compreensão sobre o meu sentido da vida, as bases da minha concepção de ensino, pesquisa e educação, as motivações para inserção no doutoramento. Ao visitar alguns episódios do caminho já percorrido, encontro-me com minha história de vida, sinalizando indícios, marcas que identificam a construção de minha identidade pessoal e profissional que, por conseguinte, revelam de onde estou falando. Por ventura, ao narrar alguns episódios da minha história de vida, exercito o poder formativo das narrativas, na medida em que é possível uma reflexão sobre a minha própria história. Conforme Souza e Oliveira (2013, p.147):

[...] As narrativas ganham sentido e potencializam-se como formadoras através da reflexividade biográfica que empreendemos quando narramos e contamos nossa história para nós próprios e para os outros. Palavras que nos traduzem, que nos

revelam, que nos transformam e que nos possibilitam reflexões diversas sobre a vida, a formação e a profissão.

Do ponto de vista da estrutura, a narrativa exposta neste capítulo será dividida nos seguintes episódios: 1) A vivência no campo; 2) A trajetória como aluna, da educação básica à pós-graduação; 3) A experiência profissional e com a pesquisa.

1.1 A vivência no campo¹¹

Onde um dia após o outro, o amanhecer e entardecer no oásis do campo é uma sensação harmoniosa, difícil de descrever. Ao abrir a porta pela manhã, posso sentir, a doce carícia da leve brisa matutina como a me convidar para sentar em uma cadeira e olhar em volta para sentir a magnitude da beleza da vida composta pelas cores em várias tonalidades, cheiro embriagante do café fresco, das flores, dos frutos, da umidade refrescante do orvalho, sons emitidos pelos pássaros, galinhas, vacas, bezerros, cachorros. É indescritível, a serenidade, a intuição e sensibilidade que os sons e a beleza da criação divina me proporciona; a cada dia tenho mais certeza, **o campo é a minha casa e a natureza parte essencial de minha vida** (Paniago¹², 2014).

Ao iniciar esta breve biografia, com relato de alguns episódios sobre a vivência no campo, me empolgo demasiadamente, por perceber o quanto minha história de vida está enraizada no aconchego da doce quietude desse espaço, no contato com a natureza, animais, enfim, a vida expressa nas diversas cores, tons e sons. A epígrafe acima revela a paixão pelas minhas raízes socioculturais e ambientais. Foi nesse ambiente alegre que nasci e cresci, em uma casinha de palha e pau a pique, no interior do estado de Mato Grosso. Desde tenra idade, demonstrei um pensamento forte, determinado e o desejo pela leitura, que ocorria por meio do estudo em rótulos de embalagens e pela escrita, nas paredes de barro branco, com pedaço de carvão. Cresci no campo, saboreando a beleza da natureza, o passeio a cavalo todas as tardes, os banhos no riacho e a alimentação saudável da roça, sendo presenteada todas as manhãs com um alvorecer belo, repleto de energias emanadas de todas as espécies vivas da natureza.

Por certo, a tessitura desta tese foi em simbiose com a relação vivida no espaço do campo. É na relação inseparável comigo mesma, com a minha família, com os amigos, com os teóricos e especialmente com a natureza que, por longas horas, estive a escrever. Na altura da construção teórica da tese, ora estive em Portugal¹³ para acesso à farta literatura e à orientação, ora estava em eventos científicos, seja como organizadora ou apresentadora, e, no restante do

¹¹ Campo aqui se refere ao espaço em que vivem e sobrevivem as famílias vinculadas à produção agrícola, criação de ovinos, suínos, bovinos etc, numa relação sustentável com a natureza. Ver mais em Paniago (2008, 2014), Paniago e Rocha (2012) e Caldart (2004).

¹² Texto de minha autoria

¹³ Estive em Portugal em três momentos: por 7 meses, em 2013, para cursar algumas disciplinas; por 5 meses, em 2015, para aprofundar a revisão na literatura e uma orientação mais próxima, para as análises e, por dois meses, em 2016, para revisão final e entrega da tese.

tempo, me embrenhei na quietude do campo para me dedicar à leitura¹⁴ e à escrita. No campo, a inspiração flutua de forma espontânea; é um sentimento sustentado na vivência nesse espaço que traduz a minha relação com a natureza, como parte importante de minha vida; pelo contato com a energia vibrante das plantas, dos animais, pela observação de todas as formas de vida, que se inicia ao nascer do sol, com sua luz e calor energizante, por todo o dia, e suave entardecer, quando se encolhe atrás das serras e montanhas e nos diz que está na hora do descanso; em seguida, vem a lua e nos presenteia com sua luz doce, suave, acompanhada pelas lindas estrelas que compõem o cosmo e nos encanta por tão profunda harmonia e beleza, e nos convida a mergulhar nessa beleza infinita para suave momento de meditação e reflexão.

Como não desenvolver a imaginação, uma escuta sensível, aberta, amorosa para comigo, com o outro e com a natureza? Como não ser inspirada a escrever, a refletir, a amar, a produzir nesse ambiente? Como não ser instigada a compreender que a vida é conectada, tal como afirma D' Ambrósio (2008), ao revelar a interdependência existente entre os elementos que constituem o triângulo da vida – indivíduo, sociedade e natureza? Ou, como afirma Boaventura Santos (2005), precisamos de um conhecimento prudente que nos apoie a uma melhor compreensão da vida. Minha concepção sobre essa relação se assenta em uma perspectiva ecológica¹⁵, em que não me descontextualizo, eu mesma, os outros, do ambiente em que vivemos; cada um de nós está conectado à sociedade e ao ambiente, de forma ecossistêmica. Moraes (2008, p.39) corrobora essa reflexão, ao afirmar que

[...] o ritmo cósmico, regulador das estações e dos ciclos solar e lunar está também impresso em nossas células, influenciando não apenas o nascimento e o surgimento de outras emergências, mas também nos recordando que cada indivíduo tem um tempo para aprender, criar, relacionar-se com o outro, realizar conexões e construir conhecimento.

Assim, pensar de forma ecológica é se preocupar com as diversas relações existentes no cosmos; é estar sensível quanto ao enlace dos fenômenos naturais, sociais e culturais. Por certo, a percepção do campo, como minha casa, e da natureza, como parte essencial da vida, decorre em função de serem cenários fecundos, vivos e concretos para o desenvolvimento da minha

¹⁴ Comprei mais de 100 obras para sustentar as minhas reflexões na pesquisa.

¹⁵ Ao me reportar à palavra ecologia, trago Moraes (2004), ao se referir que este termo não mais é restrito à ciência que estuda as relações de animais e plantas com seu ambiente, ao contrário, envolve as relações naturais, culturais, sociais, envolve a mente e o indivíduo. Dessa ideia “[...] derivam os conceitos ecologia da mente, ecologia social, ecologia cognitiva, eco-tecnologia e outras tecnologias mais” (Moraes, 2004, p.133).

sensibilidade acerca da relação conectada, ecossistêmica, ecológica do homem, da sociedade e da natureza. O campo é um ambiente acolhedor que agradece tudo o que por ele fazemos - seja no cultivo de rosas e flores no jardim, das frutas no pomar, das verduras e hortaliças na horta -, toda a semente jogada na terra, se bem cuidada, agradece, crescendo de forma saudável, e, depois, suas flores e frutos, nos presenteiam e nos beneficiam, seja com sua beleza ou com seu sabor. Por certo, as flores, os legumes e os frutos por nós cultivados são mais belos e saborosos. Um dia nesse espaço é laboratório vivo de aprendizagens afetivas, amorosas e intelectuais, que se iniciam no primeiro contato do amanhecer e perduram por todo o dia, tudo tecido em uma imensa rede de sensações, tudo possui um sentido de ser. A natureza faz parte de nossos sentidos, nos complementam. Em meio ao processo diário de estudo e escrita da tese, dos afazeres profissionais, pessoais e maternos, sempre retirei um espaço para lidar com a horta, o jardim e os animais, conforme sinalizo nas fotos abaixo:

Figura1: foto 1,2,3 e 4. A pesquisadora na lida com as atividades do campo.



Fonte: a pesquisadora

E, no entardecer, após um longo dia de árduo estudo, uma caminhada embalada pelos sons de diversos pássaros, de vacas e bezerros pastando, da beleza proporcionada pelo findar do sol, pelas lindas flores dos ipês floridos (roxos, brancos, amarelos) me relaxava e preparava-me para um novo dia. Em uma caminhada, diversas percepções se aguçam, a audição, o tato, a visão, o olfato, e o sentimento sereniza.

Figura 2 - Fotos: 5, 6,7 e 8. Local em que a pesquisadora residiu durante a escrita da tese.



Fonte: a pesquisadora

Por fim, realço que, além de nascer no campo e viver parte de minha vida nesse espaço, com meus nove irmãos e pais, foi aí que tive os meus dois filhos mais velhos, iniciei a minha experiência no magistério e fiz a graduação, enquanto já ministrava aula em uma escola ali localizada. Toda a minha formação se deu em serviço e com meus três filhos ainda pequenos. Quando na graduação, os dois mais velhos, que hoje estão com 21 e 22 anos, estavam com um e dois anos; no mestrado, a minha filha que hoje está com onze anos estava com três anos de idade.

1.2 A trajetória como aluna: da educação básica à pós-graduação

Educação básica - Como meus pais moravam no campo, cursei o ensino fundamental em um internato de freiras, período que marcou muito minha formação intelectual. Tinha contato com meus pais apenas uma vez ao ano, em função da distância (700 km de estradas de chão) e da situação financeira que não possibilitava visita com frequência. Tive que mudar os meus hábitos alimentares, pois no campo estava habituada a comer, nas principais refeições: arroz, carnes (bovinos e bichos selvagens - anta, capivara, queixada, paca, entre outros), mandioca, milho, maxixe, quiabo e, nos intervalos, biscoito de polvilho frito, bolo de mandioca, milho etc. No internato, obrigavam-me a comer cenoura, batatinha, rosca de trigo, enfim, alimentos que eram estranhos e que me embrulhavam o estômago. Não havia escolha, tinha que me habituar, ou era considerada estranha, esquisita pelos colegas e professores, ou pior, era submetida a castigos.

Nesse ambiente, era um “bichinho do mato” ou “pássaro preto”, termos que logo me foram atribuídos e minha principal distração era sonhar, tirando leite das vacas, correndo velozmente pelos arredores do sítio, sentindo o vento acariciando meu rosto. Muitas vezes, as freiras me procuravam e não achavam, quando alguém lembrava: [...] *aquele bichinho do mato, deve estar em cima de alguma árvore*, e encontravam-me em cima de uma imensa mangueira localizada no pátio da escola. Assim, até me acostumar com a nova rotina, sentia-me aprisionada pelas grades dos portões altos da escola. Para fazer o ensino médio, estudei em casa de parentes e amigos, e retribuía a estadia com os afazeres domésticos e trabalhava fora, para manter minhas despesas pessoais. Meus pais lutaram muito, para que eu e meus 9 irmãos (4 mulheres e 6 homens) pudéssemos estudar; para tanto, imenso foi o sacrifício, que perpassa desde a situação financeira até a distância que nos separava no período de aulas.

A academia - Ser professora não foi a primeira opção profissional. No ensino médio, sonhava com a magistratura e não com o magistério. Ingressei no curso de Direito, mas, por problemas familiares e financeiros, tive que desistir e comecei a ministrar aulas. Então, cursei a Licenciatura em Matemática, na modalidade parcelada pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Formei em 1998 e nunca mais quis sair da docência; hoje, com mais de 20 anos de magistério, posso dizer: “Tenho orgulho e amo a minha profissão”. Em 2000, após ter encerrado a graduação, concluí a primeira especialização *lato sensu*, pela Faculdade Claretianas em Batatais, São Paulo, para o que viajava mensalmente 1300 Km para chegar à universidade; em 2001, iniciei outra especialização pela UFMT e, em 2005, mais uma nesta mesma IES, sendo que a primeira especialização foi sobre a Educação Matemática e as duas últimas especializações foram sobre a Educação a Distância.

Em 2006, fui aprovada na seleção de mestrado pela UFMT, na linha de pesquisa, Formação de Professores e Organização Escolar. Em maio de 2008, foi realizada a defesa da dissertação intitulada “Professores do Campo e a Pesquisa no Cotidiano escolar”, com aprovação unânime pela banca examinadora. Esse período foi muito gratificante, pois, sob a orientação comprometida e constante de minha orientadora, a professora Simone da Rocha de Albuquerque, (re)construí minhas asas e voei alto, rumo a paragens desconhecidas, participei de vários cursos, congressos, organizei seminários, e participei de encontros e visitas técnicas que enriqueceram a minha formação acadêmica.

Em 2012, cursei, como aluna especial, duas disciplinas no doutorado em Educação da Universidade de Brasília (UNB), nomeadamente as disciplinas: Fundamentos Epistemológicos da Transdisciplinaridade, sob a coordenação da Prof^a Dra. Vera Lessa Catalão e Alfabetização Científica e Letramento Tecnológico, ministrada pelo Prof. Wildson Santos. Para tanto, por um ano, passei semanalmente duas noites (uma para ir e outra para retornar) dentro de um ônibus, que levava exatamente de 9 a 10 horas para percorrer 450 km, no trajeto da minha cidade a Brasília, entre as paragens/conexões e o trânsito intenso. Por sorte, ou por azar, no processo de seleção, no final de 2012, não saiu vaga para a área que eu intencionava cursar, então, decidi enfrentar os medos, as angústias e as incertezas e atravessar o Atlântico e realizar um grande sonho: ficar próxima de alguns teóricos da literatura portuguesa que me despertaram especial atenção no mestrado e conhecer a Europa. Talvez seja mesmo sorte, pois, se tivesse saído a vaga e eu passado, não teria tido a magnífica experiência em Portugal, o que me faz lembrar a

fala da professora de uma das disciplinas que cursei na UNB: *Querida Rose, os ventos estão soprando para que atravesse o Atlântico.*

De 2011 a 2014, fiz o curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância pela Faculdade Claretianas e, em 2013, ingressei no doutorado em Ciências da Educação do Instituto de Educação (IE) da Universidade do Minho.

1.3 Experiência profissional e a pesquisa

Toda a minha formação acadêmica se deu em serviço. De 1994 a 1998, quando cursava a graduação em Matemática, lecionava, além dessa área, as disciplinas de Inglês, História e Sociologia. Sempre me identifiquei com as disciplinas pedagógicas estudadas na graduação, o que me levou a ministrar essas aulas. Nesse período, fui também gestora das escolas municipais do campo, em um município, no interior do estado de Mato Grosso.

Na graduação, sempre tive interesse especial pelas questões de Didática, Fundamentos da Educação e pela relação pesquisa e ensino, inclusive a professora de Didática deixou-me marcas significativas, pela postura, pela forma de conduzir as aulas e pelo diálogo com os alunos. No período de 1999 a 2000, atuei como tutora do Programa¹⁶ de Formação de Professores em Exercício, que propõe a realização de um curso de nível médio, com habilitação em magistério. O gosto pela pesquisa foi alimentado ainda mais, nesse período, visto que, durante o curso, os professores sob a minha orientação realizavam atividades de iniciação à pesquisa, com a intenção de incorporar na prática os conhecimentos teóricos estudados no curso. No final de 1999, fui aprovada no processo seletivo de professores para exercer a função de professora orientadora acadêmica do curso de Pedagogia¹⁷, na Modalidade Educação a Distância para os anos iniciais do ensino fundamental, função que desenvolvi até o ano de 2006, para cujo exercício era necessário estudo árduo e constante das várias áreas de conhecimento que integravam a matriz curricular do curso, na medida em que éramos o único contato dos alunos com o material didático. Para tanto, era-nos oferecida uma formação pelos especialistas de área da UFMT, entretanto, no dia a dia de estudo dos alunos, tudo era reportado a nós, orientadores. Essa experiência possibilitou-me perceber a importância da formação pedagógica para o exercício da docência e ampliou o interesse pela pesquisa no cotidiano escolar.

¹⁶ Este programa foi criado pelo MEC e implementado em conjunto com as secretarias de estado e municipais de educação do país.

¹⁷ Curso concebido pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso e desenvolvido em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso, Secretaria de Estado de Educação e municípios, com a intenção de oportunizar a formação em nível superior aos professores atuantes nas séries iniciais.

Durante o curso, os professores estudantes realizavam pesquisas e apresentavam os resultados em seminários temáticos realizados semestralmente. Então, como não aguçar o interesse pela pesquisa? Como orientar, incentivar professores em exercício a desenvolver a pesquisa, se não cultivasse o hábito de pesquisar? Pude perceber o alcance da inserção da pesquisa em cursos de formação; o exercício dessa atividade nos cursos constituía um espaço para o desenvolvimento do espírito investigativo, da autonomia profissional dos professores e possibilitava a relação teoria-prática na formação. Não posso dizer que muitas das atividades realizadas durante o curso poderiam ser consideradas como pesquisa científica, nos parâmetros da academia; contudo, era notável que essas atividades promoviam mudanças na prática pedagógica dos professores. Todavia, conforme discutirei no capítulo 4, o que realmente importa é a mobilização da pesquisa para pensar e refletir sobre as questões pedagógicas do ensino, da problemática que envolve a sala de aula e o contexto em que os alunos estão inseridos. Em trabalho anterior, já dizia que

[...] é imprescindível não rotular, enquadrar a atividade que o professor faz em sua prática e, mesmo acreditando na possibilidade do mesmo realizar a pesquisa científica no cotidiano escolar, nesse texto, argumento em favor da pesquisa, como uma atividade que possibilite ao professor e a professora ser inquiridor (a), leitores constantes, observadores do seu espaço sociocultural e ambiental; que possam através do ato de pesquisa compreenderem e desafiar o que lhe é imposto tanto em sentido local como nacional”. Enfim, decidi por conceber a pesquisa como uma possibilidade do professor refletir as situações problemáticas da prática escolar, de sua realidade vivenciada procurando transformá-la e estar constantemente fazendo elaboração própria (Paniago, 2008, p.38).

Essa experiência, inclusive, consolidou a intenção de fazer o mestrado, na área de Educação, no período de 2006 a 2008, e a estudar os teóricos que discutem a temática formação de professores. No mestrado me reporto à fala de um professor que me deixou muito satisfeita e com a certeza de ter feito a escolha certa: *você é uma Matemática com a alma da Pedagogia*. No final de 2007, quando estava concluindo o mestrado, candidatei-me à direção de uma escola do campo da rede pública municipal de um município do estado MT; fui eleita e foi mais uma experiência significativa em minha prática profissional, de grande aprendizado, pois foi possível revisitar o espaço em que vivi na infância e no início do magistério e compartilhar com meus pares os conhecimentos apreendidos no mestrado, acerca de práticas de ensino de escolas do campo, pesquisa em educação, realizar pesquisa em colaboração com os professores e conviver com situações complexas, conflituantes e emergentes no cotidiano da escola.

Nos anos de 2008 a 2009, nessa referida escola, iniciamos um processo de estudo¹⁸ de temáticas relacionadas à educação do campo, à pesquisa na formação e prática docente e a metodologias de pesquisas em educação. Pensadores como Diniz-Pereira (2008), Demo (1998), Lüdke (2006), André (2001), Zeichner (1993), Kincheloe (1993), Schön (1997), Freire (2006b) foram estudados, alguns dos quais referenciam esta investigação. A partir do estudo, durante a formação continuada, os professores foram exercitando a atitude de pesquisa, realizando projetos, por grupos e afinidades de áreas temáticas, sendo notável que nem todos estavam dispostos a se envolverem no trabalho.

Contudo, nosso trabalho intencionava a reflexão, a utilização da pesquisa para que os professores refletissem sobre problemas do cotidiano escolar, de sua comunidade e questionassem valores e fizessem elaboração própria sobre a prática de ensino, tendo como essência o trabalho coletivo, considerando que o ato de reflexão, de forma individual e centrado apenas na escola, não tem poder de mudanças no contexto escolar. Essas mudanças ocorrerão, se as ações desenvolvidas forem discutidas no coletivo e consideradas as questões sociais e institucionais da escola; assim, após a resistência inicial de alguns, a grande maioria dos 15 professores da escola foram aderindo e contribuindo com as discussões e estudos.

Como professora e gestora, preocupava-me com a coerência entre o pensar e o fazer. Como fazer a defesa da pesquisa na prática docente e não a exercitar? Como não incitar os professores a um trabalho colaborativo, com a finalidade de utilizar a pesquisa pedagógica como alternativa de resolução das problemáticas enfrentadas no cotidiano escolar? Assim, foram várias as ações e os resultados, conforme apresentamos em Paniago e Rocha (2012) Paniago, J.Paniago e Oliveira (2014). Como forma de ilustrar, destacarei algumas das ações desenvolvidas, nomeadamente o trabalho na horta/viveiro e na recomposição de uma nascente.

Por meio de reflexão coletiva, no final de 2007, foi-se apontando, como problemática socioambiental, a degradação da nascente que abastece a localidade e a necessidade da construção de uma horta, na escola, para que a teoria fosse concretizada, de forma viva e que houvesse a incorporação dos saberes dos alunos, de seus conhecimentos prévios, no ambiente escolar. Optamos, então, pela construção de um viveiro/horta na escola e a recomposição da

¹⁸ Importante salientar que neste período estive ancorada nos referenciais teóricos estudados no mestrado e em dois cursos que fiz concomitantemente: um, em 2007, intitulado “Educador socioambiental” oferecido pelo Instituto Socioambiental - organização não governamental - e outro, em 2008, intitulado “Educadores agroflorestais do Cerrado oferecido pelo Ministério de Meio Ambiente e da Agricultura e realizado nas proximidades de Brasília, capital do Brasil. Para participar do primeiro fui indicada pela Secretaria Municipal de Educação do município em que residia; e, para o segundo, fui selecionada em processo nacional, que escolhia professores com experiências exitosas vinculadas a questões socioambientais e trabalho com projetos em escolas de educação básica.

nascente, com sistema de Agrofloresta¹⁹, em função da necessidade de vivenciarmos uma situação vinculada à realidade do campo e que, ao mesmo tempo, favorecesse uma reflexão sobre os impactos da ação humana ao meio ambiente, pelo viés da pesquisa, no cotidiano escolar.

A construção da horta foi realizada em 2008. De forma coletiva, foi construído um projeto mãe/guarda-chuva intitulado “Pedagogia na horta escolar” e, a partir dele, os professores se engajaram em frentes de trabalho, por meio de projetos. Para ilustrar, citarei os nomes dos projetos e objetivos: no Projeto Plantas Medicinais Caseiras, foram investigadas as plantas mais consumidas pela comunidade, verificado seu uso e construídos canteiros com elas, na horta; no Projeto Alimentação Alternativa e Equilibrada, foi investigado o uso de alimentos alternativos na comunidade e incentivado seu consumo; no Projeto Horta Orgânica Escolar, foram estudadas alternativas de combate aos invasores, feita compostagem com produtos orgânicos e os alunos foram estimulados a cultivarem a horta na escola e em suas casas. Os trabalhos foram apresentados em relatórios e em uma Mostra Cultural, envolvendo a comunidade, dirigentes municipais de educação e outros órgãos.

Em 2009, foi construído o viveiro, dada continuidade ao trabalho da horta e feito o trabalho de recomposição da nascente com agrofloresta. Após reflexão acerca das ações realizadas, em 2008, foi replanejado o projeto-mãe, que foi intitulado “Pedagogia na Agrofloresta” e, a partir dele, foram desenvolvidos os seguintes projetos, com respectivos objetivos: Sabores do cerrado, com a intenção de investigar o valor nutritivo de algumas espécies nativas do cerrado; Medicina artesanal do Cerrado, com o objetivo de investigar a utilidade medicinal e explorar algumas espécies nativas do cerrado; Cantinho alegre na escola – Projeto da Educação Infantil que intencionava a criação de espaços ornamentais na escola; Recuperação de nascente com Sistema de Agrofloresta – realizar a recuperação de uma nascente próxima à comunidade com plantas cultivadas no viveiro. Este último projeto foi um dos mais exitosos, pois a atitude de pesquisa foi suscitada em todas as suas etapas, seja a pesquisa de opinião na comunidade, a pesquisa bibliográfica, a empírica, para diagnóstico das nascentes degradadas, levantamento das espécies nativas da área, coleta de sementes, época de plantio, trabalho coletivo, em formato de mutirão, para organização da área a ser recuperada, busca dos saberes populares pertinentes a tipos de plantios, luas, etc. O envolvimento dos

¹⁹A técnica denominada agrofloresta significa a utilização dos recursos naturais de forma sustentável, o que implica uma menor dependência de insumos externos e resulta em maior segurança alimentar e economia, tanto para os agricultores, como para os consumidores.

professores nos estudos de temáticas escolhidas, de forma colaborativa e a realização de projetos de ensino, na escola, motivaram os professores a escreverem artigos acerca de suas experiências e a participarem de congressos, com apresentação de trabalhos, além de que instigavam os alunos a participarem de eventos científicos.

Pode-se dizer que foi um trabalho árduo nesse período, de intenso plantio, no entanto, com colheitas produtivas, e o que é principal, com melhorias significantes na aprendizagem dos alunos e o reconhecimento pela comunidade escolar. A iniciação à pesquisa possibilitou com que 4 alunos participassem²⁰, como pesquisadores, da Mostra Nacional de Ciências e Tecnologia e foram vencedores nos anos de 2008 e 2009.

Assim, nos estudos de formação continuada e na relação estabelecida com a comunidade, procurava refletir e deflagrar um processo de reflexão e problematização junto ao grupo, acerca de questões que contemplavam, desde a minha inserção, como professora, naquele contexto social, cultural e ambiental, o papel da escola localizada em uma comunidade do campo, as práticas sociais e ambientais envolvidas, a importância da gestão democrática até o planejamento participativo. As fotos abaixo sinalizam as atividades desenvolvidas na escola, durante os anos de 2008 e 2009, envolvendo todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino médio.

Figura 3 – Foto 9,10,12,13 e 14. Atividades de ensino e pesquisa com alunos.



Fonte: a pesquisadora.

²⁰ Em 2008, os alunos apresentaram a pesquisa intitulada "Agrofloresta e Matemática: qual a relação?" com a intenção de discutir o que poderiam aprender de Matemática em um sistema de agrofloresta. Em 2009 outros dois alunos apresentaram a pesquisa intitulada "O pequi: carne do cerrado para o pequeno produtor rural", com o objetivo de refletir sobre a produção sustentável do Pequi na região. Como prêmio, a escola recebeu 20 mil reais (10 mil em 2008 e 10 mil em 2009) e os alunos participantes receberam um notebook.

Em 2009, fui aprovada no processo seletivo para trabalhar com a formação de professores do campo. Assim, no início de 2010, exerci o cargo de professora formadora da área da Educação do Campo do Centro²¹ de Formação e Atualização dos profissionais da Educação de Mato Grosso. Foi um período significativo, mas curto, considerando que somente tomei posse do cargo após ter encerrado o período da gestão na escola acima referida. Contudo, nesse pouco tempo, foi possível conhecer a realidade das escolas do campo de vários municípios e contribuir para o início dos estudos para construção das propostas pedagógicas curriculares delas. Muitos dos municípios não possuíam escolas no campo, o que implicava trajetórias esgotantes para os alunos, em períodos de até 2 horas de percurso de suas casas até a escola. Nesse sentido, procurei discutir junto aos dirigentes municipais de educação o desgaste dos alunos e o reflexo dessas condições de acesso à escola, em sua aprendizagem, a fim de incentivá-los à construção de escolas no/do²² campo.

Em 2010, fui aprovada no seletivo para professores do IF Campo, IES, *locus* desta pesquisa, concorrendo a uma vaga para a área de Ensino de Ciências/Formação de Professores. Atualmente, trabalho com as disciplinas de formação Pedagógica (Didática, Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado (ECS), Fundamentos Sócio-Históricos e Filosóficos da Educação) e atuei como coordenadora de gestão institucional do PIBID, de 2011 a 2014.

A atuação no programa oportunizou a aproximação das escolas, trabalho em colaboração e percepção das possibilidades do PIBID para a aprendizagem profissional da docência e como professor reflexivo e pesquisador. Por fim, na minha experiência profissional docente, na educação básica, sempre procurei estabelecer uma correlação entre o ensino e a pesquisa; ao ingressar no IF Campo, essa ideia fortaleceu-se ainda mais e, com minha participação no PIBID, pude constatar que o projeto está contribuindo para alavancar o processo de pesquisa em educação na instituição e para a constituição e fortalecimento da minha própria identidade, como pesquisadora. Nesse sentido, vale lembrar as palavras de Freire (2006b), quando diz que ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, em que pensar certo é fazer certo. Como posso defender a pesquisa na prática escolar, se não a vivo no cotidiano do meu trabalho?

²¹ Este centro tem a finalidade de trabalhar a formação continuada dos professores da rede estadual do estado de Mato Grosso.

²² Refiro-me a uma escola localizada no campo e com uma proposta curricular do campo, ou seja, vinculada aos saberes e necessidade das pessoas que aí residem. Ver mais em Paniago (2008) e Paniago e Rocha (2012).

O exposto justifica a escolha do objeto e a finalidade da pesquisa indicada na introdução. Não obstante, conforme já afirmei, já no mestrado, fui instigada em relação à literatura portuguesa, no que tange à formação de professores, professor reflexivo, investigador e narrativas, em que destaco João Formosinho (2009, 2014), Assunção Flores (2010), Flávia Vieira (2010,2015), Teresa Sarmiento (1999,2012), António Nóvoa (1995,2013b,2014), Isabel Alarcão (2011,2014), Boaventura Souza Santos (2005), dentre outros. cursar o doutorado em Portugal possibilitou o contato direto com alguns desses investigadores, quando pude entrevistar os professores António Nóvoa, Isabel Alarcão, Flávia Vieira e João Formosinho e construir um rico acervo teórico que foi um dos suportes desta escrita. Ademais, não poderia deixar de citar o fato de os princípios norteadores do PIBID estarem ancorados nas ideias de Nóvoa, acerca da formação e desenvolvimento profissional dos professores (Relatório DEB/CAPES/2013).

O diálogo com a teoria, somado à rica, questionadora, reflexiva, tolerante e sábia orientação a mim dispensada pela professora Teresa Sarmiento motivou-me em demorado por toda a trajetória da pesquisa. Ademais, foram valiosas as aprendizagens, em termos culturais, gastronômicos e, principalmente, sobre a profissão docente, práticas efetivas, no contexto educacional português, em que acompanhei especialmente o processo de ECS realizado pelos alunos do Mestrado do Instituto de Educação, que estavam sob a coordenação da professora Teresa Sarmiento. Acrescento, ainda, as aprendizagens, em diversos momentos e espaços, como a participação em eventos e a visita a espaços culturais, castelos, museus, mosteiros, igrejas monumentais, cafés, ruelas históricas, com construções de beleza ímpar e flores nas sacadas. Ou mesmo, sentar em um barzinho e ouvir um maravilhoso fado.

Evidentemente, reconheço que também, no Brasil, temos uma farta literatura sobre o objeto desta pesquisa, entretanto, o acesso a essa literatura, bem como a seus autores é mais fácil, inclusive, por estar sempre participando de eventos na área de educação, práticas de ensino e Didática. Por fim, é necessário reconhecer que Portugal, desde o período do Brasil colonial, exerce forte influência na educação brasileira e na formação de professores.

A partir da breve tessitura deste texto, alinhavado pelos fios de minha história pessoal e profissional, prosseguirei para a discussão do segundo capítulo.

Capítulo 2: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS FORMATIVAS EM CONTEXTO LUSO-BRASILEIRO

Em meio a tantas exigências da sociedade contemporânea, a formação de professores e os seus saberes têm ocupado lugar fulcral nas discussões, em todo o mundo, tanto por investigadores como em nível das decisões políticas. As múltiplas exigências do processo ensino e aprendizagem, em face do avanço acelerado da ciência, da tecnologia, dos meios de informação e das novas relações estabelecidas no cotidiano escolar, torna a docência uma profissão cada dia mais complexa, considerando que todas as mudanças, em termos de ordem política, econômica, ambiental e social afetam as práticas escolares e exigem professores capazes de responder às incertezas, complexidade e ambiguidades.

Esse cenário desafia os diversos sistemas educativos, em todo o mundo, de forma a se repercutir nas reformas introduzidas na formação de professores. É um cenário que conclama novas propostas de formação inicial e continuada, que contemplem o trabalho com a diversidade, com as diferentes formas de ensino e aprendizagem. Todavia, conforme Nóvoa (1995, 2013b), Flores (2010), T.Sarmiento (2012), Gatti (2010, 2015), Arroyo (2007,2011) e André et al. (2010), os programas de formação não têm respondido de forma adequada às exigências formativas atuais; não atendem ao movimento social em constante transformação, estão distantes da realidade organizacional da escola, dos conhecimentos práticos dos professores, além de que, muitas vezes, estão associados a uma abordagem tecnológica na perspectiva da racionalidade técnica.

Na conferência de encerramento do I Congresso Nacional de Formação de Professores e XI Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores, em 2013, Nóvoa afirmou que, desde o final dos anos de 1980, houve importantes mudanças nas políticas e nas práticas de formação de professores, das quais se traduzem ideias pertinentes ao professor reflexivo, desenvolvimento profissional e o professor como pesquisador, entretanto, poucas se efetivaram. Para o autor “[...] hoje, é com algum desconforto que olhamos para as mudanças concretas que tiveram lugar. Invade-nos o sentimento de que estamos mais perante uma revolução nos discursos docentes do que perante uma revolução nas práticas” (Nóvoa 2013b, p.200-201).

Essa situação não possibilita uma formação que ampare o professor no exercício de sua futura intervenção, considerando que “A complexificação da organização escolar e o exercício de novos papéis na estrutura escolar obrigam a que a formação inicial tenha isso em linha de

conta, introduzindo essas temáticas nos seus planos de estudo” (Sarmiento, 2012, p.28); ou seja, o cotidiano da profissão docente implica várias exigências, novos saberes, reflexão, capacidade de tomada decisões. Sobre a necessidade de novas propostas formativas, Nóvoa (1995, p.23) contribui, ao afirmar que:

A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projecto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

E o autor afirma que a formação é mais que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, “[...] é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (Ibid., p.18). Ele (2013b) ainda anuncia a necessidade de “[...] uma revolução no campo da formação de professores”, pois nada substitui um bom professor. Para tanto, sugere quatro propostas, caminhos a serem percorridos na formação de professores, para que ocorra essa revolução: 1) por uma formação de professores a partir de dentro – em que sinaliza a necessidade de os professores terem participação na formação, ou seja, a formação a partir da profissão; 2) por uma valorização do conhecimento docente - aqui o autor destaca o ensino como uma atividade de criação, e não mera aplicação prática de teoria, em que os professores, de forma colaborativa, valorizam o seu próprio conhecimento profissional construído, a partir de uma reflexão sobre a prática e teorização da experiência. “É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar nosso esforço de renovação da formação de professores” (Nóvoa, 2013b, p.204); 3) pela criação de uma nova realidade organizacional – aqui o autor destaca a necessidade de emergência do professor como coletivo como uma das principais realidades do século XXI, em que a ética profissional, as práticas são construídas no diálogo de forma colaborativa; 4) pelo reforço do espaço público de educação – nesta proposta o autor propõe a construção de um espaço público no qual a escola tem o seu lugar, mas não exclusivo, hegemônico, na educação das crianças e jovens. Ao contrário, a escola compartilha com outras instâncias sociais a missão educativa, um espaço “[...] no qual se poderá celebrar um novo contrato entre os professores e a sociedade” (Ibid., p.208), o que exige uma imensa capacidade de comunicação dos professores. A formação de professores, portanto, necessita ser articulada

com o debate sociopolítico, de forma a criar iniciativas para a definição desse novo contrato social.

Atualmente têm surgido diversas propostas formativas, umas seguindo perspectivas da racionalidade técnica, em que os professores são apenas transmissores e reprodutores de conhecimentos produzidos por pessoas alheias ao seu contexto e são chamados a melhorar os *Standards* do ensino, em uma sociedade cada vez mais competitiva economicamente (Flores, 2004), outras, apostando em tendências formativas que focalizam o desenvolvimento profissional dos professores, como profissionais reflexivos, investigativos, com capacidade de decisão em face das diferentes problemáticas singulares, ambíguas, incertas da sala de aula, contextos escolares e não escolares. Nesta última perspectiva, a qual subscrevo, a educação, a escola e os professores são chamados ao desafio da educação de crianças, jovens e adultos, de forma a contribuírem para o seu desenvolvimento sociocultural, científico, tecnológico e humano. Numa linha de congruência, os professores precisam se atualizar, considerando que, conforme pontua Alarcão (2011, p.34), da mesma forma que se pretende desenvolver nos alunos, “[...] o professor tem, também ele, de se considerar num constante processo de autoformação e identificação profissional. Costumo dizer que tem de ser professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva”.

Por se considerar a formação de professores com um papel fulcral nesse contexto de mudanças, a discussão deste capítulo foi norteada pelas seguintes questões: Quais modelos de formação de professores consubstanciam as práticas educativas nas IES? Quais as diretrizes quanto à formação inicial de professores se apresentam na documentação legal do Brasil e em Portugal? Quais mudanças foram implementadas na formação inicial de professores no Brasil? Qual o papel social da educação no movimento de constituição dos IF, que passam a oferecer cursos de formação de professores?

Vários elementos concorrem para a inserção dessa discussão na presente investigação: por ser o objeto da pesquisa - a aprendizagem da docência – vinculado a um programa de formação inicial de professores; o programa se desenvolve em instituições que possuem modelos formativos diferenciados que podem influenciar as práticas de aprendizagens dos formandos licenciandos; o processo de formação de professores em Portugal conta com referências de demasiados contributos para as práticas formativas de professores, no Brasil, a partir da perspectiva formativa que defendo – professores que realizem reflexão e pesquisa, no

cotidiano, como Nóvoa (1995, 2008, 2013b), Alarcão (2011), Flores (2004, 2010), Vieira (1993, 2010, 2015), dentre outros. Não obstante, temos que reconhecer que o processo educativo brasileiro está fortemente impregnado dos referenciais pedagógicos, teóricos, metodológicos do sistema educativo português, embora haja várias distinções no que tange à organização dos sistemas de ensino. A esse respeito, atualmente, o sistema educativo português se encontra organizado da seguinte forma: educação pré-escolar; ensino básico, secundário e ensino superior, enquanto no Brasil, segundo a LDB/1996, em seu artigo 21º, a educação escolar é composta por: “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior”.

Feito esse esclarecimento, prossigo com a escrita, e na delimitação do capítulo, optei por organizá-lo da seguinte forma: 1) Perspectivas formativas: do profissional técnico ao professor reflexivo e crítico – aqui apresento alguns modelos que subjazem ao processo de formação de professores nas IES, nomeadamente os modelos da racionalidade técnica, prática e crítica; 2) A formação inicial de professores no contexto português e brasileiro – exponho uma breve contextualização histórica do processo de formação inicial do Brasil e de Portugal, apontando algumas das tendências formativas e indicações para a formação inicial de professores; 3) O PIBID no contexto das políticas públicas de formação inicial de professores no Brasil – apresento algumas das políticas de formação, focalizando o PIBID, no qual se insere o objeto de estudo da presente investigação; 4) Os IF e a formação de professores – faço uma abordagem sobre o processo histórico de constituição dos IF, salientando o papel social da educação e o início do oferecimento dos cursos de Licenciatura por essas instituições.

Feita a apresentação deste capítulo, dou sequência, discutindo os modelos de formação.

2.1 Perspectivas formativas: do profissional técnico ao professor reflexivo e crítico.

De modo geral, a formação de professores e prática docente é consubstanciada em uma concepção de educação, ensino e aprendizagem que influencia o processo formativo na IES e a compreensão dos futuros professores sobre o seu papel, como professor, do papel social da educação e da escola, das metodologias escolhidas e conteúdos a serem ensinados, bem como das relações com os alunos. Por certo, consciente ou inconscientemente, a ação docente está sustentada em tendências teóricas. Flores (2004, p.128) afirma que “[...] o modo como se percebe a formação de professores depende de uma determinada concepção de currículo, de ensino e de escola, mas também da forma como se entende a sua função num dado momento”.

Também Garcia (1999) afirma que a forma como se encara a formação dos professores implica uma determinada filosofia e concepção de escola, de professor e de currículo, sendo que “[...] cada programa de formação de professores tem, de um modo explícito ou implícito, um modelo de professor” (Ibid., p. 1999). Nesse sentido, o autor afirma que as concepções sobre o professor variam, de acordo com as diversas abordagens, por conseguinte, podemos observar numerosas, e, por vezes, contraditórias imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete, etc.

Outrossim, farei breve discussão acerca das diferentes concepções, modelos que permeiam a formação e que repercutem na prática docente; de antemão realço que sou ciente da existência de várias tendências teóricas, de classificações acerca da formação de professores que se diferenciam, de acordo com as concepções e abordagens, que se refletem na visão que se tem dos professores, da escola e do currículo. Aqui especialmente contarei com o suporte teórico de Garcia (1999), Gómez (1997), Formosinho (2009), T.Sarmiento (1999), Diniz-Pereira (2008,2014), Morgado (2005), Contreras (2002), Tardif (2013) e Schön (1983).

Gómez (1997, p.96) aponta duas concepções distintas que considera básicas para “[...] abordar os problemas que coloca a intervenção educativa e, em particular, a atividade do docente como profissional de ensino”: o professor como técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e o professor como prático autônomo, como artista que reflete, que toma decisões e que cria durante a sua própria ação. Também Sarmiento (1999), ao discutir as perspectivas formativas de professores, aponta que elas têm sido debatidas e questionadas, considerando dois modelos de formação: um que se fundamenta na formação para a reprodução de modelos produzidos por agentes externos, aceitação de controle e dependência, e outro que suscita o desenvolvimento da autonomia, consubstanciada na reflexão de saberes construídos nas práticas de quem as efetivamente vive.

Formosinho (2009a) expõe um modelo laboral e um modelo profissional de formação. Nesse sentido, os modelos se diferenciam entre si, por vários aspectos. Um deles diz respeito à importância dada às ciências que fundamentam a educação.

[...] o modelo maioritário pressupõe que a ocupação docente é uma profissão posterior, a que se acede essencialmente pela posse de qualificações académicas específicas da disciplina a leccionar. O modelo profissional inicial pressupõe que a profissão de professor implica uma escolha em idade similar às outras escolhas profissionais, e exige preparação específica que inclua uma componente profissional de Ciências da Educação. Na essência, pode constituir-se na diferença entre “ estar professor” e “ ser professor” (Formosinho, 2009a, p.32).

Para Formosinho (2009a), no modelo laboral, a formação inicial específica do professor não é valorizada e não há uma diferenciação no papel do professor no cotidiano escolar. Afirma o autor (2009a, p.35) que “Desde que todos cumpram o mínimo laboral definido, as naturais diferenças de empenho e capacidade não devem ter tradução nem na organização pedagógica da escola, nem na remuneração, nem na carreira”.

Ciente, pois, das várias tendências formativas que ancoram o processo de formação de professores e da variedade de denominações que recebem, optei por fazer referência a três modelos teóricos, os quais já foram discutidos na minha dissertação de mestrado (Paniago, 2008) - da racionalidade técnica, da racionalidade prática e crítica - em que procurarei apontar as concepções que sustentam a formação de professores, de modo a identificar a visão da prática docente que subjaz a essas perspectivas, focalizando a identidade dos professores como técnicos, práticos, reflexivos e críticos.

Diante do exposto, para essa discussão, delineei algumas questões: Quais modelos de formação subjazem aos processos formativos das instituições formadoras de professores? Qual o tipo de formação ideal que prepare os professores com as capacidades, habilidades necessárias ao exercício da docência? O texto segue organizado da seguinte forma: 1) a formação de professores como profissionais técnicos; 2) a epistemologia ou racionalidade prática; 3) a racionalidade crítica: a formação dos profissionais como intelectuais críticos.

2.1.1 A formação de professores como profissionais técnicos

Do ponto de vista conceitual, os professores técnicos são aqueles condicionados ao modelo da racionalidade técnica, o que resulta no controle burocrático de seu trabalho e na reprodução de conhecimentos por outros produzidos. De modo geral, há uma concordância entre vários autores de que, atualmente, os processos formativos de IES ainda se ancoram nos princípios da racionalidade técnica, sendo este o mais presente. Diniz-Pereira (2014) é contundente em afirmar que o modelo da racionalidade técnica ainda se faz presente na maioria dos currículos de formação de professores, em diversos países. Para o autor (2014, p.46) “[...] mesmo considerando algumas variações, a maioria dos currículos de formação de professores é construída de acordo com o modelo da racionalidade técnica”.

Diniz-Pereira (1999, 2008) afirma que nas IES brasileiras esse modelo formativo ainda não foi totalmente superado, e que os modelos mais presentes na formação de professores são aqueles vinculados ao modelo da racionalidade técnica, e, para isso, concorrem alguns

intervenientes: as disciplinas de conteúdo específico continuam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e pouco se articulam com elas; não ocorre conexão entre as práticas e os conhecimentos do curso de formação com a realidade da educação básica; em algumas IES, a Licenciatura é inspirada em curso de bacharelado; e no ECS, que ocorre no final do curso, o futuro professor se atém à aplicação de tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula. Nesta tendência, segundo o autor, para formar o professor, é necessário apenas um conjunto de disciplinas científicas e um outro de pedagógicas, que vão fornecer o suporte para sua ação. Na mesma direção Tardif (2013, p.23) aponta que:

Até agora a formação do magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista de formação de profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais.

Também Gómez (1997) afirma que a grande maioria das IES tem se apoiado no modelo formativo da racionalidade técnica, a partir de três pressupostos: primeiro, há bem difundida uma convicção de que a investigação acadêmica contribui para o desenvolvimento de conhecimentos necessários aos docentes; em segundo lugar, é assumido que o conhecimento trabalhado nas instituições formadoras prepara os professores para situações problemáticas de sala de aula; e, por último, a ligação hierárquica e linear entre a produção do conhecimento científico e sua aplicação prática induz a uma percepção de que também há uma relação linear entre o ensino e a aprendizagem. Gómez (1997) rebate cada um desses pressupostos, justificando, primeiro, que o conhecimento produzido na academia é “[...] molecular e sofisticado, cada vez mais fraccionado, incapaz de regular ou orientar a prática docente e de descrever ou explicar a complexidade dos fenómenos educativos” (Ibid., p.107); em segundo lugar, afirma que é preciso reconhecer que o conhecimento científico somente pode orientar de forma limitada a prática e, por último, “[...] o conhecimento científico que se transmite nas instituições de formação converte-se definitivamente num conhecimento acadêmico, que se aloja, não na memória semântica, significativa e produtiva do aluno-mestre, mas apenas nos satélites da memória episódica, isolada e residual” (ibid, p.108).

De modo geral, há uma concordância entre os autores de que, nos processos formativos de IES, baseados na racionalidade técnica, a prática fica situada no final do currículo de

formação, após o trabalho do conhecimento científico, logo, este modelo formativo resultará na formação de futuros professores como aplicadores do conhecimento produzido por outros. Conforme Diniz-Pereira (2008), os modelos técnicos de formação de professores também conhecidos como “epistemologia positivista da prática”, apresentam esses profissionais como técnicos, especialistas, que devem pôr em prática as regras científicas e/ou pedagógicas e que não é visível a relação do ensino e da pesquisa na formação e na reflexão sobre o professor e sua prática. Também Schön (1983) contribui com esta discussão, ao pontuar que nessa perspectiva, a prática tem como base a aplicação do conhecimento científico, que é produzido desconectado da prática. Há, portanto, uma divisão hierárquica entre pesquisa e prática; tal como Schön afirma (1983, p. 28), neste modelo, o conhecimento real se baseia em técnicas da ciência básica “[...] essas disciplinas devem vir primeiro. ‘Habilidades’ no uso da teoria e da técnica para resolver problemas concretos devem vir mais tarde, quando os estudantes já tiverem aprendido a ciência relevante”(tradução nossa).

Depreende-se, portanto, que nesse modelo formativo há um distanciamento entre quem produz e quem aplica o conhecimento, ou seja, os investigadores elaboram o conhecimento e os professores o aplicam em sua prática. Ademais, inexistente espaço de discussão reflexiva e colaborativa entre os professores para confrontarem o que está posto. É o que nos diz Gómez (1997, p.97-98), ao expor que a racionalidade técnica impõe “[...] uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção de conhecimento, ao mesmo tempo que as condições para o isolamento dos profissionais e para a sua confrontação corporativa”. Para o autor, a maior parte da investigação acerca da educação, nos últimos 30 anos, desenvolveu-se consubstanciada nos princípios da racionalidade técnica, tendo como características

[...] concepção de ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloquentes da amplitude temporal e espacial do modelo da racionalidade técnica.

Nessa mesma direção, Morgado (2005) se sustentando em Schön (1998), afirma que o modelo de racionalidade técnica foi o que mais configurou o ideário acerca das profissões e das relações estabelecidas entre educação, investigação e prática. Nessa perspectiva, o ensino é entendido como aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados, ou produtos definidos *a priori*. O pressuposto é de que as regras técnicas orientam a ação dos professores:

“Ensinar resume-se à mera aplicação de normas e de técnicas derivadas de um conhecimento especializado, isto é, a prática profissional concebe-se sob a perspectiva de uma racionalidade técnica” (Morgado, 2005, p.35). Então, quanto melhor o domínio técnico para demonstrar a aplicação do conhecimento produzido, maior será o reconhecimento da competência do professor.

Na mesma direção, Contreras (2002) afirma que a ideia básica do modelo da racionalidade técnica é que os problemas da prática docente são resolvidos mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente concebido por meio da pesquisa científica. Assim, os docentes não possuem capacidade para a sua elaboração, apenas para sua aplicação; há uma dependência dos professores em relação ao conhecimento que não elaboram, bem como de sua finalidade; a prática, neste caso, objetiva a sua aplicação.

Por certo, quando a perspectiva de formação é pautada na racionalidade técnica, há uma dicotomia entre teoria-prática, bem como há a valorização extrema das áreas específicas, e, conseqüentemente, das pesquisas vinculadas a essas áreas. Uma formação consubstanciada nos princípios da racionalidade técnica provoca a formação de pessoas acríticas, sem iniciativa e com baixo compromisso social; por conseguinte, ao término do curso, ao ingressarem como profissionais no ambiente escolar, não desenvolvem práticas alternativas, criativas, em sala de aula e no cotidiano escolar, ao contrário, se tornam reprodutores de informações e de conhecimentos científicos. Ou seja, a prática do profissional docente se resume em seguir a sequência didática apresentada nos livros didáticos, no cumprimento das orientações curriculares previstas nos sistemas estaduais e municipais de ensino, e, sobretudo, na reprodução de modelos, no sentido de repetição de práticas passadas. Nesse modelo, aos professores da educação básica, que estão envolvidos nas situações complexas e desafiantes do cotidiano escolar, não é designada a produção de conhecimentos, e, sim, sua reprodução, baseada, muitas vezes, na sequência dos livros didáticos, estes que são produzidos pelos especialistas.

Encerro aqui esta discussão, com a convicção de que um modelo formativo consubstanciado nos princípios da racionalidade técnica não mais serve para o momento atual em que os avanços conclamam outro profissional que mobilize vários saberes para enfrentar as diferentes situações do cotidiano escolar. Conforme Tardif (2013) propõe, é imperioso parar de considerar os professores como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros.

Entretanto, isto não significa que devemos dispensar totalmente tal modelo formativo, pois, conforme afirma Gómez (1997, p.100), ao expor sobre o modelo:

As premissas anteriores não significam que se deva abandonar, de forma generalizada, a utilização da racionalidade técnica em qualquer situação da prática educativa. Existem múltiplas tarefas concretas em que a melhor e, por vezes, a única forma de intervenção eficaz consiste na aplicação das teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada. O que não podemos é considerar a atividade profissional (prática) do professor, como uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica. É mais correto encará-la como uma atividade exclusiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de carácter técnico.

Em seguida, trago para a discussão o modelo formativo da racionalidade prática ou a epistemologia da prática.

2.1.2 A epistemologia da prática: racionalidade prática

Na contramão da racionalidade técnica, há um discurso que defende a formação como espaço que possibilita aos futuros professores o desenvolvimento profissional, a reflexão, o encontro com as práticas de ensinar, a investigação. A partir do pressuposto de que o trabalho pedagógico é complexo, cujas situações não podem ser resolvidas meramente com a aplicação de ideias produzidas fora do contexto, emergiu uma nova crença epistemológica, consubstanciada na visão da prática docente, não apenas como campo de aplicação de conhecimentos, mas como espaço de produção e reflexão. Não aprofundarei aqui esta discussão, por já fazê-la, posteriormente, no capítulo 4.

Esse ideário, apesar da existência de várias linhas, emerge a partir das ideias de Dewey. Conforme Diniz-Pereira (2014, p. 37) “O trabalho de Dewey é considerado a semente de muitos dos atuais escritos sobre o modelo da racionalidade prática em educação”. Entretanto, foram os estudos de Schön (1983) que alargaram demasiadamente a discussão sobre o movimento de defesa dos professores como produtores de conhecimento. Schön (1983) tece críticas à racionalidade técnica e sugere a epistemologia da prática, como forma de os indivíduos se posicionarem, terem atitudes de análise e criação, a partir de sua ação:

Se o modelo da racionalidade técnica é incompleto, uma vez que ignora as competências práticas requeridas em situações divergentes, tanto pior para ele. Procuremos, em troca, uma nova epistemologia da prática, implícita nos processos intuitivos e artísticos que alguns profissionais, de facto, levam a cabo em situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores (Ibid., p.4) (tradução nossa).

Para o autor, a complexidade, a incerteza, a singularidade e os conflitos da prática não se compatibilizam com o modelo da racionalidade técnica, visto que os problemas não são

apresentados como dados, eles devem ser construídos de elementos oriundos das próprias situações problemáticas. Schön (1983) parte na defesa de que os profissionais assumam uma atitude de reflexão e propõe uma epistemologia da prática, a partir do conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre reflexão-na-ação. O conhecimento-na-ação se traduz pela forma sobre como fazer as ações; é, portanto, um conhecimento intuitivo, dinâmico, espontâneo, sinalizado no processo da ação, não implica a explicação verbal; a reflexão-na-ação implica a reflexão durante a ação, na lida com situações de incertezas, conflitos. Já, por outro lado, é possível aos professores refletirem sobre a reflexão-na-ação, que, nesse caso, implica observação, reflexão e descrição, exigindo, portanto, o uso de palavras.

Schön (1997) destaca que as tradições vinculadas à educação artística podem muito nos ensinar acerca da formação profissionalizante, na medida que elas “[...] contêm, no seu melhor, as características de um *practicum* reflexivo. Implicam um tipo de *fazer fazendo*, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer” (Schön, 1997, p. 88). Nesse sentido, Schön faz uma analogia das questões artísticas com o prático reflexivo, dizendo que:

Num *practicum* reflexivo, os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenhos. Num atelier de arquitetura, por exemplo, as mensagens que os alunos remetem para o seu monitor, não são apenas palavras, mas também desenhos. À medida que o monitor olha para os desenhos de um aluno, pode ver, por exemplo: “ah, isto foi o que ela fez a partir do que eu disse!”. (Ibid., 1997, p. 89).

Também Gómez (1997) aponta os limites e as lacunas da perspectiva formativa da racionalidade técnica e justifica a impossibilidade de se encaixar a realidade social em esquemas preestabelecidos, pois os fenômenos têm, como características, a incerteza, a instabilidade, a complexidade, a singularidade e o conflito de valores. Para o autor, a prática docente é singular, incerta e complexa. Nesse sentido, os profissionais se deparam com múltiplas situações que não são possíveis de serem analisadas pelos clássicos modelos de investigação científica, fato que implica aos professores buscarem soluções, por meio da reflexão-na-ação, como profissionais reflexivos. A reflexão na e sobre a ação, sobre as questões educativas, teorias e valores é mais um processo de investigação do que de aplicação, pois, segundo Gómez (1997, p.112) é:

[...] um processo de investigação na acção, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para a compreender de forma crítica, implicando-se afectiva e cognitivamente nas interacções da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas,

participando na reconstrução permanente da realidade escolar. A prática reflexiva exige um novo modelo de investigação, onde tenha lugar a complexidade do real.

Também Contreras (2002), ao defender que o ensino não se reduz à técnica, explica que a prática docente é um enfrentamento de várias situações, influenciadas por vários fatores, as quais não são passíveis de serem resolvidas por meio de técnicas pre-estabelecidas. Assim, o autor aponta a incapacidade de o modelo da racionalidade técnica resolver as imprevisibilidades, as incertezas, e afirma a necessidade de lançar mão da base reflexiva da atuação profissional, a fim de que os professores possam entender a forma como abordar as situações problemáticas da prática docente. Importa destacar que, para Contreras (2002), a reflexão, ao invés de ser restrita ao ambiente da sala de aula, deve ser alargada a uma realidade mais ampla, contextualizada histórica e criticamente. Nesse caso, não é qualquer reflexão, mas um processo acompanhado de reflexão crítica, consubstanciado em questionamentos das condições e estruturas de trabalho, de modo a ter um papel de desvelamento ideológico das condições de emancipação.

Dentre os modelos da racionalidade prática, Diniz-Pereira (2014, p.38) afirma a existência de três vertentes:

Existem no mínimo três modelos de formação de professores dentro do modelo da racionalidade prática: *o modelo humanístico*, no qual professores são os principais definidores de um conjunto particular de comportamentos que eles devem conhecer a fundo (Zeichner, 1983; Tatto, 1999); *o modelo de "ensino como ofício"*, no qual o conhecimento sobre ensino é adquirido por tentativa e erro por meio de uma análise cuidadosa da situação imediata (TATTO, 1999); *o modelo orientado pela pesquisa*, cujo propósito é ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula [...].

Desses, o modelo orientado pela pesquisa é o que orienta as reflexões tecidas ao longo desta tese.

2.1.3 A racionalidade crítica: a formação dos professores como intelectuais críticos

A partir da discussão acerca das perspectivas formativas consubstanciadas na racionalidade técnica e prática, pude inferir que a concepção crítica supera a prática, ao introduzir os ingredientes: autonomia, reflexão crítica e envolvimento político, atitudes que o professor deve ter diante das questões desafiadoras de sua prática docente (Paniago, 2008). Por certo, os professores intelectuais críticos desempenham um papel político e ativo na formação, considerando o papel social da educação, do ensino, os objetivos do seu trabalho e os meios para os atingir. A problematização das situações pertinentes ao trabalho docente, ao papel

da educação e do ensino, do professor, caracteriza a perspectiva da racionalidade crítica. Entretanto, tal como afirma Diniz-Pereira (2014), também alguns modelos inseridos na perspectiva da racionalidade técnica e prática percebem o professor como alguém que levanta problemas; o diferencial, portanto, está na forma como essas perspectivas visualizam a natureza do trabalho docente: “Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto” (Ibid., 2014, p.40).

Giroux (1997) contribui com a discussão, ao defender os professores como intelectuais críticos transformadores, justificando que a categoria intelectual é útil por oferecer: uma base teórica para a análise do trabalho docente, de forma intelectual, diferentemente da posição puramente técnica; esclarecer as formas de condições ideológicas e práticas para que os professores trabalhem como intelectuais; contribuir para o esclarecimento do papel dos professores na legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais. Assim, o autor afirma que os professores, como intelectuais críticos transformadores, devem: “[...] exercer ativamente a responsabilidade de propor questões sérias a respeito do que eles próprios ensinam, sobre a forma como devem ensiná-lo e sobre os objetivos gerais que perseguem” (Ibid., 1997, p. 176).

Para Giroux (1997) os professores não podem ter posição neutra, pois as escolas não são locais neutros; ao contrário, são espaços econômicos, socioculturais atrelados a questões de poder e controle. “As escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla”(Ibid., p.162). O autor defende a ideia de que os professores devem investir na valorização e no desenvolvimento de seus saberes, visto que a capacidade de produção de conhecimento e participação nas decisões e na gestão da escola e dos sistemas pode resultar na reinvenção da escola democrática. Não obstante, o autor infere que, se os professores tencionarem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos, é necessário que também se tornem assim, portanto, é fundamental tornar o pedagógico mais político, o que:

[...] significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas (Giroux, 1997, p.163).

Depreende-se, portanto, que é também papel dos professores a luta pela justiça, a busca de possibilidades que viabilizem aos estudantes condições de tornarem-se cidadãos com a aquisição de conhecimento e coragem para lutar pelos direitos e por uma sociedade mais justa, em que não cabe a posição de neutralidade e omissão.

Trago também para contribuir com esta discussão, Carr e Kemmis (1986, p. 39), ao afirmarem que, na perspectiva da racionalidade crítica, a educação é historicamente localizada, acontece com um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro a se construir; é uma atividade social, intrinsecamente política que afeta a vida dos envolvidos no processo e problemática – “[...] seu propósito, a situação social que ele modela ou sugere, o caminho que ele cria ou determina relações entre os participantes, o tipo de meio na qual ele trabalha e o tipo de conhecimento para o qual ele dá forma” (Carr e Kemmis, 1986, p. 39). Os autores propõem a reflexão crítica e a pesquisa como forma de libertação de visões coercitivas, dominadoras e ideológicas e que desenvolvam a consciência crítica e política dos professores. Nesse sentido, a reflexão crítica e a pesquisa possibilitariam aos professores transformar a sua prática pedagógica, o que se dá também mediante a sua própria transformação como intelectuais críticos. Outro aspecto levantado pelos autores é que a análise e a reflexão acerca da prática têm que ocorrer por meio de consistente fundamentação teórica em que “[...] a teoria se relacionaria com a prática, fornecendo o exame crítico das experiências educacionais práticas” (Ibid., p.56).

Outro autor que aqui contribui é Zeichner (1993), ao discutir, de maneira crítica, o conceito de prático reflexivo de Schön, discussão que aprofundarei no capítulo 4. Este autor, tem se dedicado, em seus estudos, a alertar sobre os meios e propósitos do processo da prática reflexiva, visto que tal prática somente terá sentido se caminhar para uma educação emancipadora. É fundamental que os professores se comprometam com a emancipação social, com o fim das injustiças e desigualdades sociais, o que é possível, quando a reflexão assume uma perspectiva crítica e política e os professores desenvolvem a percepção acerca das suas possibilidades e sobre os condicionantes do sistema educativo, de ordem sociocultural e ideológica. Por fim, o autor afirma que os professores reflexivos críticos transcendem a reflexão para além das ações em salas de aula e, de forma individual e/ou colaborativa, refletem sobre os elementos que condicionam e modelam a sua prática pedagógica.

Outros autores colaboram para a discussão da perspectiva formativa da racionalidade crítica, como Diniz-Pereira (2008, 2014), Kincheloe (1993), Vieira (1993, 2010, 2015) Demo (1991, 1997, 1998) e Freire (1999, 2005). Freire tem sido uma das referências fundamentais, no que tange a uma educação problematizadora e emancipadora que seja meio de libertação das pessoas. Nesse sentido, conforme já afirmei em Paniago (2008), foi Freire (1999, 2005, 2006) quem desenvolveu uma ideia política sobre o levantamento de problemas, por meio de seu método do diálogo de levantamento de problemas, no qual o professor é definido como alguém que levanta problemas e conduz um diálogo crítico em sala de aula²³.

De modo geral, há uma concordância com a ideia de que a pesquisa é alternativa demasiado importante, para que o professor possa discutir alternativas de solução para a problemática que envolve a prática educativa, perceber as condições de dominação e imposição a que se encontra submetido e procurar emergir dessa situação. Por fim, encerro esta discussão com a certeza de que as perspectivas formativas nas quais ancorei as discussões que serão tecidas ao longo deste texto, e que defendo para a formação de professores, se consubstanciam no ideário que visualiza os professores como produtores de conhecimento, que tenham postura crítica e política diante das questões que envolvem a educação e o ensino, para lutarem pela sua própria valorização, sua autonomia e dos alunos, e por igualdade de justiça, ou seja, as perspectivas da racionalidade prática e crítica. É, portanto, conforme diz Vieira²⁴ (2015, p. 2), ao pontuar que todo o seu trajeto de educadora “[...] se foi orientando para uma visão que não dissocia o ensino da investigação e que não dissocia a educação dos valores éticos e políticos que lhe subjazem e que determinam em grande medida o trabalho dos professores”. As referências aqui discutidas, me levaram a aprofundar a discussão sobre a formação na e pela pesquisa no capítulo 4.

A seguir apresentarei uma breve contextualização histórica sobre o processo de formação inicial de professores portugueses e brasileiros, a começar pelo sistema português, tendo em vista que, ao tratar da formação de professores, no Brasil, na sequência, apresentarei algumas das políticas públicas implementadas após a LDB/1996, com vistas a superar a falta de professores e atender às exigências dos contextos socioculturais, políticos e econômicos vigentes; políticas que integram o PDE, com destaque para o PIBID e o movimento de criação dos IF, por meio da Lei nº 11.892/08.

²³ As ideias dos autores citados serão referenciadas ao longo das reflexões desta tese, o que justifico o não aprofundamento aqui.

²⁴ Em entrevista concedida a pesquisadora na Universidade do Minho em dezembro de 2015.

2.2 A formação inicial de professores no contexto português e brasileiro

Conforme já afirmei, o atual cenário desafia os diversos sistemas educativos, em todo o mundo, de forma a exigir modificação na formação de professores. Em Portugal, tal como em outros países e, especificamente, no Brasil, há casos em que essas alterações se verificam.

Formosinho (2009a), ao falar da profissão docente no contexto português, aponta a complexidade que é ser professor na escola de massas, diante dos aspectos heterogêneos, caracterizados pela diversidade dos discentes, docentes e contextos. Essa escola foi, gradativamente, constituindo-se, após o aumento da escolaridade, em Portugal, a partir de 1956, conforme afirma o mesmo autor (2009, p. 38) “[...] Num período de trinta anos (1956-1986) houve cinco propostas do aumento da escolaridade obrigatória. Foi-se assim, criando uma organização nova – a escola de massas”. Também Esteves (2004) fala da heterogeneidade dos públicos a serem atendidos pela escola, o que requer aprendizagens diferenciadas e multifacetadas, em termos das capacidades, das competências, dos valores, das atitudes que transcendem o trabalho centrado apenas na aquisição de conhecimentos. De acordo com Esteves:

Em Portugal, “As décadas de 70 e 80 foram marcadas, entre nós, por uma forte explosão da população escolar, evidente sobretudo nos níveis de ensino pós-primário, e por uma diminuição da *ratio* alunos/professores derivada da redução do número de alunos por classe ou turma. Tais fenómenos ditaram necessidades antes desconhecidas e a expansão do número de professores e, concomitantemente, de recrutamento de docentes sem as habilitações profissionais, ou sequer, próprias para a docência. Mas, tão importante como este fenómeno foi um outro; o dos novos e mais exigentes desempenhos que foram sendo reclamados aos professores portugueses (Esteves, 2004, p.208).

O aumento da escolaridade, somada à diversidade do público, à revolução²⁵ de 25 de abril implicaram a criação de novas escolas e a necessidade de mais professores. Alarcão (2014)²⁶ afirma que esta foi uma época áurea da formação de professores, e se criaram muitas escolas e IES, como, por exemplo, a Universidade de Aveiro, do Minho, dentre outras. “E grande parte dos cursos com que iniciamos estas universidades, eram cursos de formação de professores. Porque havia uma necessidade urgente de formar professores; não havia professores formados com Licenciatura como vocês dizem, para irem para as escolas” (Ibid., p.11). E a autora explica que as escolas tinham que recrutar pessoas que não tinham formação,

²⁵ A Revolução de 25 de abril se refere ao movimento social que derrubou o regime ditatorial de Antonio Oliveira Salazar (1933-1974), o famoso ditador Salazar.

²⁶ Em entrevista concedida a pesquisadora na Universidade do Minho em Janeiro de 2014.

como está acontecendo no Brasil. Também Nóvoa (1995, p.21) afirma que, a partir da democratização do ensino em Portugal, ocorreu uma explosão escolar que “[...] trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações académicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves [...]”.

Assim, nesse período, houve grande investimento na formação de professores e a criação de instituições públicas e privadas. Esse aumento de instituições que passaram a oferecer a formação de professores, somado ao fato demográfico, “[...]ou seja, progressivamente a diminuição do nascimento das crianças, que é um fator muito grave neste momento em Portugal, levou a que houvesse, por um lado, muitos professores, por outro lado, poucos alunos. E, portanto, levou aquilo que estamos a viver agora, que é o excesso de professores” (Alarcão, 2014, p.12).

No Brasil, tal como em Portugal, ocorreram várias mudanças relativas à escolaridade, nos últimos 40 anos, impostas a partir da obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, previstas na Constituição Federal de 1988 e na LDB/1996. Até 1971, o ensino obrigatório e gratuito era de quatro anos; a partir de então, é ampliado para oito anos e, em 2006, para nove, com início aos seis anos de idade, no ensino fundamental; em 2009, a escolaridade passa a ser obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos. O aumento da escolaridade e da diversidade do público em idade escolar implicou também reformas, no que tange à formação de professores no Brasil e a criação de novas IES. A década de 1990 representou um importante marco para essas questões, e é considerada como um período de grandes reformas, tais como Gatti (2010) e Diniz-Pereira (1999, 2006), Gatti et al. (2011) apontam.

Em face da não possibilidade de esgotar um assunto tão complexo e profundo, que é a temática formação de professores, farei uma breve contextualização teórica e histórica, destacando alguns momentos que realçam a formação inicial de professores, em Portugal e no Brasil, a partir da década de 1980, focalizando aspectos vinculados à formação e aos saberes necessários ao exercício da docência, apresentados nos documentos legais dos dois países. Focarei esta discussão, a partir da década de 1980, por ocorrerem demasiadas mudanças no processo educativo português e brasileiro, tendo, em Portugal, como marco significativo, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), nº 46/86, esta que constituiu uma das principais referências para o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino e para a formação de professores em Portugal, e, no Brasil, a Constituição de 1988 e a LDB/1996, pelas várias

mudanças que ocorreram na educação, no ensino e, no que tange à formação inicial de professores.

Delinee a composição teórica do texto da seguinte forma: 1) a formação de professores em Portugal: breve contextualização histórica; 2) a formação inicial de professores no Brasil: breve contextualização histórica e teórica.

2.2.1 A Formação de professores em Portugal: breve contextualização histórica

Em Portugal, conforme já afirmei, a partir da década de 1980, ocorrem demasiadas mudanças no processo educativo, tendo como marco significativo a LBSE n° 46/86. A formação de professores do ensino primário nesse país está regulamentada, desde os finais do século dezenove, todavia, sofreu grandes alterações, nas últimas duas décadas, expressivamente após a publicação dessa lei. A esse respeito, Lopes (2002) infere que, na formação inicial de professores, em Portugal, é possível identificar dois momentos fundamentais – LBSE n° 46/86 e implementação das Escolas Superiores de Educação (ESE), em meados da década de 80, e, no final da década de 90, a retomada dos debates acerca da qualidade da formação inicial. Conforme já afirmei, vou me ater aqui a realçar alguns aspectos da formação de professores e o perfil de competência, apresentados em alguns dos documentais legais do país.

Até a década de 80, a formação inicial para educadores da infância²⁷ e de professores do ensino do primeiro ciclo ocorria nas escolas de magistério, de nível médio. O Decreto Lei (DL) n° 101, de 17 de maio de 1986, extingue a formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º CEB de nível médio, passando-a para a responsabilidade das ESE e dos Centros Integrados de Formação de Professores nas Universidades. Quanto à formação de professores para atuarem no 3º Ciclo e no ensino secundário, a responsabilidade é das universidades, nas quais, a partir de 1973 se iniciou a formação integrada de professores. Até essa data a formação de professores de tais níveis era feita, de forma desarticulada, primeiro, em licenciaturas de áreas disciplinares específicas, complementando-se a formação com as chamadas “pedagogias”. Ainda na década de 80, dada a massificação escolar e a necessidade de recrutamento intensivo de professores – muitos dos quais sem qualquer habilitação para esse exercício profissional –, as ESE e alguns Centros Integrados começam a oferecer a formação pedagógica a professores do ensino preparatório e secundário, em regime de

²⁷ Em relação à formação de educadores de infância, em Portugal, esta iniciou-se, em termos oficiais, só em 1973, nas Escolas Normais de Educadores de Infância. Até essa data só havia formação desses profissionais em escolas privadas.

formação em serviço e ficam também responsáveis pela formação contínua. A esse respeito Ponte (2006, p.26) se pronuncia:

[...] os educadores de infância e os professores do ensino primário eram formados em escolas médias e os professores dos outros níveis de ensino tinham como formação profissional apenas um estágio organizado pelo Ministério da Educação. De então para cá, a formação de professores passou a ser encarada como tarefa das universidades e das escolas superiores de educação.

Assim, tal como expressa Ponte, sendo corroborado por Leite (2005), em Portugal, até a década de 1970, somente houve formação específica para o exercício da docência na educação infantil e ensino primário (4 primeiros anos), isto em escolas de nível médio, públicas ou privadas. Nos demais níveis de ensino, trabalhavam professores com curso superior, entretanto, sem uma formação na área do ensino. Após a LBSE nº 46/86, a formação de professores para atuarem em todos os níveis e ciclos de ensino deveria se dar em nível superior, em cursos de Licenciatura, com a duração de, no mínimo, quatro anos. Então, a partir da década de 90, as universidades e as ESE assumem a formação de professores de todos os níveis. Conforme Mouraz, Leite e Fernandes (2012), a partir da publicação da LBSE nº 46/86, podem ser identificados dois momentos de alterações nas políticas de formação de professores em Portugal: um, no final da década de noventa, em que foi exigido o grau de Licenciatura aos professores para o exercício em todos os níveis de ensino, e o segundo momento se refere ao Processo de Bolonha (2007).

No que tange à formação de professores, o Art. 33º da LBSE nº 46/86 prescreve que ela se realizará em três modalidades: formação inicial, formação especializada e formação contínua. No caso da qualificação para a docência, na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário, o enquadramento jurídico se dá nos artigos 30º e 31º. No Art. 34º são sinalizadas algumas indicações pertinentes à formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, sendo designado que a formação de professores para todos os níveis deve-se dar em nível superior e que o perfil de competência a ser adquirido na formação pelos professores será determinado pelo governo, por meio de Decreto Lei.

Ainda considero relevante destacar os princípios gerais sobre os quais deve se sustentar a formação de educadores e professores indicados no capítulo IV, Art. 30º, da LBSE nº 46/86:

a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função; b) Formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente; c) Formação flexível

que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional; d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática; e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica; f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante; g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa; h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem. 2 - A orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas por educadores de infância, sendo a docência em todos os níveis e ciclos de ensino assegurada por professores detentores de diploma que certifique a formação profissional específica com que se encontram devidamente habilitados para o efeito auto-aprendizagem (LBSE nº 46/86, p. 3075).

De modo geral, os princípios indicados na LBSE nº 46/86, sob os quais deve-se assentar a formação inicial de professores, são amplos e contemplam várias dimensões da docência, que vão desde os conhecimentos de métodos, técnicas, científicos e pedagógicas, articulação teoria-prática a questões pessoais e de socialização. Não obstante, é incentivada a formação que estimule a inovação, a reflexão e a investigação, dentre outros.

A partir desses breves destaques da LBSE nº 46/86, apresento o perfil de habilidades e conhecimentos que o professor deve possuir, expressos no DL nº 240/2001.

2.2.1.1 Perfil de competência dos professores: o Decreto Lei 240/2001

O perfil de competência dos professores, em Portugal, é designado em dois Decretos Leis: o DL nº 240/2001, de 30 de agosto, que trata do perfil geral de educadores da infância e dos professores do ensino básico e secundário e o DL nº 241/2001, de 30 de agosto, que trata do perfil específico do desempenho profissional e qualificação para a docência. É a partir desses documentos que as IES vão elaborar suas propostas formativas acerca do perfil de saberes dos futuros profissionais da educação que tencionam formar. Para Roldão (2003), a definição de um perfil de saberes e competências é fundamental para fundamentar “[...] as especificidades – de nível de campo, de área de saber, de tipologias de acção – que hão de dar orientação ao trabalho formativo e à produção de conhecimentos nas instituições formativas” (Roldão, 2003,p.20).

Focalizarei o DL nº 240/2001, de 31 de agosto, por referenciar os aspectos gerais e comuns ao perfil profissional dos educadores da infância e dos professores do ensino básico e secundário.

O perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da

respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes (DL nº 240/2001, p.5570).

Neste DL o perfil profissional dos professores é configurado em quatro dimensões: 1) a dimensão profissional, social e ética; 2) a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; 3) a dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade; 4) e a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Na *dimensão profissional, social e ética* é realçada a ideia da finalidade da educação para a cidadania. Nesta dimensão é apontada a necessidade de que os profissionais da educação sejam capazes de mobilizar intervenientes pessoais e profissionais, com vistas a tornar a escola inclusiva, e fomentar a autonomia dos alunos, de modo que possam ser incluídos na sociedade e que suas diferenças socioculturais, étnicas e pessoais sejam respeitadas.

Na *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* é realçado que o professor promova aprendizagens no contexto de um currículo, em uma relação pedagógica de qualidade, de forma a integrar, por meio de rigor científico e metodológico, os conhecimentos das áreas que o ancoram. Nesta dimensão é indicado que os professores devem aprender e saber: mobilizar os saberes próprios da especificidade, transversais, multidisciplinares; promover atividades individuais e em equipe; utilizar corretamente a língua portuguesa; desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, coerentes com as necessidades dos alunos; conviver e gerir situações problemáticas e relações interpessoais; utilizar a avaliação nas suas diferentes modalidades, dentre outras ações.

Na *dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade* é sinalizado que o professor exerça o seu trabalho, de forma integrada, no âmbito da escola e no contexto da comunidade em que está inserido, o que implica que participe de forma colaborativa na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola; promova interação com famílias, valorize a escola; contribua na elaboração e realização de estudos.

Na *dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida* – é sinalizado que a formação é incorporada pelo professor como elemento que constitui a sua prática profissional. É, pois, construída a partir das necessidades, “[...] mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso a investigação, em cooperação com outros profissionais” (DL nº 240/2001, p.5571). Nesta dimensão, é apontado ao professor: refletir sobre as suas práticas a partir da experiência e da

investigação; refletir sobre os aspectos deontológicos e éticos da profissão; perspectivar o trabalho em equipe, como elemento que enriquece a sua formação; participar de projetos de investigação e desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, ao longo da vida.

Assim, como já disse, o perfil geral de desempenho profissional apresentado no DL n.º 240/2001 é de caráter geral, ou seja, comum a todos os professores que vão atuar como educadores de infância, ou professores do ensino básico e secundário. Já no DL n.º 241/2001, são apresentados outras características mais específicas, coerentes com o nível de ensino e qualificação profissional para a docência em cada nível, considerando “[...] a especificidade do contexto curricular e organizacional em que estes profissionais desenvolvem a sua prática, caracterizada pela predominância da monodocência coadjuvada e pela globalização com que se aborda o ensino-aprendizagem” (Alonso, 2005, p.51).

A seguir, apresentarei algumas mudanças no processo de formação inicial de professores portugueses decorrentes do Processo de Bolonha.

2.2.1.2 A formação de professores portugueses no contexto do processo de Bolonha

O Processo de Bolonha decorre da assinatura da Declaração de Bolonha, em 1999, por ministros de 29 países europeus, com o objetivo primordial de criar um espaço europeu de ensino superior, bem como proporcionar a mobilidade estudantil e docente. Os países comprometeram-se a adotar um sistema de *ECTS*²⁸, ou seja, um sistema de unidades de crédito²⁹ de formação, reconhecido pelos países que subscreveram a Declaração de Bolonha³⁰ e que facilita o processo de equivalências entre os cursos de diferentes universidades e países. Para Ponte (2006, p.19-20):

O chamado Processo de Bolonha, subscrito presentemente por cerca de quarenta países, afirma o seu empenhamento na construção de um espaço europeu de ensino superior tendo em vista a qualidade, a mobilidade e a comparabilidade dos graus académicos e formações. Para isso, os países signatários propõem-se adoptar um sistema de diplomas claros e compatíveis, organizar os estudos em três ciclos de formação (correspondentes aos graus de *bachelor*, *master* e *doctor*), desenvolver um controlo comparável da qualidade da formação e reforçar a dimensão europeia.

²⁸ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System.

²⁹ Um ano académico tem 60 ECTS, o que corresponde a um período entre 1500-1800 horas de formação; logo, a partir daqui, um estudante que faça mobilidade académica terá que realizar na universidade de acolhimento o mesmo número de créditos que realizaria na sua universidade de origem.

³⁰A Declaração de Bolonha, de 19 de junho de 1999, é um documento assinado, em Bolonha, pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, em que se comprometeram a promover reformas no sistema de ensino superior dos seus países, segundo critérios comuns, no qual se “define um conjunto de etapas e de passos a dar pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir, até ao final da presente década, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado.”(www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha, acessado em 03/12/2015). Nesta Declaração subscreveram a importância da educação para o desenvolvimento sustentável de sociedades tolerantes e democráticas. O Processo de Bolonha consiste na ativação e desenvolvimento dos princípios emanados nessa Declaração.

Segundo Serralheiro (2005), o processo de Bolonha que atualmente é composto por 47 países, normatiza o ensino superior, no contexto europeu, em três ciclos: licenciatura (1º ciclo), mestrado (2º ciclo) e doutoramento (3º ciclo). Para este autor as componentes do Processo de Bolonha podem se dividir em quatro aspectos: 1) a declaração apresenta mudanças da estrutura do ensino superior, com um primeiro ciclo de formação em graduação e um segundo ciclo de formação em pós-graduação, sobre o que o autor alerta para o risco de uma formação generalista, devido à orientação generalista e sua curta duração; 2) apresenta um sistema de títulos comuns ao sistema europeu, o que é uma proposta positiva para o autor; 3) apresenta um sistema de créditos, e o autor alerta para a importância da observância da pessoa do aluno, tendo em vista que ele não pode ser reduzido a uma máquina, sem que lhe sejam reconhecidas outras dimensões, como “[...] o ócio, o voluntariado, a actividade cívica e política, social, afectiva, sexual, artísticas e outro tipo de actividades de que depende o seu equilíbrio e formação” (Ibid., p.19); 4) e, como quarto aspecto, o Processo de Bolonha propõe a mobilidade de professores e estudantes. Aspecto importante, entretanto, se caso não for acompanhada por políticas que a apoiem, a mobilidade pode ser excludente e seletiva: “[...] A ausência de políticas europeias capazes reduz a mobilidade a uma minoria economicamente privilegiada, aumentando as injustiças e as desigualdades sociais” (Ibid., p.19).

E Serralheiro (2005) prossegue, destacando que o Processo de Bolonha aponta para uma unificação e convergência dos estudos superiores na União Europeia, entretanto, alerta que este processo não será significativo se for atribuída demasiada valorização à eficiência e competitividade entre os estudantes e as escolas, bem como se o ensino e a investigação estiverem condicionados aos interesses e critérios de mercado e empresariais: “O desenvolvimento do conhecimento e do ensino nada ganham se o processo de Bolonha for colocado ao serviço das estratégias que visam a mercantilização do ensino e da formação e o aniquilamento do ensino público” (Serralheiro, 2005, p.20).

A implementação do processo de Bolonha em Portugal obrigou a uma revisão da Lei nº 46/86, o que foi feito com o DL nº 49/2005, de 30 de agosto, e que veio, sobretudo: a) a criar condições para o acesso, a todos os cidadãos, à aprendizagem ao longo da vida; b) a adotar um modelo de organização do ensino superior em três ciclos; c) a mudar um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências; d) a adotar o sistema europeu de créditos curriculares,

baseado no trabalho dos estudantes. Posteriormente, o DL n° 74/2006, de 24 de março, vem proceder à regulamentação das alterações introduzidas pela Lei n° 46/86, relativas ao novo modelo de organização do ensino superior, referindo este que o grau de mestre é conferido aos que demonstrem: “a) Possuir conhecimentos e capacidade de compreensão a um nível que: i) Sustentando-se nos conhecimentos obtidos ao nível do 1.º ciclo, os desenvolva e aprofunde; ii) Permitam e constituam a base de desenvolvimentos e ou aplicações originais, em muitos casos em contexto de investigação.” (Art. 15º).

Sobre a formação de professores, o DL n°. 43/2007, de 22 de fevereiro, vem definir “[...] as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio, e determina, ao mesmo tempo, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente” (DL n° 43/2007, p.1320). Neste Regime Jurídico, de forma a cumprir com as indicações do Processo de Bolonha, é apontada a habilitação profissional de mestre para a certificação de grau profissionalizante para a docência. De acordo com esse DL:

Com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora o de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional (Ibid., p. 1320).

Então, após o tratado de Bolonha, por meio do DL n° 43/2007, de 22 de fevereiro, a formação inicial para a docência, em Portugal, passa a ser estruturada da seguinte forma: no caso da educação de infância e dos 1º e 2º ciclos, a formação se dá por meio de uma Licenciatura em educação básica, a ser acrescida necessariamente de um curso de mestrado em ensino, numa dessas áreas. Igualmente, são necessários a Licenciatura e o mestrado em ensino, em uma ou até duas áreas disciplinares para os professores do 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º anos) e do ensino secundário. De acordo com o DL n° 43/2007, deve ser priorizado na formação inicial de professores o conhecimento no domínio do ensino, de modo a assumir que “[...] o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência” (p.1321).

Mais recentemente, o DL n° 79, de 14 de maio de 2014, vem substituir o anterior e pretende realizar uma revalidação dos planos de estudos de formação de professores. As principais alterações desse novo regimento prendem-se às condições de acesso, com a duração

dos cursos³¹ e a revisão das áreas integrantes deles, com sobrevalorização das áreas de conteúdo específicas (Matemática, Língua Portuguesa, História e outras, respectivamente), salientando-se a desvalorização da Pedagogia, da Psicologia e da Sociologia da Educação. Assim é descrito no DL (2014, p.2821):

(i) o aumento da duração dos mestrados relativos aos domínios/perfis 1, 2 e 3 em um semestre; (ii) o desdobramento do mestrado relativo ao domínio/perfil 4, separando a formação de docentes do 2º Ciclo de Português, História e Geografia de Portugal, da formação de docentes do 2º Ciclo de Matemática e Ciências Naturais. Essas medidas são justificadas quer para reforço da formação na área da docência, das Didáticas específicas e da iniciação à prática profissional, quer para um ajustamento aos grupos de recrutamento.

De uma forma geral, tal como afirma Flores (2004), as tendências atuais na política de formação de professores, em Portugal, parecem apontar para mudanças em termos da (re)profissionalização do ensino, “[...] através do reconhecimento de que todos os professores devem ser licenciados e no esforço para estabelecer um corpo de conhecimento profissional” (Ibid.,p.143). O quadro legal tem apontado para a formação de profissionais com capacidade de atitude crítica, reflexiva e investigativa. Referindo-se ao DL nº 344/89 e nº 240/2001, Flores (2004, p.146) afirma que:

O quadro legal existente no nosso país aponta para uma visão integrada, articulada e indutora de práticas reflexivas numa perspectiva de aprendizagem permanente e para uma formação inicial que promova nos futuros profissionais atitude crítica e investigativa no sentido de serem capazes de reflectir, de forma sistemática, sobre a sua prática (e sobre os valores que lhe são subjacentes) e de contribuir para a inovação educacional.

Entretanto, a autora também chama a atenção para o fato de que a lógica de formação de professores, nesse país, “[...] tem sido marcada, na maior parte dos casos, pela fragmentação e pela falta de articulação entre as diversas componentes, pela ausência de articulação entre a escola e universidade” (Ibid., p.144). Assim, para Flores (2010), as práticas existentes são contraditórias, no que tange aos princípios da relação teoria-prática e da articulação entre os contextos de formação. E a autora afirma que “[...] para superar essa lógica, além de ser fundamental explicitar a filosofia e o modelo subjacente a determinado projecto de formação, a reflexão e investigação devem assumir-se como elementos estruturantes de um programa de formação inicial de professores” (2010, p.184).

2.2.2 A Formação inicial de professores no Brasil: breve contextualização histórica e teórica

³¹ Com este DL verifica-se o aumento da duração dos mestrados em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de dois para três semestres, o aumento da duração do mestrado conjunto em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de três para quatro semestres e a fixação em quatro semestres da duração dos outros cursos.

No período colonial, em que o Brasil esteve sob a égide do governo Português, desde os colégios jesuítas, as reformas pombalinas, com as aulas régias e os cursos superiores criados a partir de 1808 com a vinda de D. João VI de Portugal para o Brasil, não houve uma preocupação com a questão da formação de professores (Saviani, 2009). Para o autor, a primeira escola normal para formação de professores do ensino primário foi instituída na Província do Rio de Janeiro, Niterói, em 1835. Na década de 30, com as transformações políticas, econômicas e sociais resultantes da crise internacional, o mercado de trabalho tornava-se mais exigente, o que imputava a necessidade de formação de mão de obra. Nesse contexto, os idealistas da escola nova, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, criticaram a formação normalista, por não receber uma preparação pedagógica sólida e advogavam a preparação dos professores em universidades. Como resultado, surgem os Institutos de Educação do Distrito Federal (DF) e de São Paulo, concebido e criado por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho.

Para Saviani (2009, p.145), “[...] uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa”. O instituto paulista foi incorporado à universidade paulista, criada em 1934, e o de Brasília à Universidade do DF, criada em 1935. Foi a partir de então que se organizaram os cursos para formação de professores das escolas secundárias, os cursos de Licenciatura³² - o famoso modelo 3 +1. Este modelo se caracteriza pelo trabalho justaposto nos três primeiros anos, das disciplinas de natureza específica e, no quarto ano, as disciplinas de natureza pedagógica. Nesse sentido, Diniz-Pereira (2006, p.54) afirma que as Licenciaturas surgem nos anos 30, seguindo “[...] a fórmula 3+1, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de *um* ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos” (grifos do autor). Esse modelo de formação é consubstanciado na racionalidade técnica; conforme características já expostas, neste modelo, os professores são visualizados como técnicos que aplicam com destreza e rigor o conhecimento científico e pedagógico produzido por outros.

A partir da promulgação da LDB/1996, houve a profusão de pareceres, diretrizes, resoluções e parâmetros curriculares criados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo

³² Pela legislação brasileira, as Licenciaturas são cursos que objetivam formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. No Parecer CNE nº 28/2001 está descrito que *Licenciatura* é uma licença, ou seja, uma, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação.

Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa lei propõe, especificamente nos artigos 61, 62, 63, alterações para cursos de formação de professores. Conforme o Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB/1996, p. 49).

A formação em nível superior para professores fica estabelecida, de forma explícita, nessa referida lei, a ser realizada em universidades e ISE, o que me permite inferir que ela apresenta um avanço nas políticas públicas brasileiras, ao estabelecer um prazo de 10 anos, a contar da data de publicação, para que os professores atuantes na educação básica possuam formação em nível superior. Para Gatti e Barreto (2009), esse prazo foi significativo, visto que nessa época milhares de professores atuavam, sem formação, na educação básica.

Entretanto, a referida lei admite a formação em nível médio para a Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Brzezinski (2008b, 2014) tece críticas a respeito das proposições da LDB/1996 em pressupor a permanência de professores leigos³³ e com apenas a formação normal, para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Para ela (2014) é fundamental a formação em nível superior de todos os profissionais da educação, indiferente do nível em que atuam. Por sua vez, Saviani (2005) pontua que a reforma da LDB, em 1996, poderia ter sido decisiva, para a elevação da formação dos professores, fato que infelizmente ainda não aconteceu, uma vez que ainda existem professores com apenas o ensino médio, ministrando aulas na educação básica. Isso significa que, passados mais de quinze anos, ainda há a permanência de professores, sem formação, atuando na educação básica. Esse fato é denunciado por Brzezinski (2014, p.120), ao dizer que:

É inaceitável, para o mundo dos educadores, que o sistema de ensino da educação básica mantenha 8.339 funções docentes ocupadas por professores que cursaram apenas o ensino fundamental; 115.456 funções ocupadas por professores com ensino médio sem formação pedagógica; e 335.418 funções em que atuam professores formados no ensino médio, no curso de magistério [...].

Após a promulgação da LDB/1996, por meio do Parecer nº 9/2001 do CNE, são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas, nos estados da

³³De acordo com a definição do MEC do Brasil, leigo “É o profissional que exerce o Magistério sem que possua a habilitação mínima exigida. Em relação ao ensino fundamental são leigos os professores de 1ª a 4ª série sem a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo Magistério) e os professores de 5ª a 8ª série sem curso superior de Licenciatura plena na área específica de atuação” (BRASIL/MEC), In:<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/duv.shtm#26>. Acesso em 12/08/2014.

federação brasileira (DCN), sendo regulamentadas pelas Resoluções: CNE nº 1/2002 de 18 de fevereiro, que institui as DCN e a Resolução CNE nº 2/2002, de 19 de fevereiro, que delibera sobre a carga horária desses cursos.

Assim, regulamentadas por textos expressos na forma de pareceres e resoluções, as DCN (2002) estabelecem princípios orientadores, diretrizes e critérios para a organização da matriz curricular dos cursos de formação de professores. De acordo com as DCN (2002), em seu Art. 2º, a organização curricular das IES observará, o que expõe a LDB em seus artigos 12º e 13º da LDB/1996 e outras formas de orientação à formação para o trabalho docente, entre as quais devem-se contemplar:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades e enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (Resolução CNE nº 2/2002, p, 1).

Não obstante, nessas diretrizes é destacada a noção de competências sociais, pessoais e profissionais dos professores como nucleares na orientação dos cursos de formação, de modo que as IES devem, ao elaborar as propostas pedagógicas do curso, considerar o conjunto de competências para a atuação profissional do professor e as adote como norte. No Art. 6º são destacadas as competências a serem consideradas pelas IES, na elaboração do projeto pedagógico dos cursos de Licenciatura:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica (Ibid., p.3).

A noção de competência, tal como é apresentada nas DCN/2002 é alvo de críticas de alguns teóricos por acreditarem que suscita a ressignificação da visão tecnicista da década de 70, em que os professores são preparados de acordo com o modelo produtivo; ou seja, para desempenharem um papel técnico, reprodutores das necessidades adequadas ao sistema econômico vigente na perspectiva da racionalidade técnica. A esse respeito, Pimenta e Lima

(2011, p.85) afirmam que a lei: “[...] ao colocar as competências como núcleo da formação, reduz a atividade docente a um desempenho técnico”. Para as autoras, o conceito de competências substitui o de saberes e conhecimentos e o de qualificação e resulta em prejuízos aos professores, pois os desapropria da condição de sujeitos de conhecimentos. E as autoras alertam para a ideia de que não se trata de mero conceito; ao contrário, esse discurso “[...] anuncia um neotecnicismo entendido como um aperfeiçoamento do positivismo” (Ibid.,p.85). As autoras prosseguem, afirmando que o termo competência também representa a relação teoria-prática, para executar uma atividade, todavia, ter competência não significa ter conhecimento, informação, visão ampla de totalidade, enfim, das finalidades sobre o trabalho. Nessa ótica, competência pode significar uma ação imediata, com ausência de postura política, o que desvaloriza o professor como produtor de saber. Para Pimenta e Lima (2011, p.87):

[...] as referidas resoluções, ao colocar as competências como núcleo central dos currículos de formação de professores, podem provocar a redução dos professores a consumidores de cursos, em busca permanente de atualização de competências, como forma de competirem no mercado de trabalho da educação.

Canário (2006) contribui com esta discussão, ao dizer que a emergência da noção de competência, como conceito-chave na formação de professores, está vinculada tradicionalmente a uma visão técnica e racionalizadora da formação. Todavia, o autor realça que esse conceito pode ser pensado, em uma outra perspectiva, nomeadamente como um saber mobilizar soluções coerentes, apropriadas com as diversas e complexas situações enfrentadas, por exemplo, a sala de aula. Também Nóvoa (2008) destaca que um programa de formação precisa se ancorar sobre o desenvolvimento de três grandes famílias de competências: 1) saber relacionar e saber relacionar-se – é importante o trabalho em equipe, da interação com os alunos, com os pares, famílias, gestores, pesquisadores, sindicatos, etc; 2) saber organizar e saber organizar-se – é necessário o investimento na organização do trabalho da escola, espaços, gestão dos tempos letivos, ciclo de aprendizagem e agrupamento das disciplinas; 3) saber analisar e saber analisar-se – aqui o autor chama a atenção para o conhecimento profissional, que possui uma dimensão teórico-prática e experiencial, mas que não se efetiva de forma dicotômica.

Como se percebe, não há muito consenso na literatura, quando o termo é competência, para se referir aos saberes dos docentes. Então, em face de não poder aqui aprofundar uma

discussão acerca dos fundamentos epistemológicos desse termo, eu encerro com Alarcão (2011, p.22) por comungar a sua visão acerca desse debate. A autora afirma que

Tem-se ultimamente falado muito de competências, para aplaudir e para repudiar esta forma de abordar o currículo escolar ou de complementar o existente. Erroneamente, alguns setores, numa má interpretação do conceito, opõem competências a conhecimentos. Outros temem um regresso ao utilitarismo. Outros ainda veem no discurso das competências uma subordinação da educação à economia.

A autora prossegue, propondo a necessidade de sermos mais críticos e aprofundarmos o conceito de competência e a relação entre competências e conhecimentos. Referindo-se a Perrenoud, a autora afirma que “Ter competência é saber mobilizar os saberes” (Ibid., p.22), portanto, as competências não estão contra os conhecimentos, mas, sim, com eles. “Elas reorganizam-nos e explicitam a sua dinâmica e valor funcional” (Ibid., p. 22).

Prosseguindo com a discussão acerca das DCN (2002), importante salientar a Resolução CNE nº 2/2002, que delibera sobre a carga horária dos cursos de formação inicial e estabelece a carga horária de, no mínimo, 2800 horas, de forma a garantir a relação teoria-prática, que vem a mudar com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada (DCN/2015), aprovadas em 2015, por meio da Resolução CNE nº 02/2015, de 2 de julho. Esta resolução aumenta substancialmente a carga horária desses cursos, que passa de 2.800 horas para, no mínimo, 3.200, priorizando especialmente atividades práticas para o exercício da docência. É afirmado que “§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência”. As DCN (2015) esclarecem que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério compreendem cursos de graduação de Licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados. Na resolução é afirmado ainda que a formação deve assegurar uma base comum nacional

[...] pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes da educação básica (Resolução CNE 02/2015, p.6).

Diferentemente das DCN/2002, nas DCN (2015), o termo competência não é mencionado, ao longo das indicações descritas, no que concerne aos princípios norteadores e construção dos projetos pedagógicos dos cursos. Ao se referir aos conhecimentos e dimensões da iniciação à docência que o egresso deve possuir, nas DCN (2015), nos artigos 8º e 9º é

pontuado que ele, ao sair da formação inicial e continuada, deverá ter um conjunto de “[...] informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo [...]” (Ibid., p.7) que serão consolidados no exercício da profissão, de modo a lhe possibilitar:

- I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na 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 e específica;
- III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica (Resolução CNE 02/2015, p.7).

Ademais, também no Art. 7º é indicado que as IES devem elaborar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional e o Projeto Desenvolvimento Institucional de modo a contemplar as diferentes dimensões de iniciação à docência que vão, desde o estudo do contexto educacional, nos diferentes espaços, desenvolvimento de ações de forma interdisciplinar, planejamento de ações de forma interativa entre as IES e as escolas de educação básica, dentre outras. O que se propõe é que o egresso da Licenciatura, ao encerrar o curso, tenha adquirido várias dimensões de saberes, durante a formação, que contemplem a ética, o trabalho com a diversidade, o domínio dos conteúdos específicos, pedagógicos, diferentes abordagens teórico-metodológicas, o trabalho interdisciplinar, o domínio da Língua Portuguesa e das tecnologias, o trabalho cooperativo, a gestão da instituição de educação básica, a reflexão sobre a prática e o trabalho com a pesquisa.

Por certo, nas últimas duas décadas, o governo brasileiro vem implementando muitas ações, como forma de avançar para a superação da falta de professores, bem como promover a formação inicial e continuada, de modo a atender às exigências dos contextos socioeconômicos e político vigentes e da LDB/1996; dessa forma, vários programas foram implementados nos últimos dez anos. Conforme afirma Gatti et al.(2011, p.49),

Nos anos recentes, o governo federal, detectando a grande dispersão e a fragmentação das políticas docentes no país, bem como os descompassos entre os programas de formação para o magistério a cargo das instituições de ensino superior (IESs) e as demandas da educação básica, tomou uma série de iniciativas, tendo em vista promover a sua articulação, particularmente no âmbito das instituições públicas, em busca de assegurar uma educação de qualidade como direito de todos.

Assim, diante do que foi posto até então, considero que muito já está feito para a melhoria da formação dos professores da educação básica; entretanto, muito ainda tem-se a

fazer, visto que ainda prevalece nas IES brasileiras, tal como em Portugal, muitos problemas traduzidos pela desconexão dos conhecimentos curriculares com o campo de trabalho futuro dos formandos. A esse respeito Gatti (2010, p.1357) explica que, mesmo com ajustes nos cursos em face das mudanças propostas nas DCN/2002,

[...] verifica-se nas Licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas Licenciaturas [...].

Assim, fica evidente que, apesar de todas as mudanças implementadas nos últimos anos, o processo formativo de muitas IES ainda se mantém nos princípios da racionalidade técnica. Também Gatti et al. (2011) afirmam que a formação de professores no Brasil ainda apresenta currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria-prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa. Ainda Gatti (2015, p.240) afirma que muitas iniciativas foram tomadas acerca da formação para a docência, no âmbito do CNE e do MEC, nos últimos 20 anos, entretanto para a autora as políticas direcionadas “[...] à formação de professores, até aqui, tem se mostrado inoperantes no que concerne a mudar a situação da dispersão entre as licenciaturas e seu valor institucional e social, bem como em suscitar renovações curriculares substantivas”.

Além dos problemas vinculados ao processo formativo nas IES, outro grave problema que assola a profissão docente, no Brasil, é a falta de valorização³⁴ do magistério³⁵ traduzida pelo baixo *status* social, pelas condições de trabalho precárias, carga horária excessiva de trabalho, inexistência de plano de carreira, salários pouco atraentes, entre outros. Assim, infiro que não basta implementar várias propostas de melhoria de formação inicial e continuada, se não houver valorização da profissão docente. De que adiantam mudanças nos processos formativos, se a falta de valorização e a falta de investimento, na carreira docente, desmotiva e afasta os jovens da escolha do magistério como profissão? A esse respeito Diniz-Pereira (1999) alerta que a não valorização do professor, os salários aviltantes, as precárias condições de trabalho e a falta de

³⁴ As novas DCN/2015 definem que a valorização dos profissionais do magistério compreende a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho.

³⁵ É definido pelas DCN/2015 que os profissionais do magistério da educação básica compreendem os professores que exercem atividades de docência e de gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas várias etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), com a formação mínima exigida pela LDB/1996.

um plano de carreira para a profissão continuam sendo questões fulcrais sem solução, que afetam diretamente a formação docente no Brasil. “Os problemas centrais das Licenciaturas apenas serão resolvidos, na verdade, com a implantação de mudanças drásticas na atual condição do profissional da educação (Ibid., p.123). Assim, além da melhoria na formação dos professores é imperioso se pensar em se valorizar a profissão. Conforme Afonso (2007, p.2):

Os professores devem ser formados e ter condições de trabalho que os dignifiquem como profissionais e como cidadãos/cidadãs. [...] A sociedade e o Estado não podem olhar para os professores como simples funcionários, mas reconhecer que eles são profissionais capazes de utilizar margens de autonomia relativa que lhes permitam fazer escolhas e opções justas e fundamentadas face à complexidade, diversidade e heterogeneidade das situações reais em que estão envolvidos. As condições de trabalho, os estatutos de carreira, os índices salariais e a escassa responsabilização democrática convertem-se frequentemente em obstáculos para uma verdadeira dignificação dos professores como profissionais [...].

Em seguida, continuarei a tessitura do texto, apresentando o PIBID, no contexto das políticas públicas de formação de professores.

2.3 PIBID no contexto das políticas públicas de formação inicial de professores no Brasil

Por estar o objeto da investigação - a aprendizagem da docência de futuros professores – inserido em um programa de governo que integra o conjunto das políticas públicas de formação implementadas pelo governo brasileiro, a partir da LDB/1996, considere necessário, trazer à tona esta discussão em que destaco algumas políticas que tratam da formação inicial, com destaque para o PIBID. Importa salientar que a discussão não está ausente das tensões e ambiguidades que um programa inserido em políticas educativas enseja. Organizei o texto da seguinte forma: 1) algumas das políticas de formação inicial de professores no Brasil – em que apresento algumas dessas políticas, destacando o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); 2) o PIBID – aqui apresento o programa, intencionalidades pedagógicas, características, evolução numérica e encerro com uma discussão sobre a luta pela sua permanência.

2.3.1 Algumas das políticas de formação inicial de professores no Brasil

No bojo das ações realizadas pelo governo federal para implementar políticas de incentivo à formação de professores, na década de 2000, foram feitas modificações, por meio da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, na estrutura da CAPES, atribuindo a ela novas responsabilidades. A ela foi atribuída, a responsabilidade de coordenar o sistema nacional de

formação de professores, que perpassa desde a responsabilidade na coordenação da pós-graduação, o desenvolvimento científico e tecnológico do país, até subsidiar o MEC na indução e formulação de políticas para a formação docente, em todos os níveis e modalidades de ensino. Para Gatti et al. (2011) a CAPES que, até 2007, conduzia com êxito as políticas de pós-graduação, sem muita expressão com cursos de graduação, fica também com a competência de induzir, fomentar as políticas de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, bem como valorizar o magistério em todos os níveis, que anteriormente eram de competência de outras secretarias, tais como a Secretaria da Educação Básica, a Secretaria da Educação Superior e a Secretaria da Educação a Distância.

Segundo Gatti et al. (2011), como forma de atender às novas funções da CAPES, é instituído, a partir de 2007, o Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC/EB), que incorpora à sua estrutura a Diretoria da Educação a Distância (DED) e a DEB. Os princípios que estruturam a formação de professores, suscitadas pela DEB são:

[...] conexão entre teoria-prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética; articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Esses princípios básicos respeitam a autonomia das instituições formadoras e das redes de ensino e, ainda, as características locais e regionais, mas, ao serem intencionalmente traduzidos nos projetos pedagógicos de cada instituição parceira, produzem uma dinâmica capaz de renovar e inovar a formação dos professores do País (Relatório da DEB/CAPES (2013, p. 9-10).

Nas mudanças ocorridas, nos últimos anos, merece destaque a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelecida pela CAPES, em parceria com o CTC/EB, por meio do DL nº 6.755, de 29 janeiro de 2009, em cuja essência estão disciplinadas as ações da CAPES e balizadas as diretrizes para a formação de professores em serviço. Conforme disposto no Art. 9º: “O Ministério da Educação apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério ofertadas [...]” e o Art.10ª sinaliza que a CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de Licenciatura de graduação plena, nas instituições de educação superior. Este documento, além de manter a responsabilidade da CAPES pelo fomento a programas de formação inicial e continuada no país, estabeleceu a criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação.

Assim, a partir de 2009, foram instituídas várias políticas de formação inicial e continuada de professores, que integram o PDE, dentre elas, destaco o REUNI³⁶, o Pró Licenciatura³⁷/ UAB³⁸, o PROUNI³⁹, o Proletramento⁴⁰, a Rede Nacional de Formação Continuada, criada a partir de 2004, o apoio a cursos de segunda Licenciatura, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual se insere o objeto de estudo desta investigação. Destes, considero relevante destacar os de Formação inicial, tais como o Parfor, o Prodocência e o PIBID, que será discutido posteriormente. Há também o programa de apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores que é transversal aos demais e focaliza a formação de professores com domínio das novas linguagens e tecnologias, de forma interdisciplinar.

O *PARFOR* visa estimular a formação inicial, em nível superior, de professores em exercício nas redes públicas de educação básica, como forma de cumprir as exigências de qualificação profissional requeridas pela LDB/1996. É desenvolvido de forma colaborativa entre a União, por meio da CAPES, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, com a fomentação e implantação de programas e cursos. As turmas especiais devem “[...] ser compostas exclusivamente por alunos que comprovarem estar no exercício da docência na rede pública, na área ou na disciplina em que atuam e para a qual não têm formação superior ou grau de Licenciatura” (Relatório DEB/CAPES, 2013, p. 35).

O *Prodocência* objetiva consolidar, inovar e melhorar o processo formativo dos cursos de formação para o magistério da educação básica. É focalizado por meio do programa o uso de novas estratégias formativas, tanto para os futuros professores que se encontram em formação, como para os formadores de professores. É apontada também a importância da vinculação com os outros programas existentes no contexto da CAPES, como o PIBID, o PARFOR, o Observatório

³⁶ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), tem como objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Ver mais em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em 08/08/2014.

³⁷ O Pró-Licenciatura ocorre em parceria com as IES; oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. Ver mais: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=708>. Acesso em 08/08/2014.

³⁸ O programa PROUNI objetiva ampliar e oportunizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da EAD, priorizando a formação inicial a professores já em exercício na educação básica pública e formação continuada aos já formados. Ver mais em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12265:universidade-aberta-do-brasil-uab&catid=248:uab-universidade-aberta-do-brasil&Itemid=510. Acesso em 08/08/2014.

³⁹ Programa que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% para estudantes brasileiros em cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior. Ver mais em: <http://siteprouni.mec.gov.br/>. Acesso em 08/08/2014.

⁴⁰ “O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e Matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental”. Ver mais em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>.

de educação, dentre outros. Este programa teve início em 2006 na Secretaria de Educação Superior, órgão do MEC e, a partir do ano de 2010, a CAPES assume o programa.

Outro elemento que merece ser destacado, no que se refere às políticas educacionais e formação de professores, é a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE)⁴¹ pelo Congresso Nacional. Esse documento estabelece as diretrizes para a educação nacional, no decênio 2014/2024, vinte metas e várias estratégias que contemplam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, qualidade e avaliação, gestão e financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação. Interessa-me destacar as metas que incidem diretamente, em termos de valorização e formação dos professores, apresentadas abaixo:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal (MEC, 2014, p.12).

Temos, portanto, pela frente, nove anos, para que 50% dos professores de educação básica tenham formação em nível superior e que sejam valorizados com plano de carreira e salário condizente com o seu trabalho.

Em seguida, apresentarei o PIBID, programa no qual se insere o objeto de estudo da presente investigação.

⁴¹ O plano nacional de educação é instituído pela normativa nº09 de 30/06/2009/MEC, sendo esclarecido em seu Art. 1º “Fica instituído o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, uma ação conjunta do MEC, por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), nos termos do DL 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica”.

2.3.2 O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID

Na apresentação do PIBID, optei por destacar os seguintes elementos: a) o programa e os objetivos; b) os participantes; c) a evolução numérica no Brasil; d) a luta pela permanência do PIBID.

a) O programa e os objetivos

O PIBID é um programa vinculado à CAPES, por meio da DEB. Foi criado, durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em um contexto de formulação de várias políticas de incentivo à formação de professores, desencadeado após a publicação da LDB/1996.

O PIBID, criado pelo DL nº 7.219/2010, tem-se destacado pelo crescente número de IES e bolsistas participantes, a partir de 2009, fato evidenciado por Gatti (2013, p.50) ao dizer que o programa:

[...] tem crescido o número de instituições que submetem suas propostas, conforme os editais da CAPES, o que revela, no mínimo, entusiasmo por essa política, dado que as exigências são relativamente fortes. Pesquisas avaliativas sobre seus efeitos diversos poderão futuramente contribuir com conhecimentos sobre sua validade social e educacional.

Este programa foi instituído em 2007, pela Portaria nº 38, de 12 de dezembro, todavia inicia suas atividades apenas em 2009, conforme discutirei posteriormente. O foco do programa é a formação do aluno da Licenciatura, a elevação da qualidade da formação de professores, a inserção dos licenciandos no cotidiano da rede pública de Educação Básica, a fim de que possam vivenciar e participar de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas de ensino inovadoras e interdisciplinares (Relatório DEB/CAPES (2013)). Por meio do programa, os alunos das Licenciaturas podem participar, desde o início de sua formação, de experiências de aprendizagens da docência, nas escolas públicas de educação básica, que vão desde o conhecimento de questões administrativas, de gestão, questões socioculturais dos alunos, relações interpessoais a práticas de ensino em sala de aula. Então, o PIBID aproxima as IES da realidade da escola, campo de trabalho dos futuros profissionais, de modo a articulá-las com a escola e sistemas de ensino municipais e estaduais.

As escolas da rede pública de educação são selecionadas pelas IES para participar do programa, tendo como preferência as que possuem baixo rendimento no Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴². Entretanto, outras escolas, com melhor desenvolvimento no IDEB, podem ser selecionadas, como forma de proporcionar aos estudantes experiências na docência, por meio da observação e análise dos aspectos no contexto educativo que influenciam a aprendizagem dos alunos e o rendimento no IDEB.

De modo geral, ao analisar a documentação que normatiza o PIBID, pode perceber que os objetivos do programa, desde o início da implantação, sofreram poucas transformações. Na Portaria nº 038/2007, sob a jurisdição do MEC, a primeira a tratar dele, foram priorizadas, em suas intencionalidades, a formação de professores para o ensino médio, a articulação entre as IES e as escolas da rede pública de educação básica, a melhoria na formação de professores e a qualidade de ensino da educação básica. A Portaria mais recente, nº 096/2013, em seu Art. 4º, explicita os objetivos do PIBID, no contexto de formação de professores, apresentando algumas diferenças quanto às intencionalidades pedagógicas do programa, propostas na Portaria nº 038/2007, Art. 4º conforme é apresentado a seguir:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensinoaprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria-prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de Licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de Licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (Portaria nº 096/2013, p.2).

Ao analisar os objetivos previstos nas Portarias nº 038/2007 e nº 096/2013, sendo, como foi já dito, a primeira e a mais recente, respectivamente, a tratar do programa, pode constatar que todos os objetivos previstos na primeira Portaria permanecem na atual Portaria, nº 096/2013. Entretanto, esta atual normativa apresenta avanços em relação à anterior, ao estender o foco de atendimento do programa a toda a rede pública de educação básica, e

⁴² O IDEB foi criado pelo Inep em 2007 e reúne em um indicador dois conceitos: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado, a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

avança no detalhamento de ações mais específicas pertinentes à aprendizagem da docência, fato sinalizado no item IV, ao pontuar a participação dos licenciandos “[...] em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensinoaprendizagem” (Ibid, p.2). Para além disso, é valorizado o papel dos professores da educação básica, como co-formadores dos futuros professores e incentivada a reflexão sobre o trabalho docente, fato consubstanciado no item VII, ao “[...] contribuir para que os estudantes de Licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (Ibid., p.2).

Para participarem do programa, as IES podem apresentar apenas um projeto, caracterizado como projeto institucional⁴³, sendo ele composto por um ou mais subprojetos, de acordo com as áreas de conhecimento dos cursos de Licenciatura oferecidos por elas. Para tanto, cada subprojeto deve ter, no mínimo: cinco estudantes de Licenciatura; um professor da Licenciatura da IES que atue como coordenador de área; um professor da educação básica que supervisione os estudantes na escola. Cada subprojeto por IES pode atingir o número máximo de 100 estudantes de Licenciatura, sendo o número de coordenadores e professores supervisores proporcional a esse número. As IES que possuírem mais de 200 estudantes de Licenciatura poderão ter dois coordenadores de área de gestão de processos educacionais. Para tanto, as IES devem elaborar regimento próprio que contemple a forma de seleção das escolas, bolsistas, forma de acompanhamento e gestão dos recursos do PIBID disponibilizados pela CAPES.

As IES selecionadas a participarem do programa, além dos recursos direcionados a bolsas, recebem também recursos de custeio (material de consumo, diárias, dentre outras) e capital⁴⁴ para desenvolverem o projeto.

b) Os participantes do PIBID

A equipe atual participante do PIBID é composta por: professores das IES, que exercem a função de coordenação institucional, de coordenação de área de gestão de processo educacional de gestão e coordenação de área; professores que atuam na rede pública da

⁴³ O DL 7.219/2010, Art. 2º, esclarece sobre o que é projeto: “[...] é o projeto institucional 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”.

⁴⁴ De acordo com a Portaria nº 096/2013, Art. 26. Os itens de capital financiáveis são: I – equipamentos e material permanente: aqueles que, em razão do seu uso corrente, não perdem a sua identidade física e/ou têm uma durabilidade superior a dois anos.

educação básica, que são os professores supervisores e os bolsistas de iniciação à docência. Entretanto, realço que, na primeira versão, em 2007, não havia a figura de um professor para exercer a coordenação institucional do projeto, no contexto da IES e coordenadores de área de gestão de processos educacionais. A inserção do coordenador institucional se deu com o DL nº 7.219, de 24 de Junho de 2010. Neste documento, em seu Art. 2º, os bolsistas participantes do programa são identificados como:

- 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 (DL nº 7.219/2010, p.1).

Já a figura do professor coordenador de área de gestão de processo educacional, cuja função é apoiar o coordenador institucional na realização do projeto, é inserido também, em 2010, pela Portaria nº 260, de 30 de dezembro. De acordo com a Portaria atual que normatiza o PIBID, a de nº 096/2013, os professores das IES que assumem a função de coordenador institucional ou de área de gestão de processos educacionais, devem necessariamente: pertencer ao quadro docente da IES, possuir o título de mestre ou doutor, estar em efetivo exercício de suas atividades de magistério, no ensino superior, em cursos de Licenciatura, ter experiência na formação de professores, ou na execução de projetos de ensino, ministrar disciplina em curso de Licenciatura e possuir experiência de, no mínimo, três anos como docente no ensino superior. Os requisitos dos outros formadores, nomeadamente os professores supervisores (PS) e coordenadores de área (CA) serão apresentados junto à discussão das análises, com vistas a evitar redundância no texto.

Os bolsistas, foco do programa, razão de sua existência, são os alunos das Licenciaturas, intitulados no programa, conforme já foi afirmado, como bolsistas de iniciação à

docência. Para participarem do programa, de acordo com a Portaria nº 096/2013, Art.36, o estudante deverá atender aos seguintes requisitos:

I – estar regularmente matriculado em curso de Licenciatura da IES na área do subprojeto;

II – ter concluído, preferencialmente, pelo menos um período letivo no curso de Licenciatura;

III – possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES;

IV – ser aprovado em processo seletivo realizado pelo PIBID da IES.

§1º O estudante de Licenciatura que possua vínculo empregatício poderá ser bolsista PIBID, desde que:

I – não possua relação de trabalho com a IES participante do PIBID ou com a escola onde desenvolve as atividades do subprojeto;

II – possua disponibilidade de 32 (trinta e duas) horas mensais para dedicação às atividades do projeto

§2º A instituição participante do PIBID não poderá impor restrições aos candidatos à bolsa de iniciação à docência quanto à existência de vínculo empregatício, ressalvado o disposto no §1º (Portaria nº 096/2013, p.12).

Infiro, portanto, que a Portaria nº 096/2013 avança em relação às anteriores, ao estabelecer a possibilidade de o estudante que possua vínculo empregatício ser bolsista do programa. A possibilidade de conciliar bolsa e emprego permitiu que muitos alunos ingressassem no PIBID, e, por conseguinte, aumentou o número da demanda das IES, na medida em que grande parte dos alunos das Licenciaturas, por serem de classe social menos favorecida economicamente, não conseguiriam sobreviver apenas com a bolsa de iniciação à docência.

Todos os bolsistas do PIBID, professores coordenadores das IES, professores supervisores da rede pública de educação básica recebem bolsas, como estímulo à sua participação no programa. Atualmente, são os seguintes valores das bolsas, de acordo com a modalidade: alunos de iniciação à docência – recebem o valor de R\$400,00; professores supervisores – os professores das escolas da rede pública de educação básica recebem o valor de R\$765,00; professores coordenadores de área – os professores das Licenciaturas que coordenam subprojetos por área de conhecimento recebem o valor de R\$1.400,00; coordenadores de área de gestão de processos educacionais – os professores da Licenciatura que auxiliam na gestão do projeto na IES recebem o valor de R\$1.400,00; coordenação institucional – o professor da Licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES recebe o valor de R\$1.500,00.

No Quadro abaixo é possível visualizar o quantitativo de bolsas concedidas pelo PIBID, em 2014, abrangendo todos os estados da federação brasileira:

Quadro 1 - Bolsas Concedidas pelo PIBID e pelo PIBID Diversidade para o Ano de 2014

Tipo de Bolsa	PIBID ¹	PIBID Diversidade ²	Total
Iniciação à Docência	70.192	2.653	72.845
Supervisão	11.354	363	11.717
Coordenação de Área	4.790	134	4.924
Coordenação de Área de Gestão	440	15	455
Coordenação Institucional	284	29	319
Total	87.060	3.194	90.254

Fonte: (Relatório DEB/CAPEs, 2013).

Conforme é observado no quadro, das 90.254 bolsas, 3.194 pertencem ao PIBID Diversidade, ou seja, projetos direcionados para atender à formação inicial de professores para atuarem em escolas do campo, indígenas, quilombolas e extrativistas. De acordo com a (CAPEs/MEC, 2013)⁴⁵, são objetivos do PIBID diversidade: o incentivo à formação de docentes em nível superior; a contribuição para a valorização do magistério indígena e do campo; a integração entre educação superior e educação básica; o desenvolvimento de metodologias específicas para a diversidade sociocultural e linguística, na perspectiva do diálogo intercultural; o desenvolvimento de um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações para o trabalho pedagógico.

c) A evolução numérica do PIBID no Brasil

O PIBID foi direcionado, inicialmente, apenas às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), focando as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio. A Portaria normativa nº 038/2007, expedida pelo Ministro de Educação, Fernando Haddad, foi o primeiro documento a normatizar o programa, no âmbito do ministério de educação e as IFES foram convidadas a participar dele, por meio do edital 01/2007. A prioridade para as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio se deu em face da carência de

⁴⁵PIBID diversidade em <http://www.CAPEs.gov.br/educacao-basica/CAPEsPIBID/PIBID-diversidade>. Acesso em 16 de agosto de 2014.

professores para atuarem nessas disciplinas. Entretanto, as atividades referentes ao edital somente se iniciaram em 2009, com 3.088 bolsistas.

Com a instituição do PNE e dos resultados significantes dos primeiros projetos nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, a partir de 2009, o programa se estendeu a toda a educação básica, contemplando, inclusive, a educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Nesse cenário, em 2009, sob a égide da CAPES, é lançada a Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009, que, consubstanciada, nas diretrizes do PNE, em 12 artigos, anuncia as diretrizes para o PIBID, sendo explicitado no Art. 1º da Portaria que a sua intenção é:

Instituir, no âmbito da CAPES o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID que tem por finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de Licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica (Portaria nº 122/2009, p.47).

Balizada na Portaria nº 122/ 2009, a CAPES lança o segundo edital, em 2009, para seleção de propostas formativas das IES e são aprovados 66 projetos de 66 IES e 22 projetos subprojetos complementares, atendendo, portanto, toda a educação básica.

Em 2010, a Portaria nº 072, de 09 de abril de 2010, dá nova redação à Portaria nº 122/2009, que dispõe sobre o PIBID, expandindo para as IES estaduais, municipais e comunitárias, e inclui outros cursos a serem selecionados, inclusive, prioriza as instituições que participam de programas, como o ENADE⁴⁶, o REUNI e programas de valorização do magistério, conforme proposto no Art. 2º “[...] como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o ProLind e o ProCampo e formação de docentes para comunidades” (Portaria nº 072/2010, p.26). Com a expansão, o programa contempla, em 2011, aproximadamente 30.000 bolsistas, de 146 instituições. Em 2012, o número de bolsas atingiu 49. 321. Em 2014, participam do PIBID, 284 IES, oferecendo 313 projetos de iniciação à docência a mais de 90 mil bolsistas distribuídos em mais de 5 mil escolas de educação básica da rede pública de ensino. De acordo com a DEB/CAPES:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID lançou oito editais, entre 2007 e 2013 [...] Nos editais de 2013, foram aprovadas a ampliação de projetos existentes, a inclusão de novos subprojetos/áreas e a participação de bolsistas do ProUni, uma vez que nas instituições privadas são formados cerca de 70% dos professores em exercício. As bolsas serão implementadas em 2014 e

⁴⁶O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, “[...] tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação.” Ver mais em: <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em 19/09/2014.

alcançam o número de 90.254 concessões, distribuídas em 2.997 subprojetos e 855 campi (Relatório DEB/CAPES, 2013, p. 11).

Então, de 2012 a 2014, o programa dobra o oferecimento de bolsas distribuídas nos projetos das IES das diferentes regiões brasileiras, conforme o quadro abaixo:

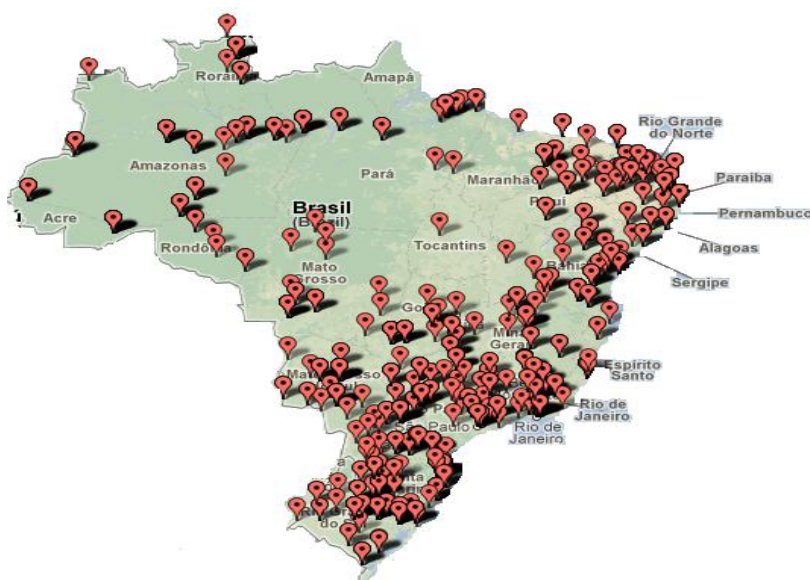
Quadro 2 - Número de IES e projetos participantes do PIBID em 2014

Região	ES	Projetos PIBID ¹	Projetos PIBID Diversidade ²	Total de Projetos
Centro-Oeste	1	21	5	26
Nordeste	6	56	10	66
Norte	7	27	5	32
Sudeste	14	114	3	117
Sul	6	66	6	72
Total	84	284	29	313

Fonte: <http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/CAPESPIBID/relatorios-e-dados>

Conforme é observado no quadro, dos 284 projetos, 29 pertencem ao PIBID diversidade, estes que, conforme já mencionei, têm como objetivo a formação inicial de professor para as escolas indígenas, do campo, dentre outras; possuem, portanto, propostas pedagógicas, metodologias e estratégias vinculadas às necessidades das diversidades dessas escolas. O mapa abaixo sinaliza como o PIBID é distribuído nos estados que compõem a federação brasileira.

Figura 4 – Mapa da distribuição do PIBID nos estados brasileiros



Fonte: Relatório de gestão DEB/CAPES (2013).

Fica evidente no mapa o alto índice de concentração dos projetos do PIBID em estados brasileiros localizados em áreas próximas ao litoral, que, por serem populosos, concentram o maior número de unidades de IES, como é o caso de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul e os estados do Nordeste, tais como Rio Grande do Norte, Paraíba, dentre outros. Entretanto, apesar de o Sudeste e o Sul liderarem com o maior número de IES participantes, é no Nordeste que está concentrado o maior número de bolsistas, conforme sinaliza o quadro abaixo.

Quadro 3 – Número de bolsistas do PIBID por região e modalidade

Região	Bolsistas de Iniciação à Docência	Coordenadores e supervisores	Total
Norte	4.408	1.000	5.408
Nordeste	11.789	2.489	14.278
Centro Oeste	3.565	906	4.471
Sudeste	10.931	2.569	13.500
Sul	9.399	2.265	11.664
Total	40.092	9.229	49.321

Fonte: Relatório DEB/CAPES (2013).

Segundo o que se observa, os dados revelam que a região Nordeste possui o maior número de bolsistas, fato que contraria as perspectivas normais dos programas oferecidos pelo MEC, em que as regiões sudeste e sul sempre estão na liderança em relação ao número de participantes. Importante salientar que, mesmo os dados sendo de 2013, não houve aumento de bolsas até o presente momento.

d) A luta pela permanência do PIBID

O aumento vertiginoso e a aprovação da Lei nº 12.796, de 12 de abril de 2013 que alterou o texto da LDB/1996, para incluir entre outras questões, o PIBID, desencadeou um sentimento generalizado, no país, de que o programa se consolidaria como política de estado, não sujeita a descontinuidade, com a mudança de governo. Entretanto, o primeiro ruído, o primeiro sinal de fragilidade se apresentou em 2015, no próprio governo que o criou, quando, diante da atual crise econômica e política do país, o ajuste previsto pelo governo brasileiro atingiu a Capes com cortes que podem atingir a R\$ 750 milhões de reais, em todos os programas, inclusive, afetando o PIBID. Rapidamente, nas redes sociais e na mídia, a notícia se espalhou como pólvora, e a reação da sociedade, da academia e dos bolsistas do programa foi imediata, tendo destaque a Carta Aberta organizada pelo Fórum Nacional dos Coordenadores do PIBID (Forbid), com a assinatura de praticamente todos os bolsistas do programa.

Em 2016, outra ação sinalizou o enfraquecimento do programa, ao ser anunciado pela Capes, em Ofício circular (2/2016-CGV/DEB/CAPES, no dia 18 de janeiro), o corte de todos os bolsistas que estivessem com 24 meses no programa, ao mesmo tempo em que anulou a cota de bolsas para a IES; por conseguinte, metade dos LBP seriam afastados do programa, ou seja, uma média de 45 mil LBP, a metade dos 90 mil que havia em 2014. As reações surgiram, com tamanha rapidez, de todos os cantos do país, sendo o Forbid o principal representante de todas as vozes. Imediatamente foi feita uma nota de repúdio endereçada à presidenta Dilma Rousseff e, a seguir, houve uma audiência pública organizada pela Comissão de Educação do Senado, com encaminhamentos decisivos para a imediata suspensão do Ofício Circular nº 2/2016-CGV/DEB/CAPES.

Até então, não se sabe ao certo quais os rumos que o programa vai tomar, aguardam-se as próximas discussões e negociações. O que se pode afirmar é que, com todas essas incertezas, não há garantia de sua continuidade, da forma como se apresentava, em 2015, ainda que a Capes cumpra o que afirma: “A proposta é a de que o Pibid, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Pibic, que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado voltada para formação de professores.” (Relatório DEB/CAPES, 2013, p.68).

Evidentemente, as lutas pela permanência desencadeadas em 2015 e alargadas até o presente momento, têm feito conquistas significantes, para que o programa permaneça, entretanto, no início de 2016, houve troca do ministro de educação e o novo ministro já anunciou modificações, em abril de 2016, por meio da nova Portaria de nº 45/2016, que modifica vários aspectos do programa, incidindo no quantitativo de bolsas e finalidades educativas. Ademais, outras mudanças na conjuntura política do Brasil estão ocorrendo, nomeadamente, o afastamento da atual presidenta, Dilma Rousseff, por conseguinte, o MEC sofrerá grandes mudanças em sua equipe que podem incidir diretamente no programa.

Em seguida, apresentarei o movimento de constituição dos IF e a formação de professores.

2.4 Os institutos federais de educação ciência e tecnologia e a formação de professores

Aqui farei uma abordagem acerca do movimento de alteração e processo histórico que originaram os IF, em uma perspectiva sociológica, focalizando aspectos vinculados ao papel

social da educação em diferentes momentos históricos e a formação de professores, no contexto dessas instituições, com fortes e históricas tradições vinculadas ao ensino técnico e profissionalizante. Considero necessária tal discussão, em face da recente experiência dos IF com a formação de professores e pelo fato de ter sido realizada pesquisa empírica em um IF.

Entretanto, destaco que se trata apenas de um recorte, na medida em que o movimento de constituição dos atuais IF se insere na história da educação brasileira, que é marcada por contradições, conflitos de interesses e de lutas, dentre outros aspectos. Diante da complexidade de esgotar todas as possibilidades, explorar as diversas multifaces da problemática em questão, não pretendo construir aqui um quadro teórico-conceitual sobre o significado social da educação, em cada fase histórica que antecedeu a constituição dos IF. Ao enfatizar alguns períodos que considero oferecer mais contributos para a finalidade da investigação, optei por configurar este texto da seguinte forma: 1) o processo histórico dos IF em uma perspectiva sociológica: quais intencionalidades socioeducativas permeiam o processo de sua constituição; 2) o processo de formação de professores no seio dos IF.

2.4.1 O processo histórico dos IF em uma perspectiva sociológica: quais intencionalidades socioeducativas permeiam o processo de constituição dos IF?

Os atuais IF foram criados pela Lei nº 11.892/2008, como mais uma ação no plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Brasileira (RFEPCT)⁴⁷, empreendida pelo MEC e integra o conjunto das políticas públicas que objetivavam a concretização do PDE. Em relação à Educação Profissional e Tecnológica, neste plano, fora sinalizada a importância da rede federal para melhoria da qualidade da educação e expansão das vagas, inclusive, no que se refere à formação de professores.

Os IF fazem parte da RFEPCT, cujas origens são de 1909, com a criação de 19 escolas de aprendizes nas províncias brasileiras, via DL nº 7.566, no governo do presidente do Brasil, Nilo Peçanha que, com isso, estabelece uma rede profissional de ensino, marcando terreno em todo o país, e evidenciando a importância do ensino profissionalizante. Segundo Manfredi (2002, p.83):

A finalidade das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contra-mestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e

⁴⁷ De acordo com a Lei nº 11.892/2008, em seu Art. 1º, a atual RFEPCT é composta por: IF; Universidade Tecnológica Federal do Paraná - ; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais.

Verifica-se, portanto, a preocupação com o ensino das qualificações profissionais subordinadas à indústria, atribuindo à educação a tarefa de garantir às classes menos favorecidas a instrumentalização para o cumprimento das atividades alusivas à manutenção da economia no país. A partir de 1930, as escolas de aprendizes passam para a jurisdição do Ministério da Educação e Saúde Pública, órgão do governo, recém-criado durante a famosa “Era Vargas”, período em que Getúlio Vargas assume o governo provisoriamente, por meio da “Revolução de 30” e permanece até 1937, quando promove o golpe de Estado e inicia o período do Estado Novo (1937-1945), conhecido como a ditadura Vargas. Nessa época, no cenário mundial, a política é marcada por governos de perspectivas totalitárias, nomeadamente o fascismo, na Itália de Mussolini (1922-1943), o nazismo, na Alemanha de Hitler (1933-1945), na Espanha, a ditadura de Franco (1936 -1975) e Salazar, em Portugal (1933–1974). Tendências políticas que influenciam demasiadamente o governo de Vargas, somadas com o apoio interno da igreja e das forças armadas, e traduzem o governo autoritário e ditador de Getúlio Vargas, fato evidenciado na fala de Hilsdorf (2007, p. 91-92):

[...] é interessante lembrar que todo esse período de 1930- 1945 já é nomeado Era Vargas, pois os componentes de autoritarismo e nacionalismo que costumam ser vistos como marcas do Estado Novo (1937-1945) já estavam presentes na própria Revolução de 1930, devido à influências das Forças Armadas e da Igreja Católica, que concorreram, entre outros fatores, para tornar viável este movimento na medida em que viam nele uma oportunidade de colocarem em prática os seus projetos de “educação do povo”.

O governo de Vargas, no início da década de 30, constitui-se em um período de intensas mudanças na educação brasileira, em face das transformações políticas, econômicas e sociais no mundo inteiro. A crise da bolsa de Nova York, em 1929, provoca no Brasil uma crise econômica vinculada à produção do café, e, por conseguinte, novos rumos são dados à economia brasileira, sendo substituída gradativamente a produção agrária pela produção industrial, de modo a consolidar o capitalismo no país, necessitando, para tanto, de novas propostas educacionais que possibilitassem a formação de mão de obra para o novo modelo econômico do país.

Nesse cenário, ocorrem vários movimentos na educação, destacando-se, de forma especial, o da Escola Nova, que, em 1932, com o manifesto dos pioneiros, pensadores como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Paschoal Lemme, Lourenço Filho, dentre outros, apresentam

uma proposta educativa sustentada nos princípios da pedagogia liberal⁴⁸. As ideias dos pioneiros da educação influenciaram sobremaneira as políticas públicas, sendo algumas, inclusive, incorporadas à Constituição de 1934, no período do governo de Vargas. O movimento escolanovista, representado pelo manifesto dos pioneiros, representou um avanço na educação brasileira, na medida em que defendia a democratização, a acessibilidade a todas as pessoas à educação. O ideário da Escola Nova representava um avanço, por colocar o aluno no centro da aprendizagem, como responsável pela construção de seu conhecimento e não como receptor passivo, como era visto, antes, pelo ensino tradicional. Contudo, esse movimento reproduziu o modelo americano, baseado em um modelo econômico industrial, com fortes bases no pensamento americano de John Dewey, desconsiderando a realidade brasileira, que era ligada às atividades rurais. Assim, defendia-se uma escola para todos, novos métodos de ensino, contudo, a função social da escola estava atrelada à formação para o mercado de trabalho, não obtendo, portanto, muito êxito. Não obstante, na ditadura varguista foi silenciado o debate educacional incitado pelo ideário escolanovista, provocando, por sua vez, divisão no grupo. Ghiraldelli (2001, p. 93), corrobora esta reflexão, ao pontuar que:

A política educacional estadonovista provocou sérias divisões no grupo dos escolanovistas. Os liberais igualitaristas, que tinham seu expoente máximo em Anísio Teixeira, se afastaram de compromissos ideológicos com o governo. Os liberais elitistas se dividiram; alguns, como Fernando de Azevedo, mantiveram uma certa distância da ditadura, outros, como Lourenço Filho, endossaram o novo regime e participaram dele.

A queda de Vargas, em 1945, proporcionou espaço para a democracia brasileira, sendo traduzida por lutas, no período posterior a 1946. Na década de 1960, houve um período de intensas manifestações em prol da escola pública, da participação e do envolvimento nas políticas públicas, destacando vários estudiosos, dentre os quais cito Paulo Freire e Florestan Fernandes. Freire (2005, 2006b) denuncia a perspectiva conservadora da visão pedagógica sustentada na dominação e no autoritarismo e defende a educação como prática de liberdade. Verifica-se, portanto, que as várias reformas educacionais promovidas durante o governo de Getúlio Vargas não repercutiram em significativas melhorias na educação brasileira.

⁴⁸ Para Libâneo (1994, p.22) “[...] a pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual [...]”.

Em 1959, no governo de Juscelino Kubitschek, a Lei nº 3552/1959, de 16 de fevereiro, cria as Escolas Técnicas Federais (ETF), passando à categoria de autarquias⁴⁹, tendo como objetivo proposto em seu Art. 1º, o de “[...] proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos.” Com autonomia de gestão e didática, consagrada pela condição de autarquia, as escolas ampliam a oferta de formação de técnicos, mão de obra para o processo de industrialização vigente no país, decorrente do acelerado avanço da indústria automobilística, no governo de Juscelino Kubitschek, materializando e consolidando as intencionalidades pedagógicas históricas dessas instituições: a formação de mão de obra para a indústria. Com isso, fica evidente que, após 33 anos da data de criação da rede, mesmo ampliando as vagas, os objetivos da educação, do ensino nas ETF, ainda permanecem os mesmos de décadas atrás. Entretanto, devo destacar que, apesar de as ETF estarem condicionadas ao mundo do trabalho e à indústria, essa fase da história brasileira tem expressiva abertura para os movimentos sociais. Foi um curto período em que floresce o ideário dos movimentos sociais, que haviam sido abafados no governo de Getúlio Vargas, ideias que novamente foram escamoteadas com o golpe de 1964.

O golpe de 1964 foi articulado pela burguesia brasileira, apoiada pelos poderosos latifundiários, pelas multinacionais, pelo governo dos Estados Unidos da América, e pelos militares, sendo estes últimos os interventores principais e executores da proposta do golpe. De 1964 a 1985, o Brasil foi governado por militares, constituindo esta fase histórica em mais um período de governo ditador, autoritário, antidemocrático, em consonância com o capital nacional e as multinacionais. Nesse período, as ETF ampliam, de forma significativa, as matrículas. Em 1971, no governo do presidente Emílio Garrastazu Médici (1969 a 1974), o DL nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, transforma compulsoriamente, o ensino técnico-profissional em todos os currículos do segundo grau, instituindo a profissionalização universal e compulsória. Era necessária a formação rápida de mão de obra para o intenso crescimento econômico da época, o famoso “milagre brasileiro⁵⁰”. A esse respeito Manfredi (2002, p.105) enfatiza que:

⁴⁹ O significado de autarquia na perspectiva da administração pública, de acordo com Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2004) é: "Autarquia. [Do gr. autarchia] S.f. 1. Poder absoluto. 2. Governo de um Estado pelos seus concidadãos. (...) 5. Jur. Entidade autônoma, auxiliar e descentralizada da administração pública, sujeita à fiscalização e à tutela do Estado, com patrimônio constituído de recursos próprios, e cujo fim é executar serviços de caráter estatal ou interessantes à coletividade, como, entre outros, caixas econômicas e institutos de previdência."

⁵⁰ “[...] que consistiu na grande expansão da economia brasileira, expressa no vertiginoso crescimento do PIB, na estabilização dos índices inflacionários, na expansão da indústria, do emprego e do mercado interno” (Biografia presidencial): <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/emilio-medici/biografia-periodo-presidencial>. Acesso em 06/04/2014.

[...] é importante salientar que essa ideia de profissionalização universal e compulsória ocorreu em um momento em que o país objetivava participar da economia internacional e, neste sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho.

Isso porque a ênfase era a formação profissional para o mercado de trabalho, e o exercício da cidadania era compreendido mediante essa qualificação, em prol do bem social. Nessa época, o ensino deveria ter, em sua totalidade, um caráter profissional, uma formação compulsória, sendo traduzida no oferecimento da qualificação profissional por todas as escolas de ensino médio. Evidentemente, considerando o momento histórico em questão, os objetivos da educação nessa lei foram condicionados ao mercado de trabalho, consistindo em treinamento de habilidades.

De modo geral, as políticas educacionais apregoadas no regime militar intencionavam desmobilizar os militantes, estudantes, educadores, estudiosos e desenvolver uma educação cujo papel era a formação de pessoas acríticas, ancoradas em práticas pedagógicas de perspectiva autoritária e tecnicista. É a origem da educação tecnicista no Brasil, com a introdução da famosa racionalidade técnica, traduzida na neutralidade científica, racionalidade, eficiência, competência, competitividade e produtividade. Nessa tendência, a educação está afinadíssima ao sistema capitalista, sendo veículo de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, como forma de atender às necessidades da sociedade industrial e tecnológica, em que o professor é autoridade central em sala de aula e mero reproduzidor de ideias, conhecimentos elaborados pelos cientistas, alheios e distantes de sua realidade.

Importante destacar que, em 1978, no governo do militar presidente Ernesto Beckmann Geisel (1974 a 1979), três ETF dos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Diante desse quadro histórico em que a educação esteve sob a égide do governo militar, e para a concretização das intencionalidades políticas, os militares desencadeiam movimentos de repressão a líderes comunitários, educadores, militantes, religiosos, dentre outros, em que a livre expressão era reprimida, o sentimento de indignação não foi abafado. Pensadores, como Paulo Freire e Florestan Fernandes, mesmo sendo cassados e tendo que se exilar, contribuíram, com suas produções, evidenciando que o período da ditadura militar não conseguiu ceifar grandes ideias. Paulo Freire, apesar de não ter sido um sociólogo, conforme anuncia Gomes (2005), contribuiu de forma significativa para os estudos da sociologia da educação. Dos seus estudos, cito as

obras “Educação como Prática de Liberdade” e “Pedagogia do Oprimido”, em cuja essência, Freire pontua a importância da educação para a libertação do sistema de opressão. Para Freire (2005) a educação não muda o mundo, mas muda as pessoas e estas transformam o mundo.

Com o rompimento da ditadura militar, após a década de 80, são retomadas as ideias de cunho progressista, que defendiam a liberdade de ideias e a democracia. Na década de 90, outras mudanças ocorrem na educação profissionalizante, no governo de Itamar Franco, com a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro 1994, que cria o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as ETF em CEFET. Na acepção de Azevedo et al. (2012, p.29):

Tratava-se de uma reforma que, por intermédio da norma legal, promovia o ensino industrial para a condição de educação tecnológica, buscando atender um mercado de trabalho que necessitava de um profissional intermediário entre o técnico de nível médio e o de nível superior que tivesse a condição de utilizar as tecnologias daquela época.

Em 1996, no governo do sociólogo Fernando Henrique Cardoso (1996-2003) foi sancionada a LDB/1996, sendo essa a Lei que trata da educação profissional em capítulo específico. Nesta Lei a perspectiva preconceituosa de outras leis anteriores, como a nº 5.692/71, são substituídas, ao propor a formação qualificada como alternativa de inclusão social, não sendo apenas para os menos favorecidos. Entretanto, a Lei não avança ao estabelecer no Art. 39, que a educação profissional conduz, “[...] ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, na medida em que, novamente, a educação está condicionada aos processos produtivos e econômicos do país, em um forte enfoque economicista, e ajustada às necessidades do mercado de trabalho.

No governo deste presidente, ao contrário do que se esperava, por ser um sociólogo, foi concebida uma política educacional vinculada a perspectivas neoliberais, focalizando a educação como um instrumento, cujo papel social está atrelado às exigências do mercado. Para Libâneo et al. (2014, 133), “[...] nesse sentido, a educação assumiu a perspectiva de mercadoria ou serviço que se compra, e não um direito universal, o que a leva a tornar-se competitiva, fragmentada, dualizada e seletiva social e culturalmente”. Nesse governo, é intensificada a subordinação das políticas educacionais ao capital financeiro internacional, processo já realizado em outros governos pós-ditadura militar, como Fernando Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994).

No contexto do movimento de ampliação das ETF, uma fase significativa acontece no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), conhecido por Lula, em que ocorre um

processo intenso de expansão da RFEPCT e a criação dos atuais IF. Importante salientar que, em termos de política brasileira, a eleição deste presidente do Brasil, em 2003, é algo inédito na história do estado brasileiro, por ser a primeira vez que alguém originado em uma classe social desfavorável economicamente assume a presidência do país. Conforme Libâneo et al. (2014, p.187):

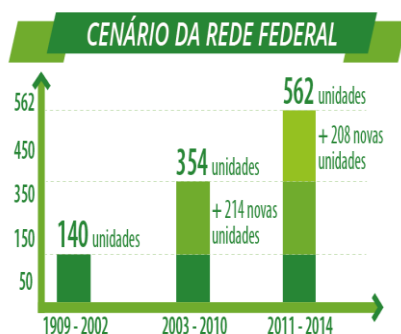
Nas eleições presidenciais desse ano, pela primeira vez na história do país, a sociedade brasileira elegeu um presidente com origens nas camadas mais pobres da nação: Luiz Inácio Lula da Silva. Fundador do partido dos trabalhadores (PT), o pernambucano Lula, como ficou conhecido, ascendeu ao poder com a proposta educacional denominada Uma Escola do Tamanho do Brasil, na perspectiva de que a educação seria tratada como uma prioridade de governo e como ação relevante na transformação econômica e social do povo brasileiro.

A partir de 2005, no governo de Lula, ocorre o lançamento do processo de expansão da educação profissional. Este período constitui-se na primeira fase do plano de expansão da oferta da educação profissional, com a construção de 64 unidades de ensino, no país, pelo governo federal. Nesse mesmo ano, o CEFET do estado do Paraná transforma-se em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a única existente no Brasil. A segunda fase de expansão da RFEPCT se deu em 2007, explicitamente, no segundo mandato do governo Lula. Em 2007, é prevista para 2010 a criação de 354 unidades e iniciado o processo de articulação para criação dos IF. Então, entre os anos de 2003 e 2010 a rede federal de ensino é ampliada, com a criação de 214 novas escolas de Educação Profissional e Tecnológica.

Isso posto, com a criação dos IF, em 2008, trinta e um CEFET, setenta e cinco unidades descentralizadas de ensino (UNED), trinta e nove escolas agrotécnicas, sete escolas técnicas federais e oito escolas vinculadas a Universidades foram transformadas em trinta e oito IF, distribuídos em todos os estados brasileiros (MEC, 2008).

No governo da presidenta Dilma Rousseff, que se inicia no ano de 2011 e prossegue até o presente momento, foi dada continuidade ao plano de extensão da rede federal e foram criadas mais 208 novas unidades, pelo que hoje a RFEPCT totaliza 562 unidades, com a oferta de mais de 600 mil vagas no país, conforme representa o gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Expansão da RFEPCT



fonte: http://institutofederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=

De modo geral, o quadro abaixo evidencia o processo histórico de transformação da rede de educação tecnológica no Brasil até a criação dos atuais IF:

Quadro 4 – o processo de transformação da RFEPCT

Instituição	Ano	Governo
Escola de aprendizes artífices	1909	Nilo Peçanha
Liceus de artes e ofícios	1937	Getulio Vargas
Escola industrial e técnica	1942	Getulio Vargas
Escolas Técnicas federais	1959	Juscelino Kubitschek
Centro federal de educação tecnológica	1978	Ernesto Beckmann Geisel
Sistema nacional de educação tecnológica	1994	Itamar Franco
Universidade tecnológica	2003	Luiz Inácio Lula da Silva
IF	2008	Luiz Inácio Lula da Silva

Fonte: pesquisadora

Os atuais IF apresentam aspectos diferentes e semelhantes às universidades. Diferenciam-se das universidades, dentre outros aspectos, pelo oferecimento de vários níveis de ensino. No que se refere aos aspectos semelhantes, os IF equiparam-se às universidades, conforme instituído pela lei, em seu Art. 2º: “Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais”, tendo, portanto, uma natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica.

Na observância das finalidades e características propostas aos IF, indicadas no art. 6º, da Lei nº 11.892/2008, pode constatar, em seus vários incisos, que a prioridade fundamental deles ancora-se no oferecimento da educação técnica e tecnológica, ao estímulo à produção de conhecimento pertinente às tecnologias da produção, ao fortalecimento dos arranjos produtivos socioculturais, no local em que a unidade está inserida. É forte, portanto, a vinculação das intencionalidades dos IF com os aspectos econômicos e setores produtivos, fato relevante em

uma instituição que se sustenta no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, a estreita ligação com os setores produtivos, o direcionamento para a realização da “pesquisa aplicada” expressa na lei, pode provocar ambiguidades, e priorizar este tipo de pesquisa, em detrimento da pesquisa vinculada ao ensino e às próprias atividades de ensino, no interior das instituições. Conforme é anunciado no Art. 6º, essas instituições devem: “[...] constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica”.

Otranto (2010, p. 101-102) corrobora, ao afirmar que: “A análise da lei já aponta algumas ambiguidades que vêm gerando interpretações particulares. Uma delas é atribuir o significado de pesquisa aplicada à pesquisa dirigida aos setores industriais e empresariais”.

Por outro lado, Pacheco (2011), ao falar sobre a proposta dos IF, além de anunciá-los como uma revolução na educação profissional e tecnológica, enfatiza a sua relevância para a formação humana, como condição que precede a formação técnica e explica que a concepção que ancora a prática de ensino, pesquisa e extensão nessas instituições “[...] baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual” (Ibid.,2011, p.17). Por certo, as intencionalidades políticas, sociais e pedagógicas propostas na Lei nº 11.892/2008 representam o avanço de um processo educacional que sempre esteve associado a políticas que visavam à formação para o trabalho, para o comércio, para a indústria.

No documento “Concepções e Diretrizes” elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), é destacado o papel social dos IF:

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida (SETEC/MEC, 2010, p. 23).

Fica evidenciado, portanto, teoricamente, a superação do papel da educação profissional em formar apenas para o trabalho, para o comércio, para a indústria. Não se pode negar que a Lei nº 11.892/2008 avança, ao destacar os aspectos de qualidade social, inclusão e no que concerne à forma do oferecimento dos níveis de ensino. Em decorrência da verticalização do ensino, não é mais possível afirmar que as escolas técnicas se destinam ao preparo da classe

trabalhadora, com formação apenas no ensino médio, na medida em que, atualmente, o aluno pode ingressar no ensino médio e cursar até o pós-doutorado na mesma instituição. O acesso ao ensino nos IF é altamente disputado, tanto por jovens de classes socialmente mais favorecidas economicamente quanto as menos favorecidas.

Ao propor a formação humana como essencial, no âmbito dos IF, fica evidente, no bojo da referida Lei, uma preocupação com questões ontológicas, do ser, do viver e do conviver. Entretanto, apesar dos avanços, é preciso uma trajetória árdua de trabalho e formação, considerando que as escolas de educação técnica e profissional têm uma história forte ligada à formação para o trabalho, e não é por uma mudança na Lei que esse cenário vai ser desconstruído e outros tipos de relações, princípios e formação se concretizarão, no seio dessas instituições, de forma aligeirada. Nessa seara de discussões, não podemos negar que o papel social das ETF no Brasil, sempre fora subordinado aos interesses do mercado capitalista, ancorado na formação técnica, em supressão dos princípios sociopedagógicos e humanos, conforme pontua Manfredi (2002). A ruptura com essa concepção de educação e ensino não se dará, portanto, de forma imediata. É preciso investigação, processos de reflexão coletiva por parte dos profissionais que atuam nessas instituições e formação continuada, para que as concepções de ensino sejam desconstruídas, de modo a dar espaço a outras práticas.

Ademais, a Lei 11.892/2008 pode expressar novos valores formativos para os IF. Entretanto, as instituições de ensino são contextos educativos complexos, dinâmicos e históricos, por conseguinte, mesmo que as orientações oficiais sejam homogêneas para todos os IF, mesmo que seja possível identificar características socioculturais em unidades diferentes, há elementos que são únicos, no contexto escolar, sendo estes as estruturas ocultas⁵¹ das organizações educativas, resultantes do conjunto de relações do grupo específico de pessoas de cada organização educativa, fato que implica afirmar, por sua vez, que o sentido, o valor, as intencionalidades do processo formativo que ocorrem no âmbito de uma instituição são influenciadas por sua organização educativa, tal como pontuam Lima (2001) e Torres (1997).

Isso posto, a seguir tecerei uma reflexão sobre o processo de formação inicial de professores que ocorre no interior dos IF.

2.4.2 A formação inicial de professores no âmbito dos IF

⁵¹ De acordo com Lima (2001, p. 52), as estruturas ocultas “[...] trata-se sobretudo de estruturas em construção desconstrução, produzidas no âmbito das organizações e não determinadas formalmente por uma instância supra-organizacional”.

Farei aqui uma breve reflexão, focalizando a formação de professores nos IF, a partir do início do oferecimento dos cursos de Licenciaturas nos CEFET, criados em 1994, em substituição às ETF. No ano 2000, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o DL nº 3.462/2000 concedeu aos novos CEFET, em seu Art. 1º, autonomia para o oferecimento de cursos de formação de professores:

[...] Os Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados na forma do disposto no art. 3º, da Lei no 8.948, de 1994, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional [...].

Essa formação de professores oferecida nos CEFET, segundo Bonfim (2004), era pautada por uma racionalidade hegemônica, com um processo formativo aligeirado, resultante de pressão do MEC, por conseguinte, não havia quadro docente, acervo bibliográfico específico e laboratórios para o desenvolvimento de uma formação de professores que primasse pela qualidade do ensino. A partir de então, ocorre, gradativamente, o aumento das vagas para cursos de Licenciatura nos CEFET, ganhando amplitude significativa com a Lei nº 11.892/2008, ao estabelecer como objetivos dos IF, dentre outros, ofertar “[...] cursos de Licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e Matemática, e para a educação profissional” (Art. 7º, inciso VI, alínea b). Não obstante, é prevista a necessidade de os IF ofertarem o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para os cursos de Licenciatura, o que não lhes deixa alternativa; independente do interesse ou não de ofertar, são obrigados a oferecer cursos de Licenciatura.

Tal exigência faz parte do conjunto de medidas do governo federal de estimular a implantação de cursos de formação nas áreas de Licenciatura, diante da problemática de falta de professores com formação, para atuar na educação básica. Segundo Ruiz et al. (2007, p.11), “Os dados do INEP, mesmo que preliminares, apontam para uma necessidade de cerca de 235 mil professores para o Ensino Médio no país, particularmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia [...]”. Além da oferta dos cursos de Licenciatura não serem suficientes para a demanda do país, conforme afirmam os autores (2007), a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), outro fato que acarreta a falta de professores é a evasão dos alunos dos cursos de Licenciatura, fato consubstanciado na fala de Ruiz et al. (2007,

p.11), ao constatar que “ A evasão nos cursos de Licenciatura nas universidades de todo o país é, por sua vez, excessivamente alta, e por vários fatores, que vão desde as repetências sucessivas nos primeiros anos, até a falta de recursos para os alunos se manterem, mesmo numa universidade pública”.

Em estudo realizado acerca do quantitativo de cursos de formação de professores existentes nos IF, Lima (2013, p.91) aponta que: “No total foram encontrados 329 (trezentos e vinte e nove) cursos de formação docente sendo ofertados pelos 38 (trinta e oito) Institutos Federais. Em relação à variedade dos cursos, foram constatados 31 (trinta e um) cursos diferentes”. Segundo Lima (2013), dos cursos de Licenciaturas ofertados nos IF, 60% (sessenta por cento) foram criados após a Lei nº 11.892/2008, fato que evidencia a rápida expansão na oferta.

Ao discutir o processo de formação inicial dos IF, considero o pressuposto de que essas instituições, como *locus* de formação profissional, possuem uma jornada de 100 anos na formação de técnicos de nível médio. As proposituras da Lei nº 11.892/2008, apontam novos rumos e atribuições aos profissionais que nela atuam, neste caso específico a ser tratado, os formadores de futuros professores. Por certo, mesmo com a experiência de 100 anos de existência, temos de levar em conta que os profissionais são os mesmos, com a mesma formação, atuando em um mesmo contexto sociocultural, ambiental e econômico, que, por conseguinte, condiciona suas práticas.

Para o ingresso nos IF, não é exigida dos professores uma formação acadêmica vinculada à formação de professores, portanto, grande parte dos professores possui formação em bacharelado, e, mesmo assim, estão aptos a atuar em todos os níveis de ensino oferecidos, inclusive, na formação de professores. Fato que pode ser evidenciado na fala de Arruda e Paula ao afirmarem que (2012, p.1546): “Em vários IFs os concursos para docentes que atuarão nas Licenciaturas não necessariamente requerem que os profissionais sejam licenciados ou tenham experiência docente anterior, optando por valorizar a titulação e uma formação que permita a lecionação em vários cursos e disciplinas”.

Importante salientar que a inexistência de formação pedagógica para atuar no ensino superior não é fato insulado nos IF, na medida em que o documento máximo da legislação brasileira, ou seja, a LDB/1996, prevê, em seu Art. 66, apenas que: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em

programas de mestrado e doutorado”. É negligenciada, portanto, a formação para a docência, como destacam Pimenta e Anastasiou (2008); a Lei não considera a formação para a docência no ensino superior como deve ser, negando inclusive, pesquisas nacionais e internacionais acerca da sua importância.

Ao falar sobre a formação para a docência e prática de ensino dos profissionais que atuam na educação profissional, Machado (2008) aponta a necessidade de formação pedagógica e de outro perfil de professor. Para ela (2008, p.14),

Superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares.

Para além da inexistência de formação pedagógica dos profissionais que atuam nos IF, outro aspecto ocorre no interior dos diversos *campi* que compõem os 38 IF da federação brasileira, em decorrência da complexidade de atuação dos professores com os diversos níveis de ensino. Eles perpassam desde cursos de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio, cursos do programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, cursos de formação inicial e tecnológica, atividades de pesquisa, atividades de extensão, cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado, engenharia e cursos de pós-graduação *latu sensu* e *strictu sensu*. Atuar em níveis diferentes obriga os professores a lidarem com diferentes ementas, planos de ensino, situação para a qual grande parte não está preparada, com formação que possibilite uma atuação adequada, de modo a garantir a formação de qualidade aos alunos da instituição. Por outro lado, há de se ter em conta que essa situação também promove possibilidades, as quais podem ser atribuídas à riqueza das aprendizagens construídas no trabalho com os diversos níveis, a busca de alternativas metodológicas que se diferenciam e se somam nesse universo de trabalho. Poder atuar na educação básica possibilita experiência aos formadores com esse nível de ensino, o que é significativo, em se tratando da formação de professores.

Ademais, o processo de definição das funções e a atuação nos diversos níveis é ambígua, na medida em que ocorrem conflitos na divisão e atribuições de aulas, fato expresso na fala de Arruda e Paula (2012, p.1546):

Muitos dos novos professores, com titulação mais elevada que os antigos docentes, não desejam ministrar aulas para os cursos de nível médio, mas sim para os superiores, e da mesma forma muitos dos docentes antigos vêem nas possibilidades de capacitação a oportunidade de deixar a lecionação nos cursos técnicos, menos prestigiosa na instituição e que demanda, segundo muitos professores, uma dedicação maior, pelos alunos serem adolescentes.

É certo que o governo federal, principalmente a partir de 2000, não tem medido esforços na implantação de políticas públicas e expansão da RFEPCT, com a criação de novas unidades nos IF, conforme diz Pacheco (2011, p.12):

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.

Entretanto, no contexto da formação de professores, essa ampliação não será acompanhada por um processo formativo que prime pela excelência da qualidade, pela democracia, pela justiça e pela formação de professores, com autonomia, capacidade de reflexão e poder de decisão, inovação, caso não seja pensada a questão da formação dos formadores e de outros aspectos que influenciam a qualidade do ensino em uma instituição, tais como a organização curricular, as condições de trabalho, dentre outros. Ao falar sobre a formação docente para a educação profissional, Machado (2008, p.23) aponta a necessidade da relação teoria-prática, em processos de formação continuada, afirmando que:

Na formação dos docentes para a educação profissional, é fundamental trabalhar diferentes formas de realização da transposição didática dos conteúdos específicos considerando a complexa diversidade apresentada por esta modalidade educacional e pelas dimensões econômicas, sociais e culturais das demandas dos contextos profissionais para os quais se formam os alunos.

De acordo com a SETEC/MEC (2010), estão sendo tomadas medidas configuradas no plano de valorização da carreira profissional docente, que contemplam a formação continuada, por meio da concessão de bolsas, em parceria com a CAPES e convênio com universidades públicas, para formação em pós-graduação dos profissionais da rede federal. Segundo a SETEC/MEC (2010, p.23): “Atualmente, na rede federal, mais de 70% de seus profissionais são

mestres e doutores”. São intencionalidades significantes, entretanto, tenho que destacar que se trata de uma perspectiva geral de formação, e vale questionar se nesse quadro é priorizada a formação em pós-graduação em educação e ensino dos professores que atuarão com as Licenciaturas nos IF.

A formação de professores não pode ser mero resultado de ampliação de vagas e cumprimento de normatização burocrática. Um processo consubstanciado nessa perspectiva está sujeito à precarização na formação de professores, conforme o evidenciado por Gatti (2010), ao apontar o cenário preocupante no processo de formação de professores do Brasil, a partir de análise da estrutura curricular, das condições institucionais, características dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, e, por conseguinte, refletindo no baixo índice de aprovação dos licenciandos em concursos para professores.

Se no cenário nacional a formação de professores é uma questão emblemática, esse quadro se agrava no âmbito de instituições com experiência recente nesse campo de atuação, o que obriga medidas urgentes que possam diminuir o fosso entre a retórica prevista na Lei nº 11.892/2008 e a prática efetiva, que se materializa nas ações educativas, no seio dos IF, de modo a garantir uma identidade de trabalho com a formação de professores, ancorada em princípios que primem pela boa qualidade do ensino.

Síntese das ideias abordadas no capítulo

Ao escrever este capítulo minha intenção foi trazer à tona alguns modelos de formação que subjazem às propostas formativas de professores nas IES, identificar as diretrizes nos documentos legais do Brasil e de Portugal quanto à formação inicial de professores e apresentar algumas das políticas públicas implementadas pelo governo brasileiro, a partir do ano 2000, como forma de incentivar e melhorar a formação de professores, bem como amenizar a falta de professores com formação. Dentre as várias políticas instituídas que integram o PDE lançado em 2007, destaquei o movimento de criação dos IF, com a Lei nº 11.892/2008 e o PIBID, por estar vinculado ao objeto da presente investigação.

Outrossim, na discussão feita, mesmo reconhecendo a existência de diferentes concepções, modelos pedagógicos que permeiam a formação e que repercutem na prática docente e de diferentes termos utilizados, abordei os modelos formativos da racionalidade

técnica, prática e crítica. Ao discutir esses modelos formativos, sinalizo que lanço mão da perspectiva da racionalidade prática e crítica, por acreditar que professores com atitudes críticas, políticas, questionadores, reflexivos e investigadores, terão mais propriedade de lidar com a diversidade, diante das multífaces do processo educativo, das políticas públicas que os condicionam, discussão que será aprofundada no capítulo 4.

Quanto ao processo formativo de professores em Portugal, tal como no Brasil, é possível afirmar que houve avanços, em termos das reformas educacionais e das práticas nas IES. Todavia, ainda ocorrem muitos problemas no processo formativo das IES, visto que muitos programas ainda se ancoram nos princípios da racionalidade técnica, como afirmam os brasileiros (Diniz-Pereira 2008, 2014; Gatti 2010, 2015; Gatti et al. 2011) e os pesquisadores portugueses (T. Sarmento 1999, 2012; Alarcão 2014; Nóvoa 1995, 2013b, 2014; Flores 2004, 2010) para o que concorrem vários elementos: prevalece a desconexão dos conhecimentos trabalhados na formação em relação ao cotidiano da escola; a fragmentação curricular; a priorização demasiada na área disciplinar, em prejuízo da formação sociopedagógica. A esse respeito, Nóvoa (2008) afirma a necessidade de trazer a formação para dentro da profissão, em uma clara alusão à necessidade das práticas de formação ocorrerem em contexto de trabalho e realizadas pelos próprios professores.

Mas, para além dessa crítica, há uma preocupação com o desempenho do professor, e, portanto, de novas tendências que devem nortear as políticas e os processos de formação docente. Também Formosinho⁵² (2014) afirma a necessidade de estabelecer uma relação profícua com a prática, durante a formação, destacando que a medicina não forma médicos apenas com cursos teóricos, mas com trabalho prático nos hospitais, o que se torna muito pertinente também na formação de professores. E ainda Alarcão (2014, p.12) afirma que: “[...] é necessário investir bem, aprofundar a qualidade, fazer muita ligação com as escolas e criar comunidades de aprendizagens para os professores que estão nas escolas e, se possível, com os professores que estão a aprender a ser professores”.

Além das questões alusivas à formação dos professores, neste capítulo, me refiro à questão da valorização da profissão, que, no caso português, não é tão grave quanto no Brasil, tendo em conta que não há disparidade salarial entre os níveis de ensino e entre essa profissão e outras com a mesma exigência formativa, em termos de grau acadêmico. Nesse sentido, foi

⁵² Em entrevista concedida a pesquisadora na Universidade do Minho, Braga em janeiro de 2014.

realçado que a formação é fundamental, mas deve vir acompanhada dos elementos necessários para um exercício da docência que prime pela qualidade do ensino e da aprendizagem na escola de educação básica. Enfim, da valorização profissional - com remuneração justa que motive o ingresso na profissão e a realização de um bom trabalho, com planos de carreira, com jornada de trabalho adequada, com turmas sem imensa quantidade de alunos, condições físicas e pedagógicas adequadas, dentre outras - ou seja, as condições mínimas e imprescindíveis para que o professor possa ser motivado quanto ao exercício da profissão e investir em seu desenvolvimento profissional, que não se dá apenas com o acúmulo de técnicas, métodos diferenciados, mas numa (re)construção coletiva constante de novas formas de ensino e aprendizagem. Conforme afirma Flores (2010, p.144):

Se queremos professores empenhados no seu desenvolvimento profissional (e em processos de pesquisa, reflexão e colaboração), então é necessário promover tais atitudes nos professores em formação, o que implica uma (re)definição do papel das universidades e dos formadores de professores (e do que significa ser professor) num tempo em que os desafios que se colocam às universidades são cada vez mais exigentes.

Das políticas para a formação inicial de professores, destaquei o PARFOR, o Prodocência e o PIBID, sendo que, para este último dediquei especial atenção. Os dados apresentados sinalizam a sua dimensão como política pública, fato que motiva a realização da presente investigação, na medida em que, dada a amplitude dos projetos existentes, estudos em perspectiva micro possibilitarão uma análise mais aprofundada de seus impactos para a aprendizagem da docência na formação, nas IES localizadas nas diferentes regiões e estados brasileiros.

No que se refere à criação dos IF, procurei evidenciar alguns aspectos do movimento da alteração e do processo histórico que originaram essas instituições em uma perspectiva sociológica, focalizando aspectos vinculados ao papel social da educação em diferentes momentos históricos e à formação de professores, no contexto dessas instituições, com fortes e históricas tradições vinculadas ao ensino técnico e profissionalizante. O referencial teórico aqui construído foi fundamental para a compreensão de que as finalidades educativas dessas instituições, desde a sua criação, em 1909, no governo do presidente do Brasil, Nilo Peçanha, foram a formação de mão de obra qualificada para o sistema produtivo do país.

Na discussão, evidenciei que a Lei nº 11.892/2008 de criação dos IF avança, ao destacar os aspectos de qualidade social, inclusão e formação humana, fato que sinaliza

preocupação com questões ontológicas, do ser, do viver e do conviver. Todavia, apesar de sinalizar avanços, em seu texto, é preciso uma trajetória árdua de trabalho e formação para que suas finalidades sejam concretizadas nos IF, no que tange à formação de professores, considerando que tais instituições têm uma história forte ligada à formação para o trabalho, e não é por uma mudança na lei que esse cenário vai ser desconstruído e outros tipos de relações, princípios e formação se concretizarão, de forma aligeirada em seu ambiente.

Diante do exposto, realço que a presente discussão se trata apenas de um recorte da temática sobre a formação de professores, constituindo, portanto, um esboço limitado da questão. Reconheço a impossibilidade de esgotar todos os veios, explorar as diversas multifaces da problemática em questão, dada a sua complexidade.

Em seguida, apresentarei a discussão sobre desenvolvimento, aprendizagem e identidade docente.

Capítulo 3: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA PROFISSIONAL

Vivemos em um momento histórico em que o avanço da ciência e da tecnologia operou transformações incalculáveis na humanidade. Em quatro séculos, a humanidade alcançou conquistas inacreditáveis que perpassam o campo da Educação, da Medicina, da Biologia, dentre outras áreas. Essas transformações, somadas à diversidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar, tornam o exercício da docência um desafio. Nesse cenário, a profissão professor e seu saber têm sido objeto de estudos e pesquisas, decorrentes da preocupação com as diversas atribuições indicadas aos professores em sua prática. T. Sarmiento (1999, p.69-70), ao se referir ao contexto de formação de professores no contexto português afirma que: “A noção do saber dos professores, dos seus processos de construção e da sua validade, tem vindo a ser amplamente questionada pelas ciências da educação e pelos próprios docentes, o que parece particularmente importante quando as exigências de duração e especialização aumentam [...]”.

Nessa seara, muito se tem discutido sobre o desenvolvimento profissional dos professores, termo recente mas que tem ganhado significativo uso, como forma de traduzir as aprendizagens da docência, como algo contínuo, que ocorre ao longo da formação, história de vida e carreira profissional, influenciado pelo contexto sociocultural e político. Formosinho-Oliveira (2009) esclarece que o desenvolvimento profissional é um processo em contexto e não puramente individual, em face dos diferentes intervenientes do processo educativo. A autora define 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 (Ibid., p.226).

Por sua vez, Day (2001) afirma que desenvolvimento profissional dos professores é correlacionado com suas vidas pessoais, profissionais, dos contextos escolares e das políticas educacionais. Então, para o autor, o desenvolvimento profissional

[...] inclui, por isso, quer a aprendizagem iminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de actividade de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas (Ibid., p.18).

Também Mizukami (2013) corrobora, ao afirmar que a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional são processos que se prolongam, ao longo da vida, sendo a formação inicial um momento em que a aprendizagem da docência começa a ser construída de maneira mais formal. Por sua vez, T. Sarmiento (1999) alerta sobre a importância, quando, ao se falar no desenvolvimento de professores, de se admitir uma nova perspectiva consubstanciada na aceção de que o encerramento de um curso e o ingresso na atividade docente não é um ponto inicial de chegada, mas, sim, um ponto localizado na trajetória da experiência profissional, por meio da inserção em uma nova fase, de uma nova experiência, em que serão adquiridos novos saberes, “[...] logo, falar em desenvolvimento de professores significará crescimento pessoal e profissional” (Ibid., p.78).

Por certo, a formação inicial não é um momento exclusivo da constituição dos saberes docentes. Conforme afirma Garcia (2010), a formação inicial não fornece produtos acabados; ao contrário, deve ser encarada como uma das fases do processo de desenvolvimento profissional do professor. Da mesma forma, Imbernón (2011) pontua que a formação é essencial, mas não o único elemento que contribui para o desenvolvimento profissional do professor. Também Pimenta e Lima (2011) afirmam que, no desenvolvimento profissional dos professores, há que se envolver o processo de formação inicial e continuada, de forma relacionada à valorização da identidade e da profissão. Para as autoras (Ibid., p.89): “A formação inicial, por melhor que seja, não dá conta de colocar o professor à altura de responder, por meio de seu trabalho, às novas necessidades que lhe são exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização”.

Nesse cenário de mudanças na formação dos professores, muito se tem falado na importância da formação sustentada em um processo de reflexão e investigação, na formação de professores reflexivos e pesquisadores de sua prática, que possam mobilizar saberes para o enfrentamento das várias situações educativas complexas que ocorrem no cotidiano escolar e lutar por melhores condições de trabalho, valorização profissional e justiça social. Inclusive, a reflexão e a pesquisa são visualizadas como elementos importantes para o desenvolvimento profissional da docência. Tal como afirma Mizukami (2000, p. 142-143), a reflexão contribui para o desenvolvimento profissional da docência, pois, pela reflexão os professores “[...] têm condições de tornar explícitas suas teorias implícitas, também denominadas de teorias práticas, de teorias pessoais, e que têm força na configuração de práticas pedagógicas”. Também Nóvoa (1995) defende a necessidade de se investir numa formação que estimule o desenvolvimento

profissional do professor, pela reflexão acerca de problemas da prática, de modo a suscitar a busca de alternativas de soluções contextualizadas e se valorizar os saberes dos profissionais. As situações problemáticas que os professores são chamados a resolver conduzem ao seu “autodesenvolvimento reflexivo” (Nóvoa, 1995, p. 27).

Outros autores que dão contributos significativos a essa discussão são Diniz-Pereira e Lacerda (2009, p.1233), ao pontuarem que pesquisa é um meio eficaz de desenvolvimento profissional:

É inegável a contribuição da pesquisa nos processos formativos, uma vez que a prática investigativa pressupõe a articulação de processos cognitivos, linguísticos, criativos, dialógicos e outras mais. A pesquisa, portanto, interfere positivamente na constituição dos saberes docentes e na compreensão de sua própria prática profissional. Favorece a tecitura de uma escola em que o conhecimento produzido passa a ser sistematizado, discutido, socializado – uma escola em que as proposições externas se misturam às proposições internas.

Por acreditar na importância da pesquisa e da reflexão na formação e prática docente para o desenvolvimento profissional do professor, farei uma discussão mais aprofundada acerca dessa temática no capítulo 4. A partir do exposto, farei uma discussão teórica acerca da questão emblemática do desenvolvimento e aprendizagem da docência profissional, focalizando a identidade docente, saberes docentes e contextos influenciadores. Para tanto, delinee as seguintes questões: Quais os saberes necessários ao exercício da docência? Que tipos de conhecimento possibilitam aos professores exercerem o seu ofício, a fim de formar os alunos da educação básica, em uma perspectiva holística, considerando a aprendizagem dos aspectos cognitivos, técnico-científicos, políticos, afetivos, amorosos e espirituais? Onde ocorre a aprendizagem da docência profissional dos professores? Quais os contextos influenciadores?

Este capítulo foi desenhado da seguinte forma: 1) Aprendizagem da docência profissional em tempos de mudança - aqui farei uma breve reflexão sobre os desafios da docência em tempos de mudanças; 2) Saberes necessários ao exercício da docência – abordo algumas contribuições teóricas acerca dos saberes docentes, posicionando-me já por meio do acréscimo de mais duas dimensões que, a meu ver, são fundamentais: a dimensão política e participativa; e a postura transdisciplinar traduzida pela abertura de olhar, sensibilidade, postura afetiva e amorosa; 3) A identidade e a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional: contextos influenciadores – uma discussão motivada por ser a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional dos professores influenciados pelo contexto

sociocultural e político e ocorrerem ao longo da vida pessoal, da formação e da carreira profissional, tornando-se necessário compreender os diversos contextos em que ocorrem, bem como a sua natureza.

Por fim, realço que esta discussão se faz necessária no conjunto de elementos que compõem esta tese, por estar relacionada com os propósitos da investigação e com o objeto de pesquisa – que é a aprendizagem da docência no PIBID –, focalizando a constituição da identidade do formando como professor reflexivo e pesquisador.

3.1 A aprendizagem da docência profissional em tempos de mudanças

Em tempos de mudanças, a educação, a escola e os professores são chamados ao desafio da educação de crianças, de jovens e de adultos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento sociocultural, científico, tecnológico e humano. A educação tem ocupado um papel importante, como estratégia de desenvolvimento integral de cada indivíduo, conforme aponta Morgado (2005, p.16):

Hoje, mais do que nunca, torna-se necessário educar no sentido de ajudar o indivíduo a saber compreender-se e a aceitar os outros tal como são, isto é, uma educação que, para além do saber, elege o saber-ser, o saber-estar e o saber-aprender como principais prioridades. Uma educação que faz do conhecimento, da compreensão, do respeito mútuo, da aceitação, da solidariedade e da convivência os pilares essenciais da construção pessoal, social e cultural do indivíduo.

É um cenário que demanda novas exigências, conclamando os professores a resolverem situações de ordem cognitiva, psicológica, afetiva e moral. Entretanto, embora as mudanças na sociedade, na ciência e na tecnologia, nos meios de comunicação ocorram a galope, no interior das instituições educativas, elas são muito pouco visualizadas. Moraes (1997) afirma que, embora quase todas percebam as transformações aceleradas no mundo, a educação continua com resultados preocupantes e

[...] a grande maioria dos professores continuam privilegiando a velha maneira como foram ensinados, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento conservando um modelo de sociedade que produz seres incompetentes, incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento (Ibid., p.16).

A esse respeito, Tardif e Lessard (2012, p.142) afirmam que o mundo dos jovens é mais acelerado do que o da escola, considerando que, diante de tantas mudanças:

[...] o sistema escolar parece um verdadeiro dinossauro. Elaborado na época da sociedade industrial, ele segue o seu caminho como se nada houvesse e parece ter

muita dificuldade para integrar as mudanças em curso. Em resumo, ele parece uma estrutura erguida uma vez por todas, como uma organização fossilizada.

De fato, a escola não está acompanhando os inúmeros avanços atuais, traduzidos em diversos campos. Com Moraes (1997, 2008), infiro que as escolas ainda são caracterizadas como instituições fechadas, passivas, cumpridoras de normas, de prescrições, inspirada por uma pedagogia transmissiva, com sequência linear de conteúdos disciplinares, fragmentados e desconectados da realidade do aluno. Por certo, há que se considerar, nessa discussão, que, em face das inúmeras variáveis e contextos e as intensas mudanças, o saber profissional dos professores é constituído de múltiplos olhares, implicando ações diferenciadas e a mobilização de diferentes teorias, metodologias, habilidades, emoções, nas mais diferentes situações do ato educativo, elementos que não se configuram como algo simples de ser solucionado.

Isso posto, realço que não sou alheia aos desafios, às situações ambíguas, às incertezas e complexidades que os professores enfrentam em seu trabalho. Diariamente são submetidos a uma rotina intensa, com carga horária alta, grande número de alunos em sala de aula, carências de recursos pedagógicos e na estrutura física da escola, ausência de valorização salarial e social, a lida diária com a diversidade de aprendizagens, heterogeneidades socioculturais, indisciplinas, dentre outras variáveis, que tornam o trabalho do professor uma tarefa árdua, principalmente em termos emocionais. Tardif e Lessard (2012, p.158) contribuem, ao pontuarem sobre a complexidade da tarefa docente diante das transformações, em termos afetivos e cognitivos dos alunos:

Tanto do lado das percepções subjetivas dos professores quanto dos fenômenos objetivos que ocorreram nas últimas décadas, a carga horária de trabalho aumentou, não em números de horas, mas em dificuldade e em complexidade. A docência tornou-se, certamente, um trabalho mais extenuante e mais difícil, sobretudo, no plano emocional (alunos mais difíceis, empobrecimento das famílias, desmoronamento dos valores tradicionais, etc.) e cognitivo (heterogeneidade das clientelas com necessidade de uma diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e de informação, etc.).

Decerto, o professor possui um trajeto árduo e emblemático no enfrentamento das práticas de ensino para formar seus alunos, em sala de aula, em meio a tantas interfaces e exigências atuais. É natural, na sua rotina diária de trabalho, que se verifique o prolongamento de atividades a serem realizadas no ambiente familiar, no período após o trabalho na escola e, mesmo, nos finais de semana. Conforme afirmam Tardif e Lessard (2012, p.133): “[...] o ensino é uma ocupação cada vez mais complexa que remete a uma diversidade de outras tarefas além

das aulas em classe”. São, pois, imensas as exigências e responsabilidades que são atribuídas aos professores, somadas às diversas variáveis que influenciam o seu trabalho, o que condiciona sua prática e dificulta um ensino inovador e significativo, pelo que se torna imperativo reconhecer que eles não podem ser responsabilizados pelos problemas da educação, do ensino e da aprendizagem. Segundo Gatti (2010, p. 1359):

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.

Diante desses desafios que afetam a prática docente, alguns já tratados no capítulo 2, reconheço que o seu enfrentamento individual é complexo, e mudanças, em termos da coletividade, são necessárias. As mudanças são desafiantes, mas possíveis, já afirmava Freire (2006b). A história não é determinada, ao contrário, está em constante mudança. Como educadores e pesquisadores, nosso papel é o de investigar, constatar, intervir e apontar encaminhamentos, sendo fundamental acreditar na possibilidade de mudanças, como dizia Freire (2006b, p.77):

É o saber da história como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não o é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. [...] Não posso estar no mundo das luvas, constatando apenas.

Com Freire (2006a) sou motivada pela esperança, que me induz a acreditar e a vislumbrar mudanças no campo educacional. É a objetividade científica que me faz perceber que elas são influenciadas por vários condicionantes, em termos de micro e macro situações, algumas quase intransponíveis, entretanto, o comodismo é algo que me incomoda, que me constrange, atitude que infelizmente muitos educadores estão mantendo, na medida em que legitimam algumas iniciativas dos governantes e se alienam a elas, Freire (2006b, p.40) já denunciava, de forma enfática, essa situação:

O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós,

no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalista cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar (grifo do autor).

Não podemos ficar ausentes, no silêncio, tendo em vista nosso papel, como docente, o papel da educação, as forças ideológicas que nos condicionam e oprimem. É imprescindível desempenharmos uma postura crítica e política em nossa prática docente e no meio em que estivermos inseridos, de modo a analisar criticamente as implicações sociais e políticas de nossas ações, procurando desvelar valores, ideias e atuar na formação de jovens, crianças e adultos que também sejam assim. Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p.74-75) corroboram essa reflexão, ao dizerem que:

A realidade é que o político e o crítico estão em nossas salas de aula e em outros locais de trabalho, e as escolhas que fazemos diariamente em nossos ambientes de trabalho revelam nossos compromissos morais em relação à continuidade ou transformação social. Não podemos ser neutros.

Dessa forma, na perspectiva de que o futuro não é inexorável e, sim, dinâmico, complexo, transformador e do reconhecimento dos diferentes condicionantes que influenciam o trabalho docente, sem tencionar tecer prescrições normativas às suas práticas de ensino, pontuarei algumas referências, atitudes e posturas que, a partir dos referenciais teóricos lidos e de minha própria prática de ensino, considero fundamentais ao exercício da docência, em tempos de mudanças, de modo a formar os alunos em uma perspectiva holística, considerando a aprendizagem nos aspectos cognitivos, políticos, afetivos, amorosos e espirituais.

3.2 Saberes necessários ao exercício da docência profissional

Considerando que existe uma diversidade de concepções, bem como pesquisas que enfocam as aprendizagens, os conhecimentos, os saberes necessários ao exercício da docência profissional, com diferentes tipologias, nesta discussão, focalizarei alguns autores que utilizam as palavras conhecimento, saberes e competências, ao se referirem às necessidades formativas dos professores, ao que devem saber para exercerem a docência.

Optei, então, por trazer à tona as perspectivas dos autores: Pimenta e Lima (2011), Pimenta (2012), Tardif (2013) e Freire (2006b) que tratam dessas aprendizagens como saberes necessários à docência; Shulman (1986, 1987) e Garcia (1999) que se referem ao conhecimento necessário à docência e Perrenoud (2000) que fala em competências necessárias

à docência. Posteriormente, por acreditar na necessidade de educadores que tenham posicionamento crítico reflexivo, que considerem a dimensão do amor, da afetividade, da espiritualidade, da abertura de olhar e da conexão da vida, em sua totalidade (o ser e a natureza), em sua prática de ensino, trago essa discussão com base em Freire (2006b), Moraes (2004, 2008), D'Ambrósio (2008) e Morin (2002).

Assim, esta composição textual abordará algumas contribuições teóricas que pontuam saberes necessários ao exercício da docência, do campo disciplinar, pedagógico, curricular, contexto sociocultural dos alunos, bem como acrescentarei outros intervenientes que considero fundamentais, como as questões em termos da afetividade, da sensibilidade, da espiritualidade e da emoção, no exercício do ensino e aprendizagem.

Para dialogar sobre a terminologia conhecimento, para tratar das aprendizagens que deve ter o professor para exercer a docência, trago Garcia (1999) e Shulman (1986, 1987). O norte-americano Lee Shulman é um autor conhecido internacionalmente pela sua discussão acerca da formação de professores, saberes docentes, ensino e aprendizagem e outras temáticas. Seus estudos sobre knowledge base (base do conhecimento) dos professores foram referência para as reformas educacionais nos Estados Unidos, na década de 1990. Shulman (1986), em seu artigo intitulado *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*, discute a relação dos conhecimentos que os professores possuem acerca dos conteúdos que ensinam e a forma como transformam conhecimentos científicos em conhecimentos possíveis de serem compreendidos em sala de aula pelos alunos. Nesse artigo o autor aponta três categorias de conhecimentos dos professores: 1) *subject knowledge matter*, 2) *pedagogical content knowledge* e 3) *curricular knowledge*, que, traduzindo, significam: o conhecimento do conteúdo da disciplina, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento curricular.

O conhecimento do conteúdo da disciplina (*subject knowledge matter*) se refere ao conjunto de conhecimentos que os professores possuem que vai, desde a forma de organização da disciplina, seus princípios epistemológicos, processos de produção, enfim, até a natureza do conhecimento do campo de estudo, dentre outros. O conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical content knowledge*) se refere ao conhecimento prático que os professores mobilizam, em situações da sala de aula, de forma contextualizada, de modo a tornar o conhecimento compreensível ao aluno. Esse conhecimento pode tanto dificultar como facilitar a compreensão de determinado conteúdo por parte do aluno, incluindo, inclusive, concepções

erradas sobre o conteúdo, “Pedagogical content knowledge also includes an understanding of what makes the learning of specific topics easy or difficult: the conceptions and preconceptions that students of different ages and backgrounds bring with them to the learning of those most frequently taught topics and lessons [...]” (Ibid., p.9). Assim, o conhecimento pedagógico do conteúdo envolve questões pertinentes ao campo da Didática, ao como ensinar, as estratégias didáticas, os métodos de ensino, a forma como se transforma o conhecimento da disciplina nas necessidades do ensino e aprendizagem. Já o conhecimento curricular (curricular knowledge) se refere à necessidade de os professores dominarem o conjunto de programas, tópicos específicos de determinado nível de ensino e os materiais instrucionais pertinentes ao programa.

Ainda na década de 80, Shulman publica o Knowledge and teaching Foudation of the New Reform (1987) em que discute as qualidades, habilidades e capacidades, traços e sensibilidades que configuram uma pessoa como um professor competente, ao que chama “conhecimento base” para a docência e os apresenta em categorias da base de conhecimentos do professor, sendo que, de certa forma, considera as três primeiras categorias e a elas acrescenta outras, nomeadamente: 1) conhecimento do conteúdo (content knowledge); 2) conhecimento pedagógico/conhecimento didático geral (pedagogical content knowledge); (3) conhecimento do currículo (curriculum knowledge; 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem (knowledge of learners and their characteristics); 5) conhecimento dos contextos educativos (knowledge of education contexts), que envolve aspectos que perpassam desde o trabalho em sala de aula ao grupo, à gestão, ao financiamento, até as questões culturais da comunidade; 6) conhecimento das finalidades e valores educativos, bem como os fundamentos históricos e filosóficos. “Knowledge of education ends, purpose, and values, and their philosophical and historical grounds” (Shulman, 1987, p.8). Assim, o autor contribui para uma discussão, a partir da década de 80, sobre questões vinculadas aos métodos de ensino das disciplinas, à maneira como o professor ensina os conteúdos, de forma a ficarem compreensíveis para o aluno, ou seja, o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Marcelo Garcia (1999), professor pesquisador da Universidade de Sevilha, Espanha, é outro autor que também utiliza a palavra conhecimento e, ao discutir os componentes necessários ao conhecimento profissional dos professores, explica que: “Utilizaremos o termo conhecimento para nos referirmos não só a áreas do saber pedagógico (conhecimentos teóricos e conceptuais), mas também a áreas do saber-fazer (esquemas práticos de ensino), assim como

de saber porquê (justificativa da prática” (Ibid., p.84). Garcia (1999), ao abordar as questões dos componentes do conhecimento profissional dos professores, lança mão de vários autores, destacando que talvez o trabalho da autora Grossman (1990) tenha sido o que mostra, com mais clareza, os diferentes componentes do conhecimento dos professores.

A partir da colaboração de vários autores, inclusive Shulman (1986, 1987), Garcia (1999), com base em Grossman (1990), destacam-se os componentes do conhecimento profissional dos professores, nomeadamente: 1) conhecimento psicopedagógico ou conhecimento pedagógico geral – que se refere ao conhecimento vinculado aos princípios gerais do ensino, à forma e tempo de aprendizagem dos alunos, gestão de turma, dentre outros; 2) conhecimento do conteúdo – refere-se ao conhecimento dos conteúdos das disciplinas que ensinam, o qual se dá concomitante ao conhecimento pedagógico; 3) conhecimento didático do conteúdo – refere-se a um tipo especial de conhecimento, que expressa o equilíbrio entre o conhecimento da disciplina a ensinar e o conhecimento pedagógico de como a ensinar. Numa relação semelhante ao que propõe Shulman (1986), ao falar desse conhecimento como a forma como os professores transpõem o conhecimento da matéria a um conhecimento compreensível para os alunos; 4) conhecimento do contexto – o quarto componente dos conhecimentos que os professores precisam adquirir se refere ao conhecimento do local, e a quem se ensina. Conforme Garcia (1999, p.91) “[...] é necessário que os professores estejam sensibilizados para conhecer as características socioeconômicas e culturais do bairro, as oportunidades que oferece para ser integrado ao currículo, as expectativas dos alunos etc”.

Dos autores que se referem a saberes para designar as aprendizagens dos professores, trarei, para o diálogo, Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2011), Freire (2006b) e Tardif (2013).

A brasileira Selma Garrido Pimenta (2012) estabelece três saberes necessários ao exercício da docência: 1) saberes da experiência, que se referem aos conhecimentos adquiridos quanto ao ser professor, durante a experiência de vida e profissional; 2) saberes da área do conhecimento, que se referem aos conhecimentos da área de trabalho e 3) saberes pedagógicos e didáticos, que envolvem questões vinculadas à relação professor-aluno, estratégias didáticas, motivação e interesse dos alunos no processo de aprendizagem, dentre outros. Posteriormente, em publicação conjunta com Anastasiou (2008) e com Lima (2011), ao reconhecerem a importância do papel dos professores na construção de uma nova escola, na sociedade contemporânea, apontam a formação identitária da docência como campo de conhecimento

organizado em quatro dimensões: 1) o saber dos conteúdos das áreas das várias ciências; 2) o conhecimento dos conteúdos didático-pedagógicos da prática docente; 3) os conhecimentos vinculados aos vários saberes da educação e 4) o conhecimento dos conteúdos vinculados à existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social). Esses são saberes adquiridos na formação inicial e ao longo da vida e percorrem por toda a carreira do magistério, considerando que a identidade profissional dos professores, conforme Pimenta (2012, p. 19): “[...] não é um dado imutável nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos [...]”.

Como se percebe, é inserido pela autora e colaboradoras o aspecto vinculado à existência humana, destacando a educação como processo de humanização do ser, um aspecto que considero de extrema significância, inclusive, focalizá-lo-ei mais adiante, embora em vertentes diferenciadas. Na definição de saberes docentes necessários ao exercício da profissão professor, interessou-me a acepção de Pimenta e Lima (2011) sobre o que é ser professor:

Um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógico-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade.

O brasileiro Paulo Freire, em suas várias obras, traz imensos contributos à discussão de temáticas vinculadas à educação, ao ensino e à aprendizagem e aos saberes docentes. É um autor referenciado em vários programas de pós-graduação, no Brasil e no mundo. Neste texto, interessa-me, de modo específico, uma de suas obras, intitulada – A Pedagogia da Autonomia –, em que, em poucas páginas, com um teor teórico profundo, ao discutir os saberes necessários à prática educativa, Freire (2006b) defende uma prática reflexiva e a autonomia dos professores, em uma perspectiva progressista. O autor, ao falar sobre os saberes indispensáveis à prática docente de educadores que sejam críticos e progressistas, apresenta propostas significativas para o trabalho docente, em três capítulos, composto cada um por várias subdivisões: 1) Não há docência sem discência; 2) Ensinar não é transferir conhecimento e 3) Ensinar é uma especificidade humana.

Desses capítulos, enfatizarei o primeiro, em que o autor, ao afirmar que não há docência sem discência, pois “[...] as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os

conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]” (Ibid., p.23), apresenta nove especificidades dos saberes docentes, a saber: 1) ensinar exige rigorosidade metódica, o que implica para o autor na necessidade de os educadores reforçarem a capacidade crítica, a curiosidade do educando. Os educadores devem, pois, trabalhar o rigor metódico com os educandos com os quais devem se aproximar dos objetos cognoscíveis; 2) ensinar exige pesquisa – ao defender que não há ensino sem pesquisa e vice-versa, Freire insiste na importância da busca contínua, da indagação, da reprocura, da constatação e da intervenção por parte dos professores, como forma de suscitar essas atitudes nos educandos; 3) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos – O autor afirma a necessidade de se respeitar os saberes que os alunos constroem, em sua prática comunitária sociocultural, bem como discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos; 4) ensinar exige criticidade – sendo traduzida por Freire, como a curiosidade, a inquietação, a indagação e o rigor na aproximação do objeto cognoscível; 5) ensinar exige estética e ética – Freire enfatiza a prática educativa decente e pura, justificando que o rigor da crítica não pode desconsiderar uma rigorosa formação ética e estética. Quando se respeita o educando, o ensino do conteúdo se dá vinculado à sua formação moral; 6) ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo – Freire exemplificou na prática esse saber, em que pensar certo é fazer certo; 7) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 8) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, sendo este um momento fundamental, pois é a partir da reflexão crítica sobre a prática que é possível intervir sobre ela; 9) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural - é destacada aqui a importância da prática educativa crítica para educadores e educandos que se assumam como seres históricos, sociais, culturais transformadores, criadores, com capacidade de se emocionarem, da inovação e da criação.

No capítulo 2, intitulado – Ensinar não é transferir conhecimento, Freire (2006b) aponta a importância de que os professores percebam que é preciso criar possibilidades para que o aluno produza ou construa conhecimentos, ao invés de se aterem a sua transmissão. Nesse sentido, é necessário que os professores assumam uma postura humilde, tenham consciência do inacabamento, respeitem a autonomia dos educandos, tenham alegria e esperança quanto às possibilidades da educação. Ao discutir que ensinar é uma especificidade humana, o autor

(2006b) afirma a importância da segurança, da competência profissional, do comprometimento, do saber escutar, do diálogo, como atitudes fundamentais à prática docente.

O pesquisador canadense, Maurice Tardif, da Universidade de Montreal, com pesquisas significativas sobre a profissão docente, saberes e formação de professores, tem contribuído demasiado para a discussão dessas questões, com repercussão de suas ideias no Brasil e no mundo. Na sua obra intitulada – Saberes docentes e formação profissional – publicada em 2002 e composta por oito ensaios produzidos pelo autor, desde a década de 90, ele discute os saberes docentes, a natureza do trabalho docente e os contextos influenciadores, dentre outras questões, esclarecendo que o saber dos professores é social e individual. O autor propõe a classificação dos saberes em: 1) saberes disciplinares, curriculares; 2) saberes da formação profissional (incluindo os das Ciências da Educação e da pedagogia); 3) saberes curriculares e 4) experienciais. Tardif (2013, p.36) afirma que: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Ibid., p.36).

Para o autor os saberes da formação profissional (das Ciências da Educação e da ideologia pedagógica) são os transmitidos pelas IES formadoras de professores. Nesse sentido, é no ambiente das universidades que os futuros professores terão contato com as Ciências da Educação, tendo em vista que é raro ver pesquisadores e teóricos dessas áreas atuando diretamente com os professores na educação básica; os saberes disciplinares são saberes selecionadas pelas IES, que vão integrar o repertório de saberes dos professores, seja na formação inicial ou continuada, correspondem aos diversos campos das áreas de conhecimento, a saber, Matemática, História, Português, dentre outros; os saberes curriculares correspondem aos programas escolares das instituições, compostos por objetivos, conteúdos, métodos, dentre outros; os saberes experienciais ou práticos, correspondem ao conjunto de saberes construídos pelos professores, em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do meio no qual estão inseridos. Para o autor, “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sobre a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Ibid., p.39).

Tardif (2013) alerta quanto à importância de não dicotomizar os saberes dos professores em “mentalismo” ou “sociologismo”. No mentalismo tais saberes são reduzidos a aspectos mentais e, no sociologismo, não são considerados, ao contrário, são condicionados às forças

sociais, às ideologias, à cultura dominante, dentre outros intervenientes. Então, o autor explica que os saberes dos professores são situados na interface entre o social e o individual, baseando-se em seis fios condutores: 1) saber e trabalho; 2) diversidade do saber; 3) temporalidade do saber; 4) experiência; 5) saberes humanos e 6) saberes e formação.

Nesse sentido, no primeiro fio condutor – saber e trabalho –, o autor esclarece que o saber do professor deve ser compreendido na relação com o trabalho na escola e na sala de aula. As relações, tendo como fator mediador o trabalho, dão a sustentação para o enfrentamento dos problemas do dia a dia na escola; a diversidade do saber, como segundo fio condutor, refere-se ao pluralismo do saber proveniente de diversas fontes, de naturezas diferentes; a temporalidade do saber, como terceiro fio condutor, significa que o saber do professor, além de ser plural, é temporal, ou seja, é adquirido no contexto de sua história de vida, na formação e na experiência profissional; a experiência de trabalho, como fundamento do saber, como quarto fio condutor, consiste nos saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano, como alicerce da prática e da competência profissional dos professores; os saberes humanos, como quinto fio condutor, representa a ideia de trabalho interativo e humano. Nesse sentido, o objeto de trabalho dos profissionais da educação, dá-se, fundamentalmente, por meio da interação humana. Os saberes e a formação profissional é o sexto fio, que se traduz, de certa forma, pela soma dos anteriores, considerando que explicita a necessidade e a importância de repensar a formação dos professores, a partir de seus saberes e da realidade específica de trabalho no cotidiano escolar.

Por outro lado, ao falar sobre os conhecimentos dos professores, há teóricos que utilizam o termo competências, como Perrenoud (2000) e Alarcão (2011), um termo que tem gerado certo conflito teórico, com diferentes compreensões. Ao optar pelo uso de saberes docentes, ao invés de conhecimento ou competência, focalizarei primordialmente os autores que contribuem com essa perspectiva, entretanto, trarei, de forma breve, o olhar de Perrenoud (2000) dada a pertinência da sua discussão.

Philippe Perrenoud é professor na Universidade de Genebra (Suíça) e investigador do Laboratório de Pesquisas sobre a Inovação na Formação e na Educação. É doutor em Sociologia e Antropologia e tem inúmeras obras publicadas sobre sociologia da avaliação escolar, práticas pedagógicas e profissionalidade docente. Dentre outros, focalizarei especialmente a discussão presente na obra – 10 novas competências para ensinar - em que o autor aponta as novas

competências exigidas na atualidade, que supõe o trabalho em equipe, por projetos, enfim, pedagogias diversificadas que contribuam para a diminuição do fracasso escolar e o desenvolvimento da cidadania. Designando competência como uma “[...] capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (2000, p.15), e esclarecendo a exigência de novos encargos para os professores, com vistas a renovar as práticas escolares, o autor aponta dez grandes famílias, ou áreas de competências, nomeadamente:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar na administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua (Perrenoud, 2000, p.14).

O autor esclarece que cada uma dessas competências, por si, mobiliza outras mais específicas. De modo geral, elas apresentam habilidades importantes a serem mobilizadas no exercício da docência, em que destaco: a necessidade de o professor estabelecer a relação entre os conteúdos, os objetivos e as situações de aprendizagem; o tratamento individual, ajustado ao nível e às possibilidades dos alunos, rompendo com a pedagogia da homogeneização que os trata como se fossem iguais em sua forma de aprender – com as mesmas atividades, os mesmos exercícios para todos -; o desenvolvimento da cooperação entre os alunos; a necessidade do uso das novas tecnologias, o que obriga a formar o senso crítico, desenvolver o pensamento hipotético, a observação, a pesquisa, a leitura e a análise de textos.

Feita a discussão sobre os autores citados anteriormente, e, considerando as limitações do meu olhar quanto à apreensão de seus posicionamentos teóricos, pude perceber que alguns elementos, em termos do posicionamento político, crítico e reflexivo dos professores, da importância da afetividade, da sensibilidade e do amor na relação do ser consigo, com o outro, com a sociedade e a vida, não foram sinalizados, ou talvez não tenham sido enfatizados, o que me induz a trabalhar de forma breve esses elementos.

3.2.1 A dimensão política e a participação como condição importante no exercício da docência

Imbernón (2011), ao falar sobre o conhecimento profissional docente, afirma que a docência não pode ser uma profissão meramente técnica, pois comporta um “[...] conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais” (Ibid., p.30). Assim, os professores não se

incumbem apenas da implementação de ações prescritas, mas participam do contexto em que estão inseridos, tomam iniciativas, têm poder de decisão, sendo, portanto, agentes de mudanças. Nesse sentido, para o autor, o professor participa da emancipação dos alunos, considerando que: “O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social” (Ibid., p.29). O autor destaca a importância do conhecimento pedagógico, como algo que se legitima na prática, explicando que é o conhecimento “[...] utilizado pelos profissionais da educação, que se se construiu e se reconstruiu constantemente durante a vida profissional e prática” (Ibid., p.31), durante a sua vida profissional em uma relação teoria-prática. Nesse sentido, o autor afirma a necessidade de a prática docente consistir em estudos, reflexão e experimentação coletiva, de modo a se aproximar da tendência emancipadora crítica, em que os professores assumam poder de decisão quanto às suas atividades.

A contribuição de Imbernón (2011) me parece oportuna, ao pontuar a importância da coletividade, do estudo para a emancipação crítica dos professores quanto ao seu trabalho. Fica explícita, portanto, a questão da participação política como mais um conhecimento necessário ao trabalho docente. Considero então, a inserção do ingrediente da participação algo extremamente importante na postura do professor, para que possa ter poder de decisão no contexto escolar, lutar por políticas públicas que favoreçam melhores condições de trabalho, valorização salarial, dentre outras condições necessárias ao trabalho docente, de forma digna e que prime pela qualidade da aprendizagem dos alunos. Freire (2006b) já apontava que a prática educativa não é neutra e, sim, política, o que implica aos professores assumirem uma postura crítica e política diante da sua prática, da instituição e de outros condicionantes que envolvem o sistema educativo. Freire (2006b, p. 70-71) afirma que:

Especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à atividade docente. [...] Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura mas não posso desconhecer o direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe.

Freire deixou vários contributos à educação brasileira, dentre eles, por colocar a educação, o ensino, a prática dos professores como alternativa de emancipação das ideias, como forma de desvelamento das situações de domínio das matrizes ideológicas que oprimem e

manipulam as pessoas, como forma de fazer valer os interesses das classes dominantes. Inclusive, suas ideias sustentaram milhares de pesquisadores, dentre os quais, trago para esta discussão, Zeichner e Diniz-Pereira (2005), que defendem a necessidade de os professores desempenharem um papel político em seu trabalho. Para tanto, apontam a pesquisa-ação como alternativa, como possibilidade de luta social e coletiva no contexto escolar, discussão que será feita no capítulo 4. É importante destacar que Zeichner (2008b, p. 546) justifica que:

A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis conseqüências políticas que as diferentes escolhas podem ter.

Assim, fica evidente que o autor pontua, além da necessidade de os professores possuírem conhecimento dos conteúdos da área e conhecimento pedagógico do ensino, a importância de assumirem práticas reflexivas, críticas, políticas, como forma de tomar decisões acerca do papel da educação, do ensino e do seu trabalho.

3.2.2 A abertura de olhar, escuta sensível e amorosa como condição essencial no exercício da docência

Estamos diante de uma crise social, afetiva, educacional, ambiental, de certa forma, ainda assentada no paradigma da ciência moderna, nos princípios do ideário positivista, ideias essas formuladas nos séculos XVI, XVII e XVIII, marcados por fatos e revoluções, que repercutem até hoje, tais como a revolução científica, o iluminismo, a revolução industrial. A partir do século XVI, o mundo encantado, orgânico, espiritual foi substituído por um mundo máquina, em que tudo podia ser controlado, em face das mudanças revolucionárias da Astronomia e da Física, com as ideias de Copérnico, Galileu, Newton, Bacon e Descartes. Moraes (1997, p.33) explica que:

Antes de 1500, a visão de mundo que prevalecia na Europa da idade média (de 450 a 1400) e em grande parte do mundo era a orgânica, que vivenciava os processos da natureza em relações caracterizadas pela interdependência dos fenômenos materiais e espirituais e na subordinação das necessidades individuais as da comunidade.

Apesar da não possibilidade de um aprofundamento dessa questão, é possível afirmar, com base em Moraes (1997, 2008), D'Ambrósio (2008) e Santos (2005) que, no cenário

educacional, o ideário newtoniano-cartesiano acarretou repercussões imensas, na prática docente e na forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que a fragmentação do conhecimento resultou na fragmentação de conteúdos; conseqüentemente, houve ausência de diálogo entre as áreas de conhecimento, tornando a aprendizagem por partes, focando aspectos do conhecimento. Nessa perspectiva, no ensino, foram priorizados os conteúdos conceituais e técnicas de saber fazer, em negligência ao posicionamento crítico e político, ao ser, ao saber viver e conviver. As metodologias são consubstanciadas na repetição, na reprodução, na memorização, enfatizando-se o resultado em detrimento do processo. Moraes (1997, p.43) se reporta à excessiva ênfase ao método cartesiano:

[...] que impregnou fortemente o paradigma dominante da ciência moderna que, com o passar dos séculos, provocou a fragmentação de nosso pensamento, a unilateralidade de nossa visão [...] Direcionou a nossa educação à supervalorização de determinadas disciplinas acadêmicas, à superespecialização, uma vez que todos os fenômenos complexos, para serem compreendidos, necessitam ser reduzidos às suas partes constituintes.

São situações e relações ainda presentes na atualidade que, de certa forma, fundamentam-se na ciência moderna; essa que ainda exerce forte influência em nossa forma de pensar, de ser, de viver, de organizar o pensamento, enfim, no sistema político, social e educacional. O método cartesiano, com a separação entre a matéria e a mente e a divisão do conhecimento em campos especializados, como forma de organizar o pensamento e de obter melhores resultados e eficácia, resultou ao homem uma visão reducionista, fragmentada, não somente do conhecimento, mas de si mesmo, dos seus sentimentos, do outro e da vida. Para D'Ambrósio (1996), a fragmentação do saber, o aparecimento das inúmeras disciplinas, foi a invenção mais fundamental da ciência moderna. O homem foi se tornando especialista, despreocupando-se dos aspectos importantes do conhecimento, da visão crítica, da política, dos fenômenos globais e da criatividade. A educação, nessa perspectiva, tem valorizado o ensino das ciências, da tecnologia em detrimento dos sentimentos e das relações fraternas; o saber é preconizado de forma contundente contra o ser e o conviver. Com isso muito se aprende, mas pouco se consegue conviver de forma harmônica.

Com certeza, não podemos assumir uma postura dicotômica acerca da ciência moderna e pós-moderna, e deixar de reconhecer os inúmeros benefícios resultantes da primeira, que nos proporcionam melhores condições de vida, avanços científicos e tecnológicos, em várias áreas de conhecimento, dentre outros. Conforme Moraes (1997), embora se questione a visão

cartesiana do mundo, ela, além de proporcionar o avanço científico e tecnológico, possibilitou saltos qualitativos na história da humanidade, com a promoção de técnicas e métodos para a construção de novos conhecimentos. Entretanto, Moraes (1997, p.39) afirma que tudo na vida tem dois lados, portanto, isso, entre outros aspectos

[...] também acarretou um pesado ônus, que provocou uma significativa perda para a raça humana em termos de sensibilidade, estética, sentimentos e valores ao direcionar atenção e importância para tudo o que fosse mensurável, quantificável. O mundo foi ficando árido, morto, incolor, sem paladar, cheiro, consciência e espírito.

Por certo, com Moraes (1997) e Santos (2005) afirmo que os resquícios da ciência moderna ainda se fazem na atualidade, seja na produção do conhecimento, seja na educação, nas práticas de ensino dos professores, no meio ambiente, na sociedade e na política, de forma estampada no positivismo e nas suas raízes epistemológicas, tais como a pedagogia tradicional e a técnica. Na ciência, tal como afirma Santos (2005), “[...] a consciência filosófica, da ciência moderna que tivera no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano a suas primeiras formulações, veio a condensar-se no positivista oitocentista”. Quanto à educação, apesar das inúmeras vertentes sociológicas, filosóficas, pedagógicas, dentre outras que advogam novas possibilidades educativas, ainda conforme Moraes (1997, p.50-51):

[...] a escola atual continua influenciada pelo universo estável e mecanicista de Newton, pelas regras metodológicas de Descartes, pelo determinismo mensurável, pela visão fechada de um universo linearmente concebido. Consequentemente, é uma escola submetida a um controle rígido, a um sistema paternalista, hierárquico, autoritário, dogmático, não percebendo as mudanças ao seu redor e, na maioria das vezes, resistindo a elas.

Felizmente, esse cenário está se renovando, sustentado na própria ciência que, a partir do final do século XX, suscita várias mudanças, decorrentes do avanço científico e tecnológico. O avanço da microeletrônica alavanca a computação, a cibernética, as telecomunicações, a robótica e as redes eletrônicas. São transformações científicas que repercutem diretamente na educação e suscitam estudiosos a buscarem novas formas de pensar a educação e o ensino, buscando romper com tendências sustentadas na perspectiva racionalista, mecanicista, positivista, cristalizadas há mais de três séculos.

Vários estudiosos têm dispensado seu tempo a esses estudos, a alertarem para a necessidade de mudanças no campo educacional, para o nascimento de um novo paradigma, denominado ecológico, holístico, conectivo, complexo e emergente, dentre os quais cito Capra (1997), Moraes (1997, 2004, 2008), Morin (2002, 2005), Santos (2005). Esse paradigma se

traduz pela visão de totalidade e complexidade em superação à reprodução e à fragmentação. Conforme Capra (1997, p. 68), "[...] o paradigma emergente tem como função essencial reaproximar as partes na busca de uma visão do todo". Morin (2005) defende a necessidade de mudanças no pensamento humano que não dissolvam o ser, a vida, mas, ao contrário, que os compreendam.

Moraes (2008), ao refletir sobre as atuais transformações, em termos da ciência, da tecnologia, da sociedade, afirma as suas influências na educação, no trabalho docente e na necessidade de mudanças, o que implica na formação e ação dos professores, com a urgência de novos saberes e habilidades para a aprendizagem, ao logo da vida, e também para "[...] aprender a viver/conviver com as diferenças, compreender a diversidade e as adversidades, reconhecer a pluralidade e as múltiplas realidades, ter abertura, respeito e tolerância em relação às formas de pensar, de ser e de viver de cada um" (Ibid, 2008, p.15-16). O mundo está cada vez mais complexo, imprevisível, o que implica uma mudança de pensamento para uma melhor compreensão da dinâmica relacional de interdependência dos processos da vida. É preciso, além da reforma do pensamento, uma "[...] maior abertura do coração", explica Moraes (2008, p.16), para uma melhor compreensão de nossos próprios limites, do aperfeiçoamento de nossas habilidades, trocas, desenvolvimento de ações e projetos coletivos solidários. Inspirada em Morin, e Boaventura Santos, Moraes (2004, p.31) afirma a necessidade de um conhecimento prudente na atualidade para uma vida decente; um conhecimento:

[...] que nos leve a repensar a condição humana, a melhor compreender a multidimensionalidade de nossa identidade, uma identidade humana que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, biológica, social, cultural e espiritual. Na realidade, necessitamos de um conhecimento prudente que colabore para o desenvolvimento da consciência planetária de nossa cidadania terrestre e para a construção de uma ética antropológica que nos ajude a repensar inúmeros procedimentos inadequados que, como humanidade, temos adotado em relação ao mundo e à dinâmica da vida.

Para a autora, um conhecimento prudente é aquele que nos incita a desenvolver a aprendizagem da religião, da complexidade e do amor, fundamentais para uma vida decente. Esses diferentes tipos de aprendizagens levam as pessoas à [...] *civilização da religião* [...] (Ibid., p.32), um tipo de civilização capaz de compreender as pessoas em multidimensionalidade e de reconhecer o universo, como um modelo organizado, harmonioso, sem fragmentos, mas unido pela interdependência dos diferentes processos. E a autora prossegue que esta "É

também a civilização do amor, do fraterno e solidário, do amor generoso e amigo. É a civilização que reconhece que a força da vida está no enlace, na interconexão e nos diferentes diálogos da vida [...]” (Ibid., p.32). A educação, nesta sociedade, é compreendida como realidade em movimento, e a escola é o espaço onde se valoriza a inclusão, onde a diversidade é reconhecida e valorizada; é o lugar onde se respeita a vida, direito de todos, enfim, o desenvolvimento individual e coletivo.

É apontado por Moraes (2004) o reconhecimento das diferenças, a necessidade da inclusão, o restabelecimento dos vínculos com a natureza, com o outro e com a sociedade, de forma a fortalecer as ligações entre as diferentes etnias, a escola e a comunidade, os saberes ancestrais e a ciência acadêmica. Nesse sentido, tal como afirma D’Ambrósio (2008), é a religação da conexão dos seres humanos com o seu ambiente natural e social, ou seja, o triângulo da vida, traduzido pela relação de interação e respeito, indivíduo, natureza e sociedade. Assim, é imprescindível se pensar a educação de forma relacionada com questões problemáticas emergentes que desafiam a humanidade, como diz Moraes (2008, p.18):

A prioridade da agenda educativa, nos próximos anos, deverá voltar-se não apenas para as questões relacionadas aos processos de construção do conhecimento e à aprendizagem, mas também às questões afeitas à sustentabilidade ecológica, à cidadania planetária e ao restabelecimento dos vínculos com a vida, como consequência da evolução do pensamento, da inteligência e da consciência humana numa dinâmica integrada.

Por certo, nessa perspectiva, pensar a educação é fundamental se se considerar o triângulo da vida, proposto por D’Ambrósio (2008) em que se relacione e se conecte a sociedade, o indivíduo e a natureza. Mas, afinal, por que trazer tal discussão para a questão emblemática dos saberes necessários ao exercício da docência profissional? A resposta está na importância de se pensar a finalidade da educação, tendo como pressuposto que não basta saber isto ou aquilo, dominar os conhecimentos da área, os métodos de ensino, dentre outros aspectos; é imprescindível se questionar qual a finalidade da educação nos tempos atuais, e constataremos que a educação não pode ficar alheia à atual crise planetária, já que, como diz Moraes (2008, p.256) “[...] é a partir do triângulo da vida, que temos que construir os novos pilares para repensar a educação e reconstruir o mundo e a vida”.

Inspirada em Moraes (2004, 2008), acredito que, em tempos de mudanças, é fundamental que o ensino e a aprendizagem dos alunos sejam consubstanciados na interface entre o conhecimento científico e a sensibilidade afetiva e espiritual do educando. É avançar a

condução do aluno da formação meramente acadêmica para uma formação plena, em que a sensibilidade, o amor, a alegria também sejam condições *sine qua non* dessa formação, de forma totalizadora, em uma perspectiva da religação.

Então, Moraes (2004, 2008) aponta um novo paradigma educacional com implicações na formação e saberes docentes, dentre outros aspectos – o pensamento eco-sistêmico⁵³, que se fundamenta na complexidade e na transdisciplinaridade. Ao discutir os princípios desse paradigma, a autora (2008, p.49) o faz com base em várias teorias, como:

[...] o Princípio da Incerteza de Heisenberg; o Princípio da Complementaridade, de Niels Bohr; os diferentes níveis de realidade, de Basarab Nicolescu; A Teoria das Estruturas Dissipativas, de Prigogine; a Teoria Autopoiética, de Maturana e Varela; A Teoria da Enação, de Francisco Varela; a Biologia das Crenças, de Bruce Lipton e o Pensamento Complexo de Edgar Morin.

Evidentemente, não vou aqui aprofundar essas diferentes perspectivas teóricas, apenas as cito, para sinalizar o quão profunda é a discussão feita por Moraes (2004, 2008) que trago para subsidiar a discussão feita acerca dos saberes docentes. Assim, a autora, com base em uma perspectiva teórica sólida, que justifica o seu olhar sobre um novo paradigma, propõe um perfil de docente, explicando que não é mais possível, nesta atual conjuntura, considerando os avanços das tecnologias digitais e outros que os professores sejam arrogantes, prepotentes, incapazes de interação colaborativa, enciclopédicos e insensíveis quanto à relação, ao indivíduo, à sociedade e à natureza. E apresenta o novo perfil de professores (Moraes, 2008, p.211):

Hoje necessita-se mais de um professor que tenha, além de uma prática reflexiva e crítica, também uma escuta sensível (Barbie, 2004) e uma consciência mais elaborada; um sujeito mais presente e atento aos processos auto-organizadores de seus alunos, capaz de identificar suas necessidades básicas, de intuir suas angústias e de converter tudo em subsídios para as atividades de ensino e aprendizagem.

A autora continua tecendo considerações significativas sobre a necessidade de professores com capacidade de participação em trabalhos de grupo, com capacidade para reflexão crítica sobre a prática, de sensibilidade afetiva para perceber as diferentes emergências e complexidades da prática, bem como professores que também suscitem em seus alunos essas aprendizagens e posturas. Assim, além de ser um aprendiz constante, (re)construtor de conhecimento, um bom professor é aquele que consegue colaborar para que os alunos desenvolvam competências, habilidades fundamentais à sua sobrevivência e transcendência, e

⁵³ Moraes (2004) justifica que a escrita da palavra eco-sistêmico, com hífen, é para que fique bem claro que está ligando dois conceitos importantes: o ecológico e o sistêmico. "Um pensamento ecológico-sistêmico, é, portanto, um pensamento relacional, dialógico, interligado, indicando que tudo que existe co-existe e que nada existe fora de suas conexões e relações. É um pensamento que se estende além da ecologia natural, englobando a cultura, a sociedade, a mente e o indivíduo" (Ibid., p.154).

uma dessas capacidades, segundo a autora, é a de ajudar o aluno a olhar para si mesmo, para o seu ser, de forma a reconhecer-se como pessoa, descobrir suas potencialidades, talentos, sensibilidade e criatividade.

Assim, Moraes (2008) traz imensos contributos para a discussão que faço, ao trazer a importância da educação e dos educadores para a construção da civilização da religião, uma civilização sintonizada com a sinergia da complementaridade, da solidariedade, da sustentabilidade, da valoração da vida, dos sentimentos, das emoções, “[...] que reconhece o amor como emoção central da história evolutiva humana, como fundamento biológico do fenómeno social, segundo Maturana, e como modo de viver no respeito, mútuo, na justiça e na solidariedade” (Ibid., p.259).

Trago essa discussão, talvez ampla, envolvendo questões de ordem sociológica, ecológica, filosófica, psicológica, afetiva, por defender o ensino e a aprendizagem, de forma mais abrangente do que usualmente é desenvolvido nas instituições escolares; por acreditar em um novo paradigma de educação, conforme pontua Moraes (2004, p.46), em que estejam incluídas as dimensões espirituais, amorosas, dialógicas, transdisciplinares, essenciais à condição humana, dimensões esquecidas por séculos por muitos educadores. São dimensões já defendidas por grandes teóricos⁵⁴, como Freire (2005, 2006), Rousseau (2004), Pestalozzi (1746-1827). Enquanto Rousseau provoca uma revolução na pedagogia, incitando a olhar o outro, Pestalozzi a materializa na prática e demonstra que os educandos possuem emoções e sentimentos. Também Tardif e Lessard (2012) trazem contribuições acerca da questão da afetividade, ao esclarecerem que os professores possuem uma interação afetiva com seus alunos e reconhecem a importância do sentimento, da afetividade na relação professor e aluno, em sala de aula. A partir de pesquisa, os autores (Ibid., p.151) afirmam que “[...] a relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva. Eles amam os jovens e gostam de ensiná-los. Este sentimento brota, geralmente, da história pessoal e escolar dos indivíduos”. Conforme Tardif e Lessard (2012, p.151):

O amor pelas crianças, às vezes, aparece como constitutivo de uma vocação, ou, pelo menos, como uma disposição favorável, e mesmo necessária para orientar-se à docência. Esta tarefa dificilmente, pode ser exercida sem um mínimo de engajamento afetivo para com o ‘objeto de trabalho’: os alunos.

⁵⁴ Tive a oportunidade de conhecer um pouco da história e obras de Rousseau e Pestalozzi, em dezembro de 2015, quando estive em Genebra e na pequena cidade de Yverdon-les Bains, ambas na Suíça.

O exposto justifica o meu atrevimento em utilizar a palavra amor, repetidas vezes, como forma de problematizar a dicotomia criada pela ciência entre a natureza e o indivíduo, entre o ser e o pensar, como se as pessoas, no exercício de uma atividade científica ou profissional precisassem se desprender dessa essência tão pura que liga a pessoa consigo mesma, com a sociedade, a natureza e o sobrenatural. Ora, talvez se não tivéssemos medo de pronunciar ou escrever essa palavra tão simples e curta, a ciência, a sociedade, a educação caminhassem para um novo porvir, em que as pessoas efetivamente incorporassem em suas práticas, a ética, o respeito, o senso de luta pela justiça, a sensibilidade afetiva para consigo, com o outro e com a natureza; a abertura de olhar e a sensibilidade de escuta, condições *sine qua non* para uma sociedade mais justa e equilibrada. Por fim, encerro esta discussão com Freire (2005) que nos deixou um legado imenso acerca de uma educação dialógica e amorosa. Ao defender a dialogicidade como a essência da educação, como prática de liberdade, e que educar é um ato de amor, de diálogo e de humildade, Freire (2005, p.92) afirma que: “Não há diálogo, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” e continua dizendo, “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”.

Feita a discussão dos saberes necessários ao exercício da docência, apresentarei a discussão sobre os contextos influenciadores da identidade e aprendizagem docente.

3.3 A identidade e a aprendizagem da docência: contextos influenciadores

Conforme já foi afirmado, a aprendizagem da docência e da identidade do professor se constrói, ao longo de sua trajetória pessoal e prática profissional, obtendo, para tanto, influência do contexto sociocultural, ambiental, econômico e científico que vivencia, bem como da trajetória estudantil que se inicia na educação básica, percorre a sua formação inicial e se fortalece e consolida no exercício da prática profissional da docência. Para T. Sarmiento (1999, p. 12): “Os contextos habitados por cada profissional e o clima social que aí se vive, poderão influenciar o processo de construção das identidades”. Pimenta (2012, p.20) também contribui, ao dizer que “Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...]”. A autora prossegue, afirmando que a identidade docente se constrói pelo significado que cada professor confere à atividade no seu cotidiano, tendo como base seus valores, sua história de

vida, seus saberes e representações, suas angústias, o sentido que tem para si a profissão professor, ao que se soma, evidentemente, a convivência com os pares, os movimentos e sindicatos da categoria.

Ao falar em identidade docente, recorro também a Dubar (1997.p.136), ao pontuar que a identidade é compreendida como “[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. A identidade humana, portanto, está em constante movimento de construção, que se dá pelas experiências vividas individual, social e historicamente. No que tange à identidade profissional, Dubar (1997, p.77) afirma que ela depende do espaço formativo para se estruturar, sendo “[...] o encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados”. Fica evidente, na afirmação do autor, a importância das instituições formadoras para a constituição da identidade docente, na medida em que o aluno em formação constrói significados, aprendizagens teóricas e práticas, na relação com os demais colegas, professores, práticas vivenciais na academia e na escola de educação básica. Segundo T. Sarmiento (1999, p.92),

Dubar (1991), seguindo as perspectivas do interaccionismo simbólico, entende a identidade como um produto de sucessivas socializações, valorizando a importância da interação social dos actores sociais nos contextos que habitam. Para este autor, as identidades são produtos de uma dupla transacção: uma transacção biográfica que traduz um processo temporal de construção de uma identidade social, e uma transacção relacional ou estrutural que corresponde aos processos relacionais dos actores em espaços estruturados. A primeira transacção pode ser de continuidade ou de ruptura enquanto a segunda poderá ser de reconhecimento ou de confronto.

Para a autora, na perspectiva na qual filia a sua escrita, os atores sociais, posicionam-se a favor ou contra os valores, crenças e princípios dos contextos em que vivem. “[...] Essa adesão ou recusa estará marcada quer pelo seu eixo temporal (a sua história de vida anterior), quer pelo seu eixo espacial (a sua vida actual)” (T. Sarmiento, *Ibid.*, p.92). Assim, as pessoas não são passivas em relação às condições externas às suas ações, ao contrário, selecionam formas próprias de agir e de ser. Em outro lugar, a autora afirma que, nessas relações, nesse movimento é que vão construindo a sua identidade profissional, uma vez que “A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (T.Sarmiento, 2012, p.7014). Construção essa que, segundo a autora (1999), não tem

um tempo para se estabelecer, mas vai sendo reinterpretada e reformulada, de acordo como os profissionais vão se evoluindo na carreira, com base na reflexão que “[...] fazem sobre os seus percursos e na configuração de sentidos que conferem à realidade” (Ibid., p.95).

Para Garcia (2009), o conceito de identidade evolui e se desenvolve, ao longo do tempo, em uma perspectiva individual e coletiva, não é, pois, um atributo fixo, estável, mas algo relacional, que se transforma nas diferentes relações estabelecidas no meio social. Assim, para o autor (2009, p.112) o desenvolvimento da identidade ocorre “[...] no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”.

Por sua vez, Tardif (2013) anuncia que os saberes que constituem a identidade docente do professor se situam em uma interface entre o ser individual e a sociedade na qual está imerso. É, pois, um saber social, e, ao mesmo tempo, individual, na medida em que as vivências, a história de vida do professor são incorporadas à sua prática de ensino, modificando-a. Para o autor, o saber docente é vinculado a situações de trabalho com alunos, colegas, pais, na tarefa complexa do processo de ensino, em sala de aula, no contexto histórico e social da instituição

[...] o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (Tardif, 2013, p.16).

E o autor prossegue, esclarecendo que os saberes dos professores são advindos da realidade social, por meio da formação, de programas, de práticas escolares, disciplinas, das normas institucionalizadas, como também dos seus saberes, do seu eu, de sua forma de ser.

Considerando os diferentes contextos e situações de aprendizagens, posso inferir que o aluno nas Licenciaturas já vivenciou, por longos anos, o exercício da docência, por meio da vivência e da observação das práticas de ensino de seus professores, tal como afirma Tardif (2013): “Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas)”. Nessa mesma direção, Arroyo (2011) também aponta que a aprendizagem da docência já se inicia no maternal e prossegue com a longa vivência como

alunos da educação básica e formação inicial. “[...] aprendizado vem dos primeiros contatos e vivências dos mestres que por longos anos tivemos, desde o maternal. As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. Suas imagens nos acompanham como as primeiras aprendizagens [...]” (Arroyo, 2011, p.124).

A aprendizagem da docência, assim, ocorre ao longo da vida; na infância, na adolescência, na juventude, na vida, se aprende “[...] de modo artesanal e intensivo; na pré-escola e na escola; perante os companheiros e mestres, ao lado de outros aprendizes” (Formosinho, 2009c, p.99). Ao iniciar o curso de formação, os licenciandos já aprenderam parte da formação prática, “Cabe à instituição de formação analisar estas aprendizagens e incorporá-las nos processos formativos, de modo a (re)construir a imagem que os estudantes já têm do ofício de professor” (Ibid., p.99).

Na mesma direção, Mizukami (2013) aponta que os processos de aprendizagem da docência são lentos e se iniciam, antes da inserção nos cursos de Licenciatura e prolongam-se, por toda a profissão docente. Por certo, a experiência da vivência escolar contribui para que o futuro professor possa refletir sobre as maneiras como se desenvolvem o ensino e a aprendizagem, adquirirem representações sobre o que é ser aluno, sobre as práticas de ensino dos professores que consideram significantes, e as que jamais reproduziriam como futuros professores.

A esse respeito, como professora de Didática, tenho sempre questionado e incitado os licenciandos dos cursos nos quais já ministrei aula, a falarem sobre as práticas de ensino e aprendizagem, da educação básica à universidade, que consideram relevantes, e as que não fariam como docentes. Tenho percebido que os alunos fazem interessantes reflexões sobre isso, apontando, principalmente, metodologias que não os ajudaram a aprender, postura autoritária de professores e práticas avaliativas punitivas. Fato que demonstra bem o quanto a prática dos formadores influencia na aprendizagem da docência dos futuros professores. Formosinho (2009, p.98c) contribui com essa reflexão, ao pontuar que:

Diferentemente de outras profissões, o aluno pode avaliar constantemente os seus formadores à luz das teorias aprendidas, pois há convergência entre o ofício do formador (profissional de ensino), o ofício para que o formando está a ser formado (profissional de ensino) e o modo de formação (ensino de ser profissional de ensino). Esta especificidade da formação de docentes torna inevitável que as práticas de ensino dos formadores sejam importantes modelos de aprendizagem da profissão.

E o autor explica que um estudante em formação inicial já vivenciou o ofício de ser aluno por mais de 12 ou 15 anos, pela observação de dezenas de professores, em milhares de aulas. “O aluno observa os seus vários professores diariamente, imita-os em atividades de *role-play* espontâneo [...] Observação, role-play e modelação são modos de aprendizagem do ofício da docência” (Formosinho, 2009, p.99c). Os alunos, portanto, dos cursos de formação inicial de professores já possuem uma imagem consolidada sobre o que é ser aluno, bem como do que é ser professor.

Na teia dessas multifaces formativas, a prática futura do aluno em formação, será sustentada, nas vivências, nos conhecimentos teóricos, nas práticas de ensino apreendidas durante a sua formação. O professor geralmente reproduz, em sua atuação, os modelos apreendidos sobre a docência, sua dinâmica de trabalho e sua forma de relação com os outros professores. Por sua vez, Freire (2006b, p.66) também contribui com essa discussão, ao afirmar as marcas dos formadores nas aprendizagens dos alunos, seja com boas práticas ou ruins.

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar suas marcas.

Da mesma forma, Arroyo (2011) afirma que os professores deixam marcas nas imagens dos alunos, por ser uma figura próxima e permanente em nossa socialização, pelas longas horas diárias. Assim, são vários os intervenientes que influenciam na constituição da identidade docente, fato explicado por Arroyo (2011, p.125):

Em outras instâncias e experiências de nossas vidas outras imagens se acrescentam e com todos esses aprendizados, por vezes resistindo a eles, fomos construindo nossa identidade pessoal e profissional. A imagem da professora, do professor que tivemos não explica com exclusividade a imagem que cada um de nós carrega.

Para finalizar, eu realço que a identidade, a aprendizagem da docência, não se constrói apenas nos bancos das IES, visto que é um processo que ocorre ao longo da vida, a começar pelo ingresso na educação infantil, percorre por toda a escolaridade de educação básica, aprofunda-se na formação em nível superior e se consolida na prática do cotidiano escolar. Não obstante, além de a construção da identidade docente se dar por toda a vida, em uma perspectiva temporal, ela é resultante de vários intervenientes que perpassam, desde a vivência como estudante e continua ao longo da vida, das aprendizagens vivenciadas no contexto sociocultural, das aprendizagens dos conhecimentos epistemológicos das ciências e da

experiência no magistério com os pares, alunos e comunidade educativa, na lida com as situações desafiantes do ensino, por meio de atitude reflexiva e investigativa, em colaboração, como forma de intervir e re(construir) novas práticas; é o que configura o seu desenvolvimento profissional. A esse respeito corrobora Pimenta (2012, p. 29):

[...] os saberes da docência, são reelaborados e construídos pelos professores em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares e, nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite que os professores, a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus saberes necessários ao ensino. Desse modo, os saberes dos professores aprendidos durante a formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional) irão ser reformulados e se reconstruindo no dia-a-dia da sala de aula, a partir dos saberes curriculares e da experiência e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

Síntese das ideias do capítulo

Na discussão alinhavada neste capítulo, foi possível refletir sobre os desafios da docência, na sociedade contemporânea, marcada pelos avanços dos meios de informação, da ciência, da tecnologia, dentre outros, e discutir os saberes necessários ao exercício da docência profissional, aportando-me em diferentes concepções, com expressão de ideias convergentes e divergentes. Na análise das diferentes concepções sobre os saberes docentes, e, reconhecendo as limitações do meu olhar quanto à apreensão de seus posicionamentos teóricos, pude perceber que, para os autores elencados na discussão, é consensual a importância dos conhecimentos da matéria, sobre os caminhos de tornarem esse conhecimento compreensível para os alunos, sobre o conhecimento sobre os alunos e sua forma de aprender e sobre o contexto em que vivem.

Entretanto, constatei certa ausência silenciosa de elementos, em termos do posicionamento político, da afetividade, da sensibilidade e do amor, na relação do ser consigo, com o outro, com a sociedade e com a vida. Dessa forma, não afirmo que os autores referenciados não focalizaram essas questões, apenas não as visualizei, de forma enfática e explícita, salvo em Freire (2006) e Tardif (2013). Decorre disso a construção teórica realizada, de modo a focalizar esses aspectos, a partir de Freire (2006b), Moraes (2008), D'Ambrósio (2008), Morin (2002), dentre outros. Assim, foram acrescentadas aos saberes necessários ao exercício da docência as dimensões: posicionamento político, crítico, afetividade, sensibilidade e amor na relação do ser, consigo, com o outro, com a sociedade e com a natureza, enfim, um

pensamento eco-sistêmico, que se fundamenta na complexidade e transdisciplinaridade (Moraes, 2008).

Não obstante, evidenciei que o desenvolvimento profissional e a identidade dos professores se traduz pela aprendizagem contínua da docência, em uma perspectiva temporal, ao longo da vida e influenciada por diversos intervenientes: experiência pessoal, profissional, processos formativos e aspectos socioculturais, econômicos, políticos e ambientais, em que destaco a importância do desenvolvimento de práticas reflexivas e investigativas para os professores, que possam mobilizar os saberes necessários ao exercício da docência e para o seu desenvolvimento profissional, tendo em conta que, segundo Garcia (1999, p.144), o desenvolvimento profissional é entendido como “[...] o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência”.

Na defesa da prática reflexiva e investigativa, como caminhos que vão favorecer o desenvolvimento profissional dos professores, de forma a desenvolverem um ensino de melhor qualidade e melhoria dos contextos e valoração profissional, uma vez que, conforme T. Sarmiento (1999, p.83), “[...] ao perspectivar-se o desenvolvimento profissional dos professores, perspectiva-se também a melhoria dos contextos e a melhoria da qualidade da educação”, trago, no próximo capítulo, a discussão sobre a formação de professores reflexivos e pesquisadores.

O professor, na sua acção educativa, relaciona-se, ao mesmo tempo, com os alunos, com as famílias desses alunos, com a comunidade onde se inserem as escolas e de onde são oriundos os alunos e com a administração escolar. O tipo de expectativas quer do professor em relação a cada um destes grupos, quer de cada um destes grupos em relação ao professor, são diversas e múltiplas o que, eventualmente, não facilitará que o professor **se demita de práticas de reflexão** que, ao mesmo tempo, o poderão ajudar a gerir esses diferentes tipos de relação e a promover o seu próprio desenvolvimento profissional (T. Sarmiento, 1999, p.84) (grifo nosso).

Capítulo 4: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS E PESQUISADORES

Atualmente tem sido intenso o movimento de teóricos que defendem a formação sustentada nos princípios da racionalidade prática e crítica, da inserção de práticas reflexivas e pesquisa, na formação e prática docente, para que os futuros professores possam mobilizar os saberes necessários ao ofício docente que a atual sociedade conclama e se desenvolverem profissionalmente, tais como Diniz-Pereira e Lacerda (2009), Zeichner (1993), Day (2001), Pimenta (2005), dentre outros. Conforme Day (2001,p.84): “[...] para que continuem a desenvolver-se profissionalmente, os professores têm de envolver-se em diferentes tipos de reflexão, na investigação-ação e na narrativa, ao longo de sua carreira, e ser apoiados para enfrentarem os desafios que tal empreendimento implica [...]”

Por certo, esta discussão se faz necessária na presente investigação, pois, além de comungar com essa perspectiva formativa, ela se vincula aos propósitos do estudo referenciados na introdução. Portanto, ao focalizar a identidade docente como professor reflexivo e pesquisador, não poderia me abster da apresentação de algumas das contribuições teóricas que considero relevantes, como suporte à ideia do professor reflexivo e pesquisador, pretendido pelo PIBID, analisando as nuances que o envolvem, problematizando o seu uso demasiado, as condições que os professores possuem para realizarem a pesquisa na escola e as implicações na formação.

Ao incorporar a perspectiva do professor reflexivo e pesquisador, neste texto, considero importante e necessário o perfil dos professores como sujeitos de conhecimentos e não como meros reprodutores e aplicadores de conhecimentos produzidos por pessoas alheias à realidade educativa em que atuam. Na tendência da racionalidade prática e crítica, o professor é visto como um profissional que indaga, questiona, que reflete sobre sua prática e procura soluções para os problemas que surgem em sala de aula e, colaborativamente, busca, por meio da intervenção em sua realidade educativa, alternativas para as desigualdades de ordem social, política e ambiental. As situações que acontecem em sala de aula são singulares, complexas, ambíguas, tornando-se, portanto, impossível que o professor aplique modelos prontos e acabados, técnicas produzidas por outros; ao contrário, é necessário que ele tenha atitude reflexiva diante dessas situações, procurando possíveis alternativas, por meio da investigação, para solucioná-las. Minha defesa vem de acordo com a afirmativa de Imbernón (2011, p. 39) de que, na atualidade, é preciso “[...] formar um professor como um profissional prático-reflexivo

que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações”.

Essa ideia já foi defendida em minha dissertação de mestrado, em que, na busca dos teóricos que defendem a temática da pesquisa na formação e prática, pude perceber, apesar das divergências, que:

[...] as posições que defendem o uso da pesquisa na formação e no cotidiano escolar, valorizam um professor que não seja mero expectador em sala de aula e na comunidade educativa, mas que realize reflexão sobre suas ações e se torne um ator, procurando caminhos para transformar a sua realidade; caminhos esses que devem se dar no coletivo, pois as reflexões realizadas no coletivo da comunidade educativa fortalecem a equipe e melhora a aprendizagem do aluno (Paniago, 2008, p.28).

Realço que existem diferentes concepções e tendências entre os defensores de professores reflexivos ou pesquisadores, sendo que alguns defendem a inserção da pesquisa como elemento imprescindível na formação, como articuladora fundante do currículo e outros a consideram importante, mas não necessariamente como articuladora central do processo. Imbernón (2011, p.41) afirma que:

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o categoria fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

Mesmo reconhecendo a existência de distintas concepções, não vou neste texto realizar um estudo profundo, de forma a diferenciar as diversas linhas e perspectivas de trabalho dos autores referendados, considerando não ser este o objeto da presente investigação.

Inicialmente, previa que a discussão seria feita junto com a aprendizagem da docência, nomeadamente no capítulo 3, entretanto, no decorrer da tessitura do texto, fui percebendo ser impossível refletir acerca de um assunto tão significativo, mas, sobretudo, polêmico, sem alargar a discussão. Assim, em face das inúmeras questões que a envolvem, optei por fazê-la em capítulo próprio, que foi delineado da seguinte forma: 1) Os professores reflexivos e pesquisadores: contribuições teóricas – aqui farei algumas referências aos teóricos que contribuem para o movimento dos professores reflexivos e pesquisadores; 2) Pesquisa e reflexão: distinção e interfaces significativas - apresentarei algumas das bases teóricas que distinguem os termos - professores reflexivos e professores pesquisadores e suas possíveis interfaces; 3) Dilemas quanto ao uso do termo professor reflexivo e pesquisador –

problematizarei o uso demasiado dos termos professores reflexivos e pesquisadores, apontando algumas de suas nuances e limites; 4) A pesquisa na prática docente: conceitos, limites e possibilidades – farei uma discussão sobre o conceito, o que de fato conta como pesquisa no contexto escolar, implicações da pesquisa na prática docente, sobre os desafios e possibilidades para que essa atividade se concretize no cotidiano da escola; 5) A formação na e para a pesquisa – por fim, apontarei a importância e a possibilidade da inserção da pesquisa na formação, como elemento significativo na construção da aprendizagem da docência profissional.

4.1 Os professores pesquisadores e reflexivos: contribuições teóricas

De modo geral, a ideia de professor reflexivo e pesquisador não é recente, e se origina em um manancial comum, embora seguindo vertentes e fluxos diferentes, ao longo da sua trajetória. Desse manancial, uma das bases epistemológicas remonta ao século XVIII, com Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), pensador francês que traz imensos contributos à educação, com produção de obras cuja essência ainda se faz presente na atualidade. Entre elas, cito: Sobre a desigualdade entre os homens, o Contrato Social e Emílio. Rousseau (2004) defendia uma educação vinculada à política, e inaugurou uma nova pedagogia, com métodos de ensino que focalizam as crianças, sua espontaneidade e a relação com a natureza, como condições essenciais na sua aprendizagem. Em Emílio, Rousseau apresenta um personagem que é educado em contato com a natureza e seu preceptor (o próprio Rousseau) e, na ausência da família, a escola e a religião. Rousseau insiste na importância de os educadores conhecerem a forma como as crianças aprendem, pois o seu desenvolvimento mental ocorre por meio de leis naturais, sendo fundamental que a educação aconteça, de acordo com esse mecanismo natural, de forma progressiva, respeitando cada fase de desenvolvimento, de maneira harmoniosa, conforme aponta (2004):

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se pervertermos esta ordem, produziremos frutos precoces sem maturidade e sem sabor, que não tardarão a corromper-se. Teremos jovens doutores e crianças velhas, A infância tem modos próprios de ver, de pensar, de sentir. Não há nada menos sensato do que querer substituí-los aos nossos.

As ideias de Rousseau influenciaram o movimento da tendência da escola nova. Para Gadotti (1999, p.88), “Rousseau é o precursor da escola nova, que inicia no século XIX e teve grande êxito na primeira metade do século XX, sendo ainda hoje muito viva”. Ainda se faz presente a defesa de o ensino centrar-se na criança, de respeitar a sua própria forma de

aprender e a importância da concretude das práticas de ensino, das experiências empíricas, do contato observador e sensível acerca dos fenômenos naturais. Com certeza, Rousseau foi um dos precursores da semente do trabalho com a pesquisa, defendendo o preparo para essa atividade, desde a infância:

Torne seu aluno atento aos fenômenos da natureza, logo ele se tornará curioso; mas para alimentar sua curiosidade nunca se apresse em satisfazê-la. Situe as questões ao seu alcance e deixe que ele as resolva. Que ele não saiba porque o professor lhe disse, mas porque compreendeu por si mesmo, que ele não aprenda a ciência; que ele a invente (Rousseau, 2004 ,p.215).

Sua doutrina influenciou as ideias de Pestalozzi (1746-1827), pensador que desenvolveu uma pedagogia avançada em relação a sua época. De uma espiritualidade avançada, Pestalozzi defendia a educação para as classes menos favorecidas e atuava ele mesmo como educador, criando, inclusive, um instituto para crianças abandonadas, órfãs e excluídas da sociedade vigente. Afirmava a importância de a criança desenvolver a sua autonomia pelo contato com a natureza, por meio da observação, da indagação, o que justifica a sua contribuição para o processo de um ensino por meio da reflexão e da pesquisa. Acaso uma pedagogia que incite a observação, a problematização acerca do ambiente que cerca as crianças não é uma metodologia que enseja a investigação? Franco (2012, p.65) contribui com essa reflexão, ao falar do ideário de Rousseau e Pestalozzi:

A prática de Rousseau far-se-á por meio de Pestalozzi, que vai também realçar o *outro da educação*, mas lembrando que esse outro, a criança, o aluno, possui afeto, emoções, para além e junto da razão. Realça o *aprender fazendo*, mas do fazer, mostra que deve vir o observar/experimentar, sentir e verbalizar [...].

Outro pensador que dá sustentação ao ideário do professor reflexivo e da inserção de novas práticas no ensino, segundo Schön (1997), é Dewey. O educador norte-americano John Dewey (1859–1952) preconizava uma pedagogia pragmática, com foco no processo, no aprender fazendo. Suas ideias influenciaram demasiadamente os trabalhos sobre o professor como prático reflexivo, especialmente nos trabalhos de Schön (1983). Segundo Zeichner (2008a), John Dewey (1933) com a produção - *Como pensamos* - exerceu grande influência na educação.

Já quanto ao movimento dos professores como pesquisadores, Diniz-Pereira (2008) afirma que esse conceito não é recente, na medida em que se inicia no final do século XIX e início do XX com o movimento científico da educação. Entretanto, devo realçar que Anderson, Herr e Nihlen (1994), segundo Diniz-Pereira (2008), afirmam que nesse movimento científico os

professores apenas executavam, em suas salas de aula, as prescrições, bem como forneciam os dados para pesquisadores da universidade. Já André (2006, 56) afirma que: “[...] o movimento que valoriza a pesquisa na formação do professor é bastante recente. Ganha força no final dos anos 80 e cresce substancialmente na década de 90, acompanhando os avanços que a pesquisa do tipo etnográfico e a investigação-ação tiveram nesse mesmo período”. Se considerarmos o tempo que grandes ideias na história da humanidade levaram para serem transformadas e concretizadas, como por exemplo, a revolução Copérnica⁵⁵, pode-se constatar que realmente esse movimento é bem recente.

No final dos anos 60 e 70, na Inglaterra, Lawrence Stenhouse, da Universidade de East Anglia, desencadeia a ideia dos “professores como pesquisadores”. Stenhouse (1987) argumentava que o ensino é como uma arte e o professor é como um artista que pode possuir condições de aprimorar o ensino, sua arte, experimentando e analisando criticamente suas ações. Como defendemos (Paniago, 2008, p.38): “A ideia dos “professores como pesquisadores” defendida na Inglaterra, no final dos anos 60 e 70, por Stenhouse, reacende na Grã-Bretanha o interesse pela pesquisa-ação que havia diminuído nos fins da década de 50 e meados da década de 60”. Nesse sentido, conforme Diniz-Pereira (2008) apoiando-se em Anderson Herr e Nihlen (1994), a pesquisa-ação, na década de 50, foi criticada por pesquisadores tradicionais, tendo como base os critérios positivistas, fato que resultou no seu enfraquecimento.

Na década de 80, as ideias de Donald A. Schön (1983) efervescem ainda mais essa discussão, ao propor a formação de profissionais reflexivos, de professores envolvidos na prática docente, com posturas reflexivas sobre a prática, de modo a nela intervir e melhorá-la. Para Lüdke et al. (2006, p.12), as ideias de Schön tiveram imenso sucesso, “[...] talvez porque correspondesse a um anseio natural à época, por saídas que permitissem retirar o professor de uma posição quase irremediavelmente passiva, na qual o havia enquadrado a Teoria da Reprodução, na década anterior.”

Schön (1983), em seu livro “The Reflective Practitioner”, não focou especificamente a prática do professor; entretanto, suas ideias se alargaram, de forma abundante e significativa, amparando vários teóricos na defesa de os professores produzirem conhecimento, a partir da

⁵⁵ Nicolau Copérnico (1473-1543) inicia a revolução científica no século XVI ao se opor à concepção geocêntrica da Bíblia e de Ptolomeu aceita por mais de 10 séculos e afirmando que era o sol, ao invés da terra, que ocupava o lugar central no cosmos. Assim, cai por terra a ideia milenar de que a terra e os seres humanos são o centro do universo, mas sim, o sol, ao redor do qual tudo girava.

própria prática, sendo, portanto, a meu ver, impossível abordar a ideia de professores pesquisadores, sem lançar mão das ideias do professor reflexivo, fundamentadas nesse autor. Do manancial teórico que consubstancia a ideia do professor reflexivo e pesquisador, Schön (1983) terá sido uma das vertentes mais significativas, com fortes contributos para a disseminação dessa perspectiva formativa de professores, ao propor uma epistemologia da prática, a partir dos elementos: a reflexão-na-acção, a reflexão-sobre-a-acção e o conhecimento-na-acção, que será discutida posteriormente neste texto. Lüdke et al. (2006), ao tecerem uma discussão acerca dessa temática, pontuam que, de modo geral, os pesquisadores se inspiram em uma fonte comum, “Essa fonte comum é representada pelo trabalho fundador de D. Schön (1983)” (Ibid., p.9).

Para Pimenta (2005) a entrada no Brasil da perspectiva teórica do professor reflexivo se dá após os anos 90, especialmente com a obra coordenada por António Nóvoa, intitulada *Os professores e sua Formação*, cuja essência aborda a produção de autores de vários países, nomeadamente, Portugal, França, Espanha, Estados Unidos e Inglaterra. A obra, somada ao intercâmbio de pesquisadores, foi terreno fértil para a rápida expansão do conceito no Brasil.

Contreras (2002) aponta que a concepção que subjaz à denominação dos profissionais reflexivos já era defendida por Stenhouse, inclusive, para o autor foi fácil encontrar muitas semelhanças entre a concepção dos profissionais reflexivos de Schön e a ideia do “professor como pesquisador” de Stenhouse.

Ainda nas décadas de 80 e 90, outros pensadores, centrados na perspectiva de uma Pedagogia Crítica, argumentam em favor de um ensino que vise lutar contra as desigualdades sociais para transformá-las. Conforme reflexão já exposta no capítulo 2 e em Paniago (2008), nessa perspectiva, o professor tem um papel fundamental como agente de mudanças sociais, em sua prática docente e no contexto em que atua. Na literatura internacional, cito pensadores, como Zeichner, da Universidade de Wisconsin-Madison, Estados Unidos (2008a) e Kincheloe (1993) da Faculdade de educação McGill Montreal, Quebec, Canadá, Alarcão (2011) da Universidade de Aveiro, Portugal, Carr (1986) da Universidade de Sheffield, Inglaterra, Kemmis (1986) da Universidade de Deakin, Austrália e Giroux (1997) da Miami University, Estados Unidos.

Keneth Zeichner, na década de 90, publica várias obras sobre o prático reflexivo. Esse autor tem-se dedicado em seus estudos e experiência ao trabalho com a pesquisa-ação, como

alternativa para preparar professores que possam atuar ativamente no contexto em que convivem. Para Zeichner (2003, p.41), em certa medida, o movimento internacional sob a titulação da formação reflexiva, pode ser “[...] encarado como uma reação contra a visão do educador como um técnico que apenas executa o que mandam os outros, apartados da sala de aula, e contra a aceitação de formas verticalizadas de reforma educacional, que envolvem os professores unicamente como participantes passivos”. O movimento da prática reflexiva, segundo Zeichner (2008b), pressupõe o reconhecimento de que os professores exerçam um papel ativo na definição das intencionalidades e finalidades de seu trabalho, como reação à perspectiva segundo a qual os professores são meros técnicos, reprodutores de ideias:

De um ponto de vista, o movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação docente, sob o *slogan* da reflexão, pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”, que envolvem os professores apenas como participantes passivos (Zeichner, 2008b, p.539).

Também Kincheloe (1993) defende a pesquisa na prática e na formação do professor. O autor denuncia a concepção tradicional de educação que não possibilita a inserção da pesquisa e apresenta sugestões em que a pesquisa-ação, em uma dimensão crítica, é estratégia essencial para a emancipação política do professor. A partir de uma preparação teórica e metodológica, o professor pode engajar-se coletivamente com alunos, professores e comunidade educativa em investigações sobre problemas ligados ao cotidiano escolar para transformá-los.

No Brasil, as ideias de Paulo Freire sustentam vários pensadores que defendem a formação do professor reflexivo e pesquisador, como Diniz-Pereira (2008), André (2006), Lüdke et al. (2006), Pimenta (2005), Demo (1998), dentre outros. Desses, as ideias de Diniz-Pereira e Pimenta serão muito utilizadas nesta discussão. Diniz-Pereira, juntamente com Zeichner (2008), organiza uma obra intitulada “A pesquisa na Formação e no Trabalho Docente”, contando com a contribuição de vários autores de diferentes países, apresentando significativas contribuições sobre a perspectiva formativa na e para a pesquisa e o exercício dessa atividade no cotidiano da escola. Diniz-Pereira (2008, p.11) é enfático em defender que: “[...] o movimento dos educadores-pesquisadores tem o potencial de se transformar em um movimento contra-hegemônico global, articulando experiências que buscam a construção de modelos críticos de formação de professores”.

4.2 Pesquisa e reflexão: distinção e interfaces significativas

Nesta discussão, compreendo que a reflexão é um exercício distinto da pesquisa, entretanto, busco uma correlação entre essas duas atividades, na defesa de que a reflexão é elemento importante para o exercício da pesquisa. Conforme Day (2001), a reflexão constitui o âmago da investigação, entretanto, mesmo sendo condição necessária, não é por si suficiente. A reflexão sobre o ensino, além de envolver a cognição, envolve a emoção, a mente e o coração. Para o autor (2001, p.47), “[...] os professores que reflectem na, sobre e acerca da acção empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas tendo em vista a melhoria do ensino”.

Ao falar em reflexão, não me refiro a um simples olhar sobre as ações realizadas, como condição da natureza humana, mas a um processo consubstanciado em referenciais que deem sustentação a essa reflexão. É pensar a prática à luz de uma teoria, para que, de forma reflexiva, o educador possa problematizar, analisar, intervir em sua prática e problemática escolar, buscando novas alternativas de trabalho para a melhoria do processo ensino e aprendizagem dos alunos, e, por conseguinte, produzir o conhecimento sistematizado. Lüdke et al. (2009, p.20) pontuam que “[...] é inquestionável a importância do papel da formação teórica para o pesquisador. É a teoria que vai muni-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema que tenta enfrentar”.

A reflexão desprovida de recursos teóricos e metodológicos não viabiliza a ressignificação da prática na perspectiva de práxis, pois, conforme Franco (2012), o fazer docente pelo fazer não produz saberes pedagógicos: “Anos e anos de magistério nem sempre geram conhecimentos sobre a prática; muitas vezes pode gerar, apenas, a experiência de reproduzir fazeres, em muitos casos caducos e esteréis” (2012, p.186). Para a autora, uma prática mecânica, com a reprodução acrítica, não é uma prática renovada com “[...] águas da reflexão, da pesquisa, da história” (Ibid., p.186). Ao contrário, o pensar a prática à luz da teoria orienta a reflexão e, por conseguinte, pode gerar o conhecimento sistematizado, tendo em vista que, conforme Franco (2012), é por meio do exercício da práxis que se renova e se articula a teoria e a prática, havendo, portanto, espaço para a construção de saberes. Ao falar em práxis, trago, para esta discussão, Pimenta (2006, p. 86) que, servindo-se de Marx, reafirma que “[...] práxis é atitude (teórico prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis)”.

Segundo Lüdke et al. (2006), a grande disseminação das ideias do professor reflexivo, de Schön (1983), resultaram em uma aproximação dos conceitos de professor reflexivo e pesquisador, como se fossem sinônimos, conforme adverte. Ao falar sobre a relação entre a prática reflexiva e a pesquisa, Lüdke, et al. (2006, p.42) destacam que é importante levar em conta algumas perspectivas, nomeadamente:

1. Ver a pesquisa como uma espécie de facilitadora da prática reflexiva; 2. Pensar a pesquisa como um estágio avançado de uma prática reflexiva, como seu desdobramento natural; 3. Conceber a prática reflexiva como uma espécie de pesquisa; 4. e, por fim, entender que a prática reflexiva *pode ou* deve envolver pesquisa, ainda que as duas não sejam a mesma coisa (como em 3), nem a pesquisa seja necessariamente um desdobramento natural de qualquer prática reflexiva (como em 2).

Conforme os autores pontuam, nem toda a pesquisa vai resultar em reflexão, bem como o processo de reflexão não resultará em pesquisa; entretanto, a pesquisa, quando realizada pelos professores, a partir da prática, tem, conforme afirma Lüdke et al. (2006, 42), “[...] um potencial de facilitar a prática reflexiva, na medida em que tal pesquisa esteja voltada para questões que têm a ver com sua prática docente”. Nesse sentido, a pesquisa é pontapé inicial para o processo de reflexão sobre a prática.

Por sua vez, Vieira (2015) diz que “[...] o professor pesquisador ou professor investigador, como dizemos aqui em Portugal, é necessariamente reflexivo, professor reflexivo não é necessariamente investigador”. E a autora esclarece que a reflexão se dá em diferentes graus, estágios e a investigação pedagógica é uma das formas. A autora destaca que, em outro trabalho colaborativo, foram definidas quatro grandes competências para um professor reflexivo: 1) ter uma visão crítica da educação, ou seja, “[...] um professor que se preocupa também com a autonomia dos alunos” (Ibid., p.4); 2) reconhecer a complexidade da educação – é fundamental a tomada de consciência acerca dos constrangimentos, seja de ordem pessoal, institucional ou social e saber intervir diante desses constrangimentos; 3) saber como *desenvolver a autonomia dos alunos* – é importante conhecer as diversas metodologias e abordagens que lhe possibilitem aos poucos desenvolver a autonomia dos alunos; 4) partilhar na comunidade educativa os dilemas, constrangimentos, enfim, a suas experiências, atitude que, segundo a autora, apela para uma ação coletiva e que resulta ao professor “[...] ter uma voz na comunidade educativa” (Ibid., p.4). Depreende-se, portanto, que o professor reflexivo que

desenvolve essas quatro competências é um professor pesquisador, ou investigador, como dizem em Portugal.

Zeichner (1993) faz uma discussão sobre o prático reflexivo, em uma perspectiva de prática reflexiva, que é a prática orientada pela pesquisa. Para o autor, o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a rica experiência existente na prática dos bons professores. Nesse sentido, o autor, a partir de sua prática, como formador de professores, defende três princípios acerca do professor reflexivo: 1) a atenção do professor reflexivo se dá para dentro de sua própria prática como também para fora, para as condições sociais em que essa prática está inserida; 2) a reflexão tem natureza emancipatória, política, de modo que os professores encarem, de forma concreta, as questões de injustiça social, relações entre raça, classe social, dentre outras; 3) a terceira característica se traduz pelo compromisso com a reflexão, como uma prática social, em uma perspectiva de comunidades de aprendizagem, em que os professores se apoiam mutuamente. Assim, o autor esclarece que a melhoria do seu ensino se inicia pela reflexão de sua experiência, sendo que a reflexão não se dá de forma isolada em sua sala de aula, insulada apenas na forma como aplicam em sala de aula as teorias produzidas; ao contrário, Zeichner (1993, p.22) esclarece que “Aquilo de que falo é de os professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino”. Assim, o autor, ao defender a formação reflexiva dos professores, tem, por meio de seus trabalhos com a formação de professores, realizado ações que ajudem os futuros professores a se tornarem produtores de conhecimento, conforme afirma: “No meu trabalho com os alunos-mestres tenho, sobretudo, tentado ajudá-los a tornarem-se tanto consumidores críticos destas investigações como pessoas capazes de participarem de sua criação” (Zeichner, 1993, p.27). Nesse sentido, o mesmo autor (1993) aponta duas maneiras, como tem feito para valorizar e incentivar a formação dos professores como produtores de conhecimento: “[...] estudos sobre a acção na sala de aula, feitos pelos alunos-mestres sobre o seu próprio trabalho; esforço para incluir os trabalhos dos professores do ensino básico e secundário no material de leitura do curso” (Zeichner, 1993, p.27).

Pimenta (2005), mesmo apontando os limites da perspectiva teórica do professor reflexivo, demonstra acreditar no seu potencial e, como forma de superar esses limites, sugere o avanço do uso de professores reflexivos para o de intelectuais críticos e reflexivos, inclusive,

estabelece uma analogia entre a reflexão e a pesquisa, ao dizer que há uma contribuição evidente da perspectiva da reflexão para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores e das escolas, como ambiente de formação contínua, porque: “[...] assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que sua investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática” (Pimenta, 2005, p.43). Nesse sentido, a autora aponta possibilidades de superação do uso do termo professor reflexivo que, a meu ver, se aproxima, sobremaneira, da pesquisa na prática docente:

- a) Uma delas se refere à mudança da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo – que se traduz, segundo a autora, no avanço da dimensão individual da reflexão para uma perspectiva pública e ética.
- b) Outra possibilidade é da epistemologia da prática à práxis – que, segundo a autora, refere-se aos professores construírem conhecimento consubstanciado em análise crítica (teórica) da prática, de forma a ressignificar as teorias, a partir dos conhecimentos da prática (práxis).
- c) Do professor-pesquisador à realização da pesquisa na escola, de forma integrada à jornada de trabalho dos profissionais da educação, com a colaboração de investigadores da universidade.
- d) “Da formação inicial e dos programas de formação contínua, que podem significar um deslocamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo ao desenvolvimento profissional” (Ibid., p.44). Para a autora, significa considerar o desenvolvimento profissional dos professores como resultado da formação inicial, continuada, a experiência individual e coletiva.
- e) E, por último, a autora destaca a formação contínua, como forma de investir na profissionalização individual e coletiva, para o desenvolvimento profissional dos professores.

De certa forma, as reflexões tecidas por Pimenta (2005), além de estabelecerem uma correlação entre a atividade de reflexão e pesquisa, sinaliza a importância de políticas de formação que valorizem os professores como capazes da construção de conhecimentos, ao invés de reprodutores de conhecimentos, conquanto garanta-se à escola e a eles as condições

para que se constitua um espaço em que ocorra, permanentemente, a reflexão crítica da prática.

E a autora enfatiza (2005, p.44):

É preciso uma política que transforme as jornadas fragmentadas em integrais; é preciso elevar os salários e patamares decentes que dignifiquem a profissão docente. A sólida formação, por sua vez, só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores, capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos.

Ao tratar do professor reflexivo e pesquisador, não poderia deixar de trazer à tona as ideias de Isabel Alarcão, estudiosa portuguesa que indiscutivelmente contribuiu demasiado para essa discussão. Em entrevista⁵⁶, a autora explicou-me que um professor reflexivo é um professor que tem a disposição para olhar para si mesmo e, de forma crítica, analisar o que faz, o que quer ser, fazer, o que pode fazer, sua relação com os outros, numa perspectiva de desenvolvimento profissional: “[...] primeiro é preciso ter atitude, disposição [...], segundo é preciso saber analisar, pois não é refletir por refletir” (Ibid., p.4, 2014). Ainda, segundo a autora, se assim for, todos poderão dizer que são reflexivos. É preciso ter instrumentos de análise das suas próprias práticas, e ser capaz de analisar e aplicar o que retira dessa análise em seu próprio desenvolvimento profissional.

Alarcão (2011) sinaliza ainda que a pesquisa-ação, a aprendizagem a partir da prática e a reflexão possuem elementos em comum. Para a autora, “A pesquisa-ação é uma metodologia de intervenção social cientificamente apoiada e desenrola-se segundo ciclos de planificação, ação, observação, reflexão” (Ibid., p.52). E, ainda, amparada em David Kolb (1984), explica que a aprendizagem se caracteriza por um processo transformador da experiência, resultando na construção de um novo saber em um processo configurado em quatro fases: a experiência concreta, a observação reflexiva, a conceptualização e a experimentação ativa. Nesse sentido, por meio da observação e da reflexão, a experiência é analisada e daí decorrem novos conceitos, os quais vão orientar novas atividades e experiências, configurando, portanto, uma perspectiva cíclica e desenvolvimentista. Esclarece também que a relação desse processo com a pesquisa-ação ocorre da seguinte forma:

[...] Tomando como ponto de partida os problemas emergentes da prática quotidiana dos professores como atores envolvidos, e se efetivamente eles forem assumidos como problemas relativamente aos quais se quer dar resposta, impõe-se, como primeira tarefa, a compreensão do problema nos seus vários elementos. Este processo de desocultação da situação problemática, esta análise estruturada e enquadradora, decorre de um processo de observação e reflexão, necessário à

⁵⁶ Entrevista concedida a pesquisadora em 17 de janeiro de 2014, na Universidade de Aveiro, Portugal.

adequada conceptualização da solução a planificar, que ocorre na fase seguinte (Ibid., p.53).

Dessa maneira, Alarcão (2011) explica que, após a compreensão da problemática, recorre-se ao planejamento da intervenção, em seguida, à observação, o que vai gerar novos conceitos, problemas, novo planejamento e replanejamento, em uma perspectiva espiral de pesquisa-ação. Para a autora, a análise desse processo, numa perspectiva do ideário de Schön (1983), permitirá encontrar nele os elementos da reflexão na ação e sobre a ação propostos pelo autor, acrescentados da reflexão para a ação, componente essencial na pesquisa-ação. Na reflexão na ação ocorre um diálogo na ação, sem interrompê-la, embora com certo afastamento, mesmo que breve. Já a reflexão sobre a ação implica um distanciamento da ação para sua análise. Agora, para que a reflexão tenha valor epistêmico, com a produção de conhecimentos para serem utilizados em outras situações, é importante que “[...] esse processo seja acompanhado por uma meta-reflexão sistematizadora das aprendizagens ocorridas. É o processo de metarreflexão de que nos fala Schön, ao pôr em destaque a relevância da reflexão sobre a reflexão na ação” (Ibid., p.54). A esse respeito Schön (1983) afirma que a reflexão na ação faz do professor um pesquisador de sua prática, pois, “[...] quando alguém reflete na ação, ele torna-se um pesquisador no contexto prático. Ele não é dependente de categorias teóricas e técnicas pré-estabelecidas, mas constrói uma nova teoria de um caso único” (Schön, 1983, p. 68) (tradução nossa).

Por sua vez, ao falar sobre a relação professor pesquisador e reflexivo, Nóvoa (2001), em entrevista⁵⁷ concedida à revista *Um Salto para o Futuro*, afirma que:

O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo [...] no fundo eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise. Mas, insisto neste ponto, a experiência por si só não é formadora [...]. Experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência.

Para Nóvoa, a experiência por si não é transformadora e os termos professor pesquisador e reflexivo, no fundo, correspondem a diferentes formas de representar a ideia de

⁵⁷ Ver mais em: http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59. Acesso em 09/03/2015.

professores, que pesquisam, que indagam, que buscam compreender os desafios de sala de aula e a realidade educativa e a forma de enfrentá-los.

Após a discussão acerca das interfaces e distinções dos termos professor reflexivo e pesquisador, trarei à tona a representação, a imagem que se tem atualmente deles, na tentativa de contribuir, de certa forma, com a inquietação quanto à desilusão do uso de termos que, a meu ver, a ideia ainda não foi materializada no cotidiano das escolas de educação básica e das IES.

4.3 Dilemas quanto à utilização do termo professor reflexivo e pesquisador

Da mesma forma que tem sido intenso o uso do termo professor reflexivo, alargaram-se também as críticas ao uso demasiado e muitas vezes desprovido do real sentido defendido por Schön (1983). Contreras (2002), ao falar do termo reflexivo, afirma que é tão utilizado, que são raros a literatura e programas vinculados à formação de professores que dele não façam uso. Passou a ser, portanto, de uso obrigatório, o que resultou em um *slogan* desprovido de conteúdo.

Por sua vez, Zeichner (2008a) denuncia que o termo professor reflexivo tem sido apropriado, inclusive, para legitimar reformas políticas educacionais sustentadas nos princípios da racionalidade técnica. Para ele (2008b, p.547), ainda existe muita confusão quanto à compreensão e utilização do termo reflexão docente:

Apesar de todos esses e outros desenvolvimentos nos trabalhos sobre a reflexão docente, existe ainda, na minha visão, muita confusão conceitual sobre o que as pessoas realmente querem dizer quando usam o termo “reflexão” – se estão procurando desenvolver uma forma real de aprendizagem docente que vai além de uma implantação obediente de orientações externas, e mesmo se essa aprendizagem docente auxiliou para que fosse real, e se existe uma ligação de seus esforços com lutas dentro e fora da educação para tornar o mundo um lugar mais justo socialmente para todos.

Ainda segundo o mesmo autor (2003), muitos que adotaram a terminologia da reflexão parecem comungar os objetivos e compromissos, em termos do papel ativo dos professores nas reformas educacionais; entretanto, muitas são as diferenças acerca do papel da educação, do ensino e da aprendizagem. Ademais, o autor pontua que os estudos, no início, possuíam limitações, tendo em vista que se preocupavam mais em apontar que o ensino não era reflexivo, ao invés de falar sobre o que ele era. “O ensino reflexivo tornou-se rapidamente um *slogan* adotado por formadores de educadores das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas

para justificar o que faziam em seus programas e, depois de certo tempo, ele começou a perder qualquer significado específico” (Zeichner, 2008b, p.538).

E o autor (2008b, p.544), a partir de estudos realizados, principalmente na realidade dos Estados Unidos, aponta quatro aspectos que contribuem para enfraquecer o desenvolvimento profissional dos professores, por meio da reflexão:

1) o foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas e uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas práticas; 2) um pensamento “de meio e fim”, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados; 3) uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual essa atividade acontece; e 4) uma ênfase sobre como ajudar os professores a refletirem individualmente. Todos esses aspectos criam uma situação em que existe meramente a ilusão do desenvolvimento docente e da transferência de poder para os professores.

Conforme se observa, nesse discurso nega-se a possibilidade de os professores produzirem conhecimentos sobre a prática; ao contrário, são aplicadores de teorias produzidas por outros. Para Zeichner (2008b), esta é uma versão da prática reflexiva sustentada na racionalidade técnica ainda predominante nos atuais programas de formação de professores. Para além disso, aos professores é negada a oportunidade de analisarem os fins, as finalidades; ao contrário, cabe a eles ajustar os meios para obter os resultados que já foram determinados por outros, sendo o ensino um processo apenas técnico. Outro fracasso eminente dessa perspectiva é o fato de se enfatizarem as reflexões dos professores apenas sobre o seu próprio trabalho, silenciando as questões sociais que também interferem no ensino coletivo, fato que limita demasiadamente o alcance do seu crescimento. Para o autor, dessa forma, essa discussão não tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores e de sua valorização profissional. Assim, o desenvolvimento profissional se dá por meio da formação reflexiva, quando ela estiver vinculada a perspectivas mais amplas de luta por justiça social. Ao defender essa vinculação, o autor faz questão de clarificar que tipo de reflexão se quer, na medida em que ela, por si só, não significa muito, tendo em vista que os professores são reflexivos de alguma forma.

Zeichner (2008b) esclarece que a associação da formação docente reflexiva com a luta por justiça social não significa focar apenas nos aspectos políticos do ensino, em ausência das questões do conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico, mas a correlação deles. Ao

responder às críticas sobre a inserção da perspectiva das dimensões sociais e políticas no processo de reflexão, argumenta que, em uma sociedade desigual, estratificada em termos de raça, etnia, sexo, língua, dentre outros, é fundamental que os formadores se comprometam “[...] não apenas a prestar atenção em assuntos sociais e políticos na formação docente, mas a tornar esses assuntos preocupações centrais no currículo dos cursos de formação de professores desde o início” (Ibid., p.67). O autor enfatiza que é imprescindível a formação de professores que lutem pela defesa da justiça social e da qualidade da educação para todos e todas.

Zeichner, junto com Diniz- Pereira (2005), além de analisarem os limites do uso do termo professor reflexivo, esclarecem que a pesquisa realizada pelos professores, ainda não tem muito *status* diante da academia, conforme afirmam (2005,p.70-71):

Apesar de assistirmos a um crescimento contínuo das comunidades de pesquisa-ação por todo o mundo e mais especificamente das comunidades de educadores-pesquisadores e de suas publicações, ainda constatamos uma discriminação generalizada em relação ao tipo de conhecimento gerado pelos professores no âmbito da pesquisa educacional. Apesar de os “guardiões” da pesquisa básica em educação terem se mostrado mais tolerantes com a pesquisa-ação, quando a questão é definir do que trata a “verdadeira.

Para os autores, a pesquisa-ação no que concerne ao que conta ou não como pesquisa, não tem conseguido romper com as relações de poder entre a academia e os profissionais da educação básica. Como exemplo, citam que a maioria das universidades que oferecem cursos de doutorado, nos EUA, provavelmente não aceitariam teses baseadas em projetos de pesquisa-ação. Já, no Brasil, apesar das inúmeras iniciativas existentes de parcerias entre as IES e as secretarias de educação, as condições de trabalho dos educadores não são condizentes com o exercício dessa atividade, de tal modo que “[...] às vezes pode parecer piada de mau gosto falar em pesquisa desenvolvida por professores na escola. Com raríssimas exceções, a pesquisa educacional brasileira está, sem dúvida alguma, concentrada nas universidades” (Ibid., 2005, p.70). Prosseguindo, os autores alertam ainda para o fato de a defesa alargada em torno da pesquisa na prática docente provocar rejeição por parte da pesquisa realizada na academia:

Embora haja o risco de que esses sentimentos possam levar a uma rejeição passional do conhecimento gerado na universidade (e pensamos que esse seria um erro tão grande quanto a rejeição do conhecimento profissional), não podemos confiar apenas no conhecimento gerado na universidade para a formação profissional e melhoria institucional. Há muito o que aprender das teorias geradas na universidade, mas esse discurso externo deve ser de alguma forma integrado a um processo de pesquisa que é desenvolvido a partir da prática (Zeichner & Diniz-Pereira, 2005, p.66).

No Brasil, Pimenta (2005), vêm denunciando o uso indiscriminado do termo professor reflexivo, entretanto, advoga em favor do professor reflexivo e pesquisador. Ela (2005, p.43), ao tecer análise crítica do conceito de professor reflexivo, no Brasil, destaca as limitações dessa perspectiva: “[...] o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e restrição desta nesse contexto”.

Ao falar sobre as críticas demasiadas a essa perspectiva formativa, Pimenta (2005, p.37) afirma que: “Essa perspectiva conceitual também tem sido rechaçada, às vezes, com excessiva veemência no meio acadêmico. Talvez por certo temor (ou xenofobia), uma vez que questiona os limites do ideário de formação de professores predominante entre nós”. Ao analisar os limites da perspectiva formativa dos professores reflexivos no Brasil, a autora aponta a apropriação do uso de termos e conceitos pelas políticas neoliberais, como é o caso de professor reflexivo, transformando-o, em mero termo, despido de sua dimensão política, tendo em vista que, no seio dessas políticas, prioriza-se o aumento quantitativo da escolarização em negligência à democratização e ao acesso ao conhecimento e “[...] à apropriação dos instrumentos necessários para um desenvolvimento intelectual e humano da totalidade das crianças e dos jovens” (Pimenta, 2005, p.41).

Nesse sentido, para a autora, há que se ter em conta que países como Portugal e Espanha, no processo de democratização social e política, após a década de 80, transformaram as condições de formação de professores, as condições de trabalho com jornadas, salário, criaram um cenário favorável ao “[...] exercício crítico e reflexivo e de pesquisa” (Ibid., p.45) e contribuíram para a melhoria do estatuto da profissionalidade docente, fato ainda negligenciado nas políticas educacionais brasileiras. A autora, ao analisar essa perspectiva teórica, afirma-o como um conceito “político-epistemológico” (Ibid., p. 47), que, para se firmar, necessita do acompanhamento de políticas públicas para a sua concretização, ou:

Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico, servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime de responsabilidades e compromissos. Discurso que se reveste de inovação, porque se apropria da contribuição de autores estrangeiros contemporâneos e dos termos novos que decorrem de suas teorias.

Ghedin (2012), ao defender a necessidade de uma educação para o pensamento reflexivo, pontua os desafios dessa prática e destaca que a educação para o pensamento reflexivo-crítico está inacabada, portanto, em construção da reflexividade. Para o autor, no Brasil, tal perspectiva ainda galga os seus primeiros passos, considerando que recém saímos da era em que o pensamento crítico e inovador foi aniquilado pela ditadura militar em que “[...] tudo foi destruído, anos de construção foram destruídos, aniquilados, em nome da ditadura militar que ocultou por trás de si um violento processo econômico de exploração e de espoliação de todos os direitos” (Ibid., p.59).

Também Alarcão (2011) aponta que, no Brasil, tanto como em outros países, o uso do termo profissional reflexivo exerceu grande atração e uso demasiado:

Após o que poderíamos chamar de uma apoteótica recepção, assiste-se hoje, no Brasil, a uma crítica acesa contra a proposta do professor reflexivo. Importa tentar compreender se a expectativa foi demasiada elevada, se a proposta não foi totalmente entendida ou se ela é difícil de pôr em ação na prática quotidiana dos professores (Alarcão, 2011, p.44).

A autora levanta três hipóteses para justificar a atual crítica e desilusão ao uso do termo profissional reflexivo: o fascínio foi demasiado na expectativa de que essa perspectiva tudo poderia resolver, “[...] tal como um pozinho mágico, resolveria todos os problemas de formação, de desenvolvimento e valorização dos professores, incluindo a melhoria do seu prestígio social, das suas condições de trabalho e remuneração” (Ibid., p.44); além disso, a autora destaca que o conceito de reflexão não foi compreendido, na essência, o que resultou em *slogan*, no uso em certos programas, de forma distinta do sentido original; e, finalmente, são destacadas as dificuldades pessoais dos professores e das instituições, o que dificulta a operacionalização, de forma sistemática e não pontual, dessa perspectiva formativa.

Lüdke et al. (2009) trazem contributos significativos a esse assunto, ao investigar questões acerca dos professores e às possibilidades de pesquisa no cotidiano da escola. Ao pontuarem os desafios dessa atividade no Brasil, os autores afirmam que a produção de conhecimentos pelos professores ainda é tabu, fato que decorre de vários aspectos: das condições de trabalho docente, na educação básica, que não são favoráveis ao exercício dessa atividade, tornando-se, na verdade, um fardo quase impossível de se carregar e depois aponta a resistência dos formadores da academia em admitir essa possibilidade: “Se a pesquisa do professor se baseia no modelo científico tradicional, acusam-na de ser positivista e ultrapassada;

se a pesquisa do professor parte para outras abordagens, acusam-se de ser pouco científica” (Ibid., p.30).

Ainda nessa discussão, Tardif (2013) contribui, ao discutir a relação entre a produção de conhecimento na academia e as escolas de educação básica; destaca a distância existente entre elas, afirmando que são dois grupos cada vez mais distintos. Os pesquisadores se destinam à produção do saber e os professores da educação básica da sua transmissão, “[...] o saber dos professores que aí atuam parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos” (Ibid., p.35).

André (2006) também corrobora a ideia dos autores acima destacados quanto aos inúmeros desafios que os professores enfrentam, diariamente, em sala de aula e no cotidiano da escola, que dificulta o exercício da pesquisa na sua prática. Aponta os riscos do uso alargado do professor pesquisador, desprovido do seu real significado e sem o provimento das condições necessárias que essa prática requer, a qual pode se transformar em mais um peso para os professores carregarem e como mais um elemento que se volta contra eles e os culpabiliza pelos fracassos da educação. E a autora adverte que:

Precisamos, portanto, examinar com cuidado essa proposta tão atraente de formar o professor pesquisador para não cair nas suas armadilhas; nem atribuir-lhe um papel redentor, de resolução mágica dos graves problemas educacionais; nem simplificá-la demasiadamente, deixando de considerar as exigências mínimas para sua efetivação (Ibid., p.61).

Nóvoa (2014) afirma que ninguém pode ser contra as palavras professor reflexivo ou professor pesquisador.

[...] ninguém pode ser contra elas, ninguém! por definição, é a mesma coisa que dizer, você gosta de ser rico ou de ser pobre, quer dizer todos nós gostamos de ter dinheiro, quer dizer, portanto, ninguém pode ser contra. O problema não é com as palavras, o problema muitas vezes é com a utilização que se fez dessas palavras.

E o autor destaca a banalização excessiva do uso dessas palavras, afirmando, inclusive, que já não mais as utiliza há vários anos, “[...] porque elas se transformaram em uma moda, transformaram numa coisa que não quer dizer quase nada”. O investigador pontua ainda que o tema professor pesquisador, que é muito valorizado no Brasil, de certa forma, serviu mais para legitimar os professores universitários do que para pôr os professores das escolas a pesquisarem, “[...] porque no fundo é professor pesquisador, mas depois quem é que escreve, é o professor universitário, quem é o autor é o professor universitário”.

Nessa discussão, as contribuições dos teóricos são significantes, para se pensar, com cuidado, sobre o uso do termo professor reflexivo e pesquisador, no contexto formativo das IES e das práticas dos professores da educação básica. Entretanto, ao defender a prática como espaço de reflexão e produção de novos conhecimentos, a partir da problematização da prática e do contexto educacional, via processo de pesquisa, reconheço a complexidade da discussão, que conduz inevitavelmente a alguns questionamentos: é possível aos professores que atuam na educação básica realizarem a reflexão crítica, a pesquisa, no cotidiano escolar? Qual a importância da investigação realizada pelos professores para a melhoria do ensino e da aprendizagem, de sua valorização profissional e condições de trabalho? Que tipo de atividade de investigação os professores podem realizar? Assim, brevemente farei uma discussão acerca desses questionamentos.

4.4 A pesquisa na prática docente: conceitos, limites e possibilidades

Na dissertação de mestrado, já me inquietava quanto ao tipo de atividade de pesquisa que poderia ser feito, ou que era feito pelos professores da educação básica, em sua prática. “Nessa caminhada de leitura dos teóricos que discutem a pesquisa na prática docente, percebi que um ponto nevrálgico, complexo da pesquisa seria a definição de um conceito de pesquisa, sobre o que, de fato, os professores fazem em sua prática” (Paniago, 2008, p.28). Nessa seara de discussões, as interrogações de Lüdke et al. (2009, p.30) se fazem importantes a este estudo: “O que conta como pesquisa? Ou seja, o que é considerado pesquisa, por quem, em que circunstâncias, para que fins, com que funções, com que objetivos, quando, onde, para quê?”. Da mesma forma, André (2006, p.55) aponta outras questões significativas sobre a forma de inserção da pesquisa na formação e prática docente:

[...] deve-se usar a expressão professor pesquisador/reflexivo? De que professor e de que pesquisa se está tratando, quando se fala em professor pesquisador? Que condições tem o professor que atua nas escolas, para fazer pesquisas? Que pesquisas vêm sendo produzidas pelos professores nas escolas?

São questões que também tomo como minhas, tendo em vista que, apesar do aumento significativo de pesquisadores que advogam a favor de os professores realizarem a pesquisa, na prática, ainda não há consenso sobre o significado dessa atividade, como já constatei no mestrado, ao buscar vários autores que “[...] defendem a pesquisa na prática docente, mas não me senti satisfeita, pois a maioria dos autores lidos discutem os benefícios da pesquisa para o

professor, não necessariamente definem quais atividades realizadas pelos professores podem ser consideradas como pesquisa” (Paniago, 2008, p 31).

Na pesquisa de mestrado, ancorei-me em Demo (1991, 1997) e Beillerot (2006), para definir o que entendem por pesquisa. Acrescentarei, ainda, posteriormente, nesta tese, o significado proposto por Diniz-Pereira e Lacerda (2009) e Vieira (2010, 2015) que vem ao encontro de minhas próprias convicções.

Pedro Demo (1997) é um dos autores que trouxe imensos contributos à discussão sobre a pesquisa na prática docente, ao defendê-la como princípio educativo e científico. O autor defende que a pesquisa implica em um processo que deve aparecer em qualquer trajeto educativo, em uma perspectiva de que, para educar pela pesquisa, primeiro, é condição essencial que o professor maneje a pesquisa como princípio científico e educativo. Para o autor, pesquisa é “[...] questionamento sistemático, crítico e criativo, mais intervenção inovadora” (1997, p.39). Demo (1997), ao afirmar que “[...] pesquisa não é qualquer coisa” (Ibid., p. 40), estabelece os critérios, traduzidos em cinco níveis a serem expostos com sinalizações feitas por mim: 1) interpretação reprodutiva, que significa a reprodução de um texto com fidedignidade; 2) interpretação própria, que significa o olhar pessoal, de forma a interpretar e reescrever com as próprias palavras a ideia de outros; 3) reconstrução que se dá pelo processo de construção própria, a partir do que já existe, sendo este nível o mais comum existente, especialmente nas produções de mestrado e doutorado; 4) construção, que se traduz pela elaboração de novas teorias, utilizando as já existentes apenas como referência; 5) criação/descoberta é o nível que poucos atingem, caracteriza-se pela introdução de novos paradigmas metodológicos, teóricos ou práticos. Importante destacar que Demo (1997), segundo leitura própria (Paniago, 2008, p.32), faz distinção entre criação e descoberta em metodologia científica, conforme o que segue:

[...] criação e descoberta em metodologia científica são termos distintos; a descoberta está vinculada com as Ciências Naturais, que geralmente não inventam coisas, mas descobrem as relações entre os fenômenos, como por exemplo, a lei da gravidade. O termo criação se refere, sobretudo, a processos históricos, em que invenções são mais constantes, como a criação dos direitos humanos.

Beillerot (2006) pontua que o termo pesquisa “científica” se estabelece, a partir de 1930, esclarecendo, dessa forma, que as atividades anteriormente realizadas tinham outra denominação. O autor estabelece duas classificações de pesquisa: a pesquisa mínima e a pesquisa de segundo grau. Em texto anterior (Paniago 2008, p. 30), com base no autor

destaquei que “[...] há uma concordância na literatura, em reconhecer três condições mínimas de pesquisa: (1) a produção de conhecimentos novos; (2) uma produção rigorosa de encaminhamentos e; (3) a comunicação dos resultados da pesquisa”. Para Beillerot (2006), o primeiro critério se traduz pelo reconhecimento do conhecimento pela comunidade da área. A segunda condição se deve ao caminho rigoroso da investigação dos fatos, dos fenômenos e das ideias. A terceira condição é o processo de comunicação dos resultados. Assim, essas três condições mínimas permitem eliminar atividades denominadas indevidamente de pesquisas e legitimar outras, conforme aponta:

[...] Ao mesmo tempo, também podem ser consideradas como pesquisas, neste estágio de análise, ações como aquelas que, em história, se concentram sobre acontecimentos locais a partir de arquivos, ou também, pesquisas de astrologia, ou ainda pesquisas que se desenvolvem, no plano dos exercícios profissionais, por tentativas analisadas e fundamentais de ensaios e erros sucessivos, etc. (Ibid., p.76).

Para além das três primeiras condições mínimas, o autor acrescenta mais três que, se somadas às anteriores, resultarão na pesquisa de “segundo grau”, sendo elas: 4) na quarta condição é introduzida a dimensão crítica e reflexiva sobre as fontes; 5) a quinta condição se refere à sistematização da coleta de dados; 6) a sexta condição é pertinente “[...] a presença de interpretações enunciadas segundo teorias reconhecidas e atuais que contribuem para permitir a elaboração de uma problemática, assim como uma interpretação de dados” (Ibid., p. 77).

O autor esclarece que essas novas condições possibilitam mais uma seleção das atividades que podem ou não ser qualificadas como pesquisa. Ilustrando, cita a astrologia a qual não obedece ao sexto critério. Beillerot afirma que, nas universidades, podem ser feitas pesquisas de nível mínimo, e que as de segundo grau podem ser feitas em outros lugares que não sejam necessariamente nas universidades. De qualquer forma, o autor solicita prudência nos julgamentos e enfatiza a necessidade da observância dos julgamentos em relação ao termo pesquisa científica, sendo que isso pode ser uma forma de legitimar a ideologia dominante que quer manter a hegemonia no que se refere à produção do conhecimento.

Diniz-Pereira e Lacerda (2009), ao discutirem a importância da pesquisa na prática docente e seus possíveis significados, expõem que a palavra pesquisa é polissêmica, pois depende de quem a utiliza, bem como do contexto envolvido. Nesse sentido, a sua significação pode variar, apresentando, pois, sentidos diferentes para pessoas diferentes. Os autores afirmam que a pesquisa realizada no meio acadêmico, além das diversas perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas, dialoga com o paradigma no qual circunscreve a investigação.

Assim, “Tradicionalmente, as pesquisas percorrem caminhos os quais as caracterizam como científicas, com a intencionalidade de conhecer determinado objeto para posteriormente socializar esse conhecimento” (Ibid., p.1229). Para os autores, a realização de pesquisas na prática docente é uma atividade polêmica na academia:

[...] especialmente entre aqueles que, abusando de uma linguagem prescritiva, apresentam e formulam as direções que os currículos escolares e a formação de professores *devem* seguir. Essa polêmica provavelmente não existiria caso se tratasse de algo a ser mantido sob o controle dessas mesmas pessoas, algo que pudesse ser administrado por elas (Ibid., 1232).

A questão está relacionada com o poder no meio acadêmico, tendo em vista que há quem critique, pelo medo de a pesquisa da prática docente abalar a legitimidade da pesquisa realizada no meio acadêmico. Para os autores, a causa de tantas discórdias se deve ao fato de muitos pesquisadores envolvidos nessa discussão lançarem mão da pesquisa acadêmica como modelo da investigação da prática. Nesse sentido, “A investigação desenvolvida na prática dispõe, portanto, de um estatuto epistemológico e metodológico próprio e ainda pouco conhecido, e que em muito pouco se assemelha à pesquisa científica” (Ibid., p.1232). Nessa discussão, os autores propõem um significado de pesquisa, na prática docente, demasiado interessante e que vem de encontro à visão proposta neste trabalho, em uma perspectiva coletiva realizada no contexto escolar que fortalece o trabalho dos professores, incitando-os a sistematizar o conhecimento produzido.

[...] trata-se de uma investigação desenvolvida no cotidiano escolar e compreendida como discussão permanente acerca do currículo, da prática e da problemática social. Trata-se ainda de uma pesquisa que possibilita a professores e professoras das escolas se firmarem na qualidade de sujeitos que autogerenciem a sua própria formação, auxiliados pelo conhecimento teórico tomado como texto dialógico junto à tecitura do cotidiano escolar. Refere-se também a uma pesquisa que minimiza a tutela e legitima a emancipação docente, no sentido de romper com essa pretensiosa via de mão única em que a palavra externa historicamente vem tentando dizer o que deve ser a escola (Ibid., p.1232-1233).

Vieira (2015), afirma que nunca defendeu que os professores devem ser todos pesquisadores, pois acredita que a principal missão do professor é pedagógica; ele não tem condições de ser investigador, o tempo todo, na escola, fato que, segundo a autora, não ocorre, nem na universidade, pois, por mais que se defenda que o professor deva ensinar e pesquisar a própria prática. “[...] a verdade é que, a maior parte dos professores universitários não são professores pesquisadores, eles não pesquisam a sua prática” (Ibid., p.5). Então, a autora propõe a investigação pedagógica, que é uma investigação que “[...] deve estar a serviço da

pedagogia e que deve estar ao serviço do desenvolvimento do estudante e do professor, e desenvolvida com objetivos claros” (Ibid., p.6). A autora prossegue, dizendo que não é ser professor pesquisador por ser; se pesquisa, é porque existe um problema, um dilema a resolver. Trata-se, portanto, de ter um problema pedagógico que é preocupante para o professor, em dado momento, que não deva colocar em causa a própria pedagogia. “[...] que não devem ser intrusivos nem fazer alunos cobaias de investigação, [...]” (Ibid., p.6).

Vieira esclarece que “Não se trata de transformar os professores em investigadores académicos, ou fazer do ensino uma prática investigativa, como torno claro desde o início”. A pedagogia e a investigação são atividades de natureza distinta, e colocar a investigação a serviço da pedagogia só fará sentido, se o objetivo for compreender e melhorar a qualidade da pedagogia, ou seja, se a investigação não perder de vista propósitos educativos. “[...] poderemos aqui falar em investigação na e para a educação, realizada *pelos* ou *com* os professores e outros actores educativos, num esforço de interpretação ou transformação da realidade” (Vieira, 2010, p.16).

Na seara de discussão sobre os possíveis conceitos e significados da atividade de pesquisa, no cotidiano da escola de educação básica, encontrei várias denominações, a que Gómez (1997, p.102) chama de metáforas sobre os professores: “[...] o professor como investigador na sala de aula (Stenhouse, 1975) [...] o ensino como processo interativo (Holmes Group Report, 1987), o professor como prático reflexivo (Schön, 1983, 1987) [...]”. Também Diniz-Pereira (2008), ao fazer uma discussão sobre o que se entende por pesquisa realizada por educadores, esclarece que existem diferentes termos na literatura para designar a pesquisa feita pelos professores, a partir de sua prática, na escola e/ou sala de aula, sendo que os mais comuns são: “[...] pesquisa-ação, investigação na ação, pesquisa colaborativa e práxis emancipatória” (Ibid., p.12).

Alguns autores, como Carr e Kemmis (1986) Alarcão (2011), Franco (2012), Kincheloe (1993), Zeichner e Diniz-Pereira (2005, 2008) apontam a pesquisa-ação como estratégia fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores. Nesse sentido, Lüdke et al. (2009, p.58) discordam, explicando que:

Concordamos com os autores que a pesquisa-ação representa um importante meio de desenvolvimento profissional, principalmente quando sua realização ocorre pela via do tipo colaborativo. Entretanto, não os acompanhamos inteiramente na afirmação da pesquisa-ação como o tipo hegemônico de pesquisa do professor da educação básica.

Os mesmos autores (2009) prosseguem afirmando que a pesquisa-ação pode ser incluída nas modalidades de atividades de pesquisa a serem desenvolvidas pelos professores, entretanto, não pode ser exclusiva. De modo geral, as atividades de pesquisa que os professores realmente fazem, ou podem fazer em sua prática é uma denominação nevrálgica. Os autores reconhecem a importância da necessidade e de condições que possibilitem exercê-la, entretanto, afirmam que “[...] não temos ainda claramente indicado o norte para orientar esse movimento” (Ibid., p.109). Não obstante, esclarecem que, mesmo a pesquisa científica não sendo o modelo mais adequado para ser operacionalizada na prática docente, mesmo que haja um reconhecimento de vários pesquisadores em advogar essa ideia, ainda não há uma definição sobre o que de fato conta ou não como pesquisa na prática docente. Para Lüdke et al. (2009, p.17) “O reconhecimento da insuficiência do conceito acadêmico de pesquisa não tem sido bastante para encontrar um substituto mais abrangente para incluir outras formas de fazer pesquisa, como algumas efetuadas por professores da educação básica, não de maneira única, nem exclusiva”. E os autores prosseguem, afirmando que, em face das características da educação e do ambiente escolar, um campo que envolve vários saberes, áreas de conhecimentos, não poderia deixar de surgir outro tipo de pesquisa, de classificação complexa e desafiante.

É arriscado e simplificador aceitarmos para a pesquisa feita na escola básica uma classificação exclusiva, pois ela poderia trazer consigo uma conotação restritiva e limitadora, com prejuízo para o próprio conceito de pesquisa e para a sua função de produção de conhecimento sobre problemas que pedem solução (Lüdke et al 2009, p.19).

A partir dos pressupostos enunciados acima, eu questiono se afinal é possível ou não aos professores realizarem a pesquisa no cotidiano da escola. *Enfim, quais os limites e possibilidades dessa prática, no contexto da escola de educação básica?*

Sem dúvida, o aumento da literatura sobre a defesa da pesquisa na prática docente tem sido significativo nas últimas décadas, tanto por parte de teorias como da legislação oficial brasileira. Entretanto, as condições de trabalho que possibilitem a operacionalização dessa atividade, na escola, nada, ou praticamente quase nada tem mudado. Lüdke et al. (2009, p.31) destacam que os desafios são quase intransponíveis, erguem-se várias barreiras:

Ela se levanta a partir de componentes de natureza burocrática, como carga horária de aulas e outras obrigações do trabalho escolar, mas também sobre as características pessoais do professor e de sua formação, assim como da instituição na qual trabalha,

tais como a integração com grupos de colegas, a colaboração com professores da universidade, e sobretudo, a possibilidade de receber uma bolsa ou um auxílio financeiro para o desenvolvimento da pesquisa.

Para a dificuldade de realização de pesquisa no cotidiano da escola, busco ainda Franco (2012), ao pontuar que para isso concorrem alguns fatores, dentre os quais se apontam: a representação da atividade dos docentes como técnica, algo linear, mecânico. “Os ambientes pedagógicos das escolas têm-se tornado espaços de previsibilidade, de repetição e de não mudança, incompatíveis com a presença de procedimentos investigativos” (Ibid., p.191); a situação de desprofissionalização dos professores, acarretando o enfrentamento de muitas horas de trabalho no ambiente burocrático da instituição escolar; e as inúmeras jornadas de trabalho que os professores fazem, circulando, diariamente, em várias instituições de ensino.

Também Nóvoa (2014) pontua os inúmeros desafios da profissão docente no Brasil, a começar pelas questões salariais e as jornadas de trabalho dos professores, “[...] os duplos turnos e os triplos turnos, jornada de trabalho, é uma coisa que não há em nenhuma parte do mundo. Professor é professor numa escola, e não em três escolas, ou em duas escolas” (Ibid.,p.6). Para o autor, falar em professor reflexivo e pesquisador na escola de educação básica, nesse cenário, é pura falácia, justificando que: “[...] se o professor trabalha em três escolas é tudo conversa, não tem nenhuma adesão à realidade, e, portanto, eu acho que esse problema é o mais importante de todos na valorização profissional” (Ibid.,p.7).

Com certeza, a prática de pesquisa na escola é um processo complexo, consideradas as atuais condições de trabalho e valorização profissional dos professores, conforme aponta Diniz-Pereira e Lacerda (2009, p.1236),

[...] as condições desfavoráveis de trabalho dos nossos docentes – salários aviltantes, dupla ou até mesmo tripla jornada de trabalho, sobrecarga de aulas, número excessivo de alunos por sala de aula, etc. – na maioria das redes de ensino brasileiras, praticamente inviabilizam a pesquisa na escola. Estamos bastante conscientes de que mantidas essas condições, a pesquisa na escola poderia significar *apenas* a intensificação do trabalho docente. Assim, poderíamos perguntar: como desenvolver, na escola, ensino e pesquisa ao mesmo tempo?.

Entretanto, apesar dos desafios, vários autores acreditam na possibilidade de os professores fazerem pesquisa, a partir de sua prática. Para Zeichner e Diniz-Pereira (2005), apesar das posições contrárias, “[...] as evidências indicam fortemente que a pesquisa-ação tem sim auxiliado a formação de diferentes profissionais” (Ibid., 2005, p.67). Também Lüdke (2006, p.38), referenciada em estudos sobre esta questão, aponta que “[...] os resultados a que

chegamos nos levam a adotar o princípio de que, na prática docente, existem condições para que a pesquisa se torne não apenas possível e viável, mas também passível de ser verdadeiramente instrumento de reflexão e crítica”.

Também Alarcão (2011) insiste na defesa da perspectiva da formação do professor reflexivo, tal como o fez na década de 90, estabelecendo uma relação entre a reflexão, a aprendizagem e a pesquisa-ação. Entretanto, reconhece que este paradigma terá mais êxito, quando a formação for estendida ao coletivo da instituição escolar. Então, defende a ideia da escola como comunidade reflexiva e a gestão de uma escola reflexiva, por meio de projetos, o que significa, para ela (2011, p.103) que a gestão tenha que ser: capaz de liderar e mobilizar pessoas; saber agir em situação; nortear-se pelo projeto de escola; assegurar uma atuação sistêmica; assegurar a participação democrática; pensar e escutar antes de decidir; saber avaliar e deixar-se avaliar; ser consequente; ser capaz de ultrapassar dicotomias paralisantes; decidir; acreditar que todos e a própria escola se encontrem num processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, a autora reafirma seu reconhecimento e crédito quanto às potencialidades da proposta de formação do professor reflexivo, destacando que, em Portugal, ela muito tem ajudado os professores a se conscientizarem de sua identidade profissional, entretanto, afirma a necessidade do caráter colaborativo dessa perspectiva formativa. Sendo a escola uma comunidade educativa formada por alunos, professores e funcionários, com estreitas ligações com a comunidade, por meio dos pais e representantes, é possível, segundo a autora (Ibid., p.48), que: “A ideia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola”.

Na discussão feita, pude observar que os autores referenciados, tais como Diniz-Pereira (2005), Lüdke et al. (2006, 2009), Franco (2012), Pimenta e Lima (2011) e André (2006) não descartam a possibilidade de os professores da educação básica realizarem pesquisa no cotidiano da escola. O que infere que, se for garantida uma formação que dê sustentação teórica e metodológica para tal trabalho, se forem implementadas políticas públicas que garantam condições de trabalho adequadas aos professores e, principalmente, se eles se interessarem, a pesquisa científica pode ser realizada no cotidiano da escola. A partir desse raciocínio, infiro que não se pode desmerecer ou subestimar a possibilidade de os professores realizarem tal

atividade. Entretanto, concomitante ao movimento da inserção da pesquisa na formação, deve ser a luta por políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho aos professores, pois, tal como afirma André (2006, p.60), “Esperar que os professores se tornem pesquisadores, sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais implica, por um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade”.

Entretanto, conforme afirmam Vieira (2010, 2015), Lüdke et al. (2006,2009), André (2006), Diniz-Pereira e Lacerda (2009), temos que ter em conta que a pesquisa, no modelo da academia, não é o tipo mais adequado para que os professores possam desenvolver em sua prática.

Por sua vez, Lüdke et al. (2006) constatam que os próprios professores afirmam que a pesquisa, nos parâmetros da academia, não é a mais indicada para auxiliá-los nos problemas enfrentados no dia a dia da escola: “[...] mergulhados nos problemas do dia a dia das escolas, eles percebem que para enfrentá-los não é possível, nem conveniente, seguir os passos sistematizados pelo modelo acadêmico” (Lüdke et al., 2009, p.15). Os autores, entretanto, reconhecem que há professores da educação básica que realizam a pesquisa, tal como a pesquisa acadêmica, ainda que não seja um tipo frequente e o mais indicado de ser operacionalizado no dia a dia escolar. Também André (2006, p.59) afirma que:

Se fazer pesquisa significa produzir conhecimento, baseados em coleta e análise de dados, de forma sistemática e rigorosa, o que requer do pesquisador um trabalho com um *corpus* teórico, vocabulário próprio, conceitos e hipóteses específicos, tendo para isso que dispor de tempo, de material e de espaço, não seria esperar demais que o professor, além de seu exigente trabalho, cumprisse também todos esses requisitos da pesquisa?.

4.5 A formação na e para a pesquisa

Nesta discussão, buscarei me amparar principalmente: em Zeichner (1993, 2008a), Zeichner e Diniz-Pereira (2005); Tardif (2013), André (2006), Kincheloe (1993), Franco (2012), Alarcão (2011), Esteves (2002, 2004), Pimenta e Lima (2011), Ghedin e Whasgthon (2008), autores que defendem a inserção da pesquisa na formação.

Zeichner (2008a) traz contributos significativos acerca dessa inserção. Nesse sentido, o autor possui demasiada experiência com o trabalho da pesquisa-ação, como estratégia

formativa, a fim de ajudar os futuros professores a desenvolverem teorias acerca da docência e da luta por justiça social. Para o autor (Ibid., p.85):

A pesquisa-ação fornece de fato um meio de professores em formação engajarem na análise de sua própria prática de ensino de modo que tal análise possa tornar-se a base para o aprofundamento e a expansão de seu pensamento e, conseqüentemente, a incluir um olhar sobre as dimensões sociais e políticas de seu trabalho. Ela pode fazer isso de modo que minimize o grau de obediência estratégica, por parte dos estudantes em estágio, e que possa começar a construir um compromisso autêntico dos professores em formação acerca do trabalho em prol da mudança social em sua prática de sala de aula.

O autor (1993) aponta algumas das estratégias que tem utilizado como formador de professores para a preparação de professores reflexivos, que sejam capazes, além de consumidores críticos de conhecimentos, de participarem de sua criação, tais como estudos etnográficos, estudos de caso, investigação-ação, esclarecendo que: “Por si, nenhuma destas estratégias significa nada de especial” (Ibid., p.27), e que o mais importante são os objetivos para os quais se direciona a sua utilização.

Zeichner, em produção com Diniz-Pereira (2005, p.72), argumenta que a pesquisa-ação pode contribuir, de forma significativa, para a melhoria da escola, como instituição, promovendo interação com a comunidade e uma educação de melhor qualidade. Para tanto, defendem a importância de os professores, bem como os formadores de professores, exercerem o controle sobre as suas práticas, diferentemente do que ocorre, quando pessoas externas fazem isso, tais como os políticos, os administradores, dentre outros. O autor aponta a forma como isso pode acontecer:

Há vários exemplos de situações em que grupos de professores desenvolvem projetos de pesquisa-ação em suas salas de aula cujos resultados ajudam a promover mudanças no nível institucional, tais como mudanças nas relações de poder da escola. Além disso, é possível afirmar que professores, ao desenvolverem suas investigações sobre temas relacionados especificamente à sala de aula, naturalmente levam em consideração o contexto institucional em que a sala de aula está localizada. Esses exemplos são pequenas vitórias que acontecem freqüentemente em comunidades de pesquisa-ação (Ibid., 2005, p.73).

Zeichner e Diniz- Pereira (2005) destacam a dimensão crítica dos temas a serem trabalhados e esclarecem que os professores podem até não serem capazes de mudar as estruturas sociais injustas, com suas pesquisas, mas podem fazer a diferença em aspectos que influenciam a vida dos seus alunos. Interessante que, mesmo defendendo a perspectiva coletiva de trabalho com a pesquisa na escola, os autores afirmam que “[...] não deveríamos criticar os professores que se dedicam ‘apenas’ aos limites de suas salas de aula. Como dissemos

anteriormente, muitos professores continuarão preocupados com elas, independentemente do quanto são criticados por teóricos críticos nas universidades por fazerem ‘apenas’ isso” (Ibid., p.74).

Tardif (2013) propõe mudanças quanto à pesquisa universitária, a partir de quatro aspectos. Como primeiro aspecto, o autor alerta para a necessidade do rompimento do olhar sobre os professores, como objetos de pesquisa, para vislumbrá-los como sujeito de conhecimento, afirmando que:

Isso significa, noutras palavras, que a produção dos saberes sobre o ensino não pode ser mais o privilégio exclusivo dos pesquisadores, os quais devem reconhecer que os professores também possuem saberes, saberes esses que são diferentes dos conhecimentos universitários e obedecem a outros condicionantes práticos e outras lógicas de ação (Tardif, 2013, p.238).

Como segundo aspecto, propõe a realização de pesquisas que considerem os professores como colaboradores pesquisadores e não como cobaias ou objetos de estudo. Para Tardif (2013, p.240)

Pouco importa o nome que lhes dermos (pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, pesquisa em parceria, etc.), essas novas formas de pesquisa exigem dos pesquisadores universitários um esforço importante para ultrapassar as lógicas científicas, disciplinares e monodisciplinares que regem atualmente o sistema de pesquisa institucionalizado nas universidades [...].

Como terceiro aspecto, Tardif (2013) propõe que a pesquisa em Ciências da Educação, nem que seja em uma parte, seja realizada para o ensino e com os professores e, não, sobre o ensino e sobre os professores. Caso seja uma pesquisa para o ensino, ela deve observar o interesse dos professores, suas necessidades e linguagens e não ser apenas de interesse dos pesquisadores. O autor explica que as pesquisas que geralmente são realizadas sobre o ensino, são produzidas para atender aos interesses dos próprios pesquisadores universitários.

Noutras palavras, ela é esotérica, ou seja, modelada para e pelos pesquisadores universitários, e enunciada em linguagem acadêmica e em função das lógicas disciplinares e das lógicas de carreira na universidade. Em consequência, ela tende a excluir os professores de profissão ou só se dirige a eles por meio de formas desvalorizadas como a da vulgarização científica ou da transmissão de conhecimentos de segunda mão (Tardif, 2013, p.239).

Como quarto e último aspecto, Tardif (2013) propõe que os professores de profissão, se esforcem para se apropriarem da pesquisa e a produzirem, reformulando seus discursos e os do grupo, considerando as suas necessidades, em uma linguagem sujeita à objetivação. “Se os professores são, efetivamente, sujeitos do conhecimento, devem fazer, então, o esforço de agir

como tais, ou seja, o esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional” (Tardif, 2013, p.240).

Outra autora que contribui para essa discussão é André (2006), ao apontar várias maneiras para o trabalho com a pesquisa na formação de professores: uma delas é a possibilidade de a pesquisa ser colocada como categoria central, de forma a integrar o projeto de formação inicial e continuada elaborado pelos participantes; pode também incluir, nas disciplinas e atividades do curso, a análise de pesquisas sobre o cotidiano escolar, como forma de aproximar os formandos dessa realidade, incitando-os a refazer o processo de pesquisa, discutir a metodologia e os resultados. Ademais, a autora cita as possibilidades de os docentes inserirem seus projetos de pesquisas no plano das disciplinas, de modo a propiciar aos “[...] futuros professores, oportunidade de discutir os resultados de suas pesquisas, dos dados analisados, a metodologia utilizada para que, a partir daí, possam propor e gerar novos temas e problemas” (Ibid., p.61).

Ainda nessa discussão sobre a inserção da pesquisa na formação destacarei as ideias de Kincheloe (1993), o qual faz uma discussão em defesa da pesquisa na prática e na formação do professor, em uma perspectiva crítica. O autor denuncia a concepção tradicional de educação que não possibilita a inserção da pesquisa e apresenta sugestões em que a pesquisa-ação, em uma dimensão crítica, é estratégia essencial para a emancipação política do professor. A partir de uma preparação teórica e metodológica, o professor pode engajar-se coletivamente com alunos, professores e comunidade educativa, em investigações sobre problemas ligados ao cotidiano escolar para transformá-los. Para Kincheloe, “[...] a pesquisa-ação crítica é o ato democrático consumado, porque permite aos professores ajudar a determinar as condições de seu próprio trabalho” (1993, p.180). O autor aponta algumas características da pesquisa-ação, que considero importante aqui destacar:

A pesquisa-ação que é crítica requer cinco exigências: (1) ela rejeita as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e verdade [...] (2) A ação dos pesquisadores é consciente de seus próprios valores de compromisso, os valores de compromissos de outros e os valores promovidos pela cultura dominante [...] (3) Os pesquisadores críticos de ação estão conscientes da construção da consciência profissional. (4) Os pesquisadores críticos da ação tentam descobrir aqueles aspectos da ordem social dominante que minam nossos esforços para perseguir objetivos emancipatórios e (5) a pesquisa-ação crítica é sempre concebida em relação à prática ela existe para melhorar a prática (Kincheloe, 1993, p.179).

Franco (2012), a partir de experiências com atividades investigativas, como docente da escola de educação básica e, depois, junto a docentes, como pesquisadora da universidade,

aponta a pesquisa-ação como alternativa significativa de trabalho para os professores. Para a autora (2012, p.192): “[...] a pesquisa-ação pode funcionar como um instrumento pedagógico para ajudar os professores a desbloquear-se da rotina que impregna o ambiente escolar e encontrar, no processo investigativo coletivo, um caminho para transformações em suas práticas e no próprio ambiente profissional”.

Da mesma forma, Alarcão (2011) pontua que uma das estratégias que tem sido desenvolvida pelos formadores, de grande valor formativo para o desenvolvimento da autonomia e da reflexão dos professores, no contexto de trabalho, é a pesquisa-ação. Para além da pesquisa-ação, a autora propõe outras estratégias que auxiliam o desenvolvimento da capacidade de reflexão e desenvolvimento profissional dos professores, tais como: a análise de casos, as narrativas, a construção de portfólios, o questionamento e o confronto de opiniões, os grupos de discussão, a auto-observação, a supervisão colaborativa e as perguntas pedagógicas. Entretanto, afirma que algumas dessas estratégias já estão contempladas em projetos de pesquisa-ação.

Esteves (2004), também de Portugal, explica que, na prática de investigação em educação, como estratégia de formação acerca de problemática emergente, no trabalho docente, pretende-se desenvolver no formando habilidade que:

i) inclui o domínio de alguns métodos e técnicas de investigação e a sua aplicação;ii) supõe que, na situação de formação, ao lado de aprendizagens por aquisição de conhecimentos, “ocorram aprendizagens autoconstruídas a partir da análise de situações educativas e da sua interpretação, desejavelmente conducentes a decisões de intervenção fundamentadas ou à perspetivação dessas decisões (Esteves, 2004, p.210).

Para a autora, a concepção dos professores como investigadores configura-se como um dos caminhos para novas perspectivas de formação, pelo que incita novas alianças entre o saber científico e o saber experiência, entre o conhecimento e a ação. Faz-se importante que os futuros professores adquiram conhecimentos vinculados aos métodos de pesquisa e realizem a sua aplicação para a compreensão das diferentes situações educativas. Nesse caso, “[...] o conceito de ‘investigação como estratégia de formação’ adotado exclui, pois, as situações em que os resultados de investigação sejam apenas um tipo transmissivo dos saberes e dos saberes-fazer” (Ibid., 2004, p.210).

Pimenta e Lima (2011), ao falarem sobre a relação do estágio com a pesquisa na formação, afirmam que esta prática “Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a

elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola [...]” (Pimenta & Lima, 2011 p.55). As autoras, ao discutirem a fertilidade dos conceitos professor crítico-reflexivo e professor pesquisador para a realização do estágio, pelo viés da pesquisa, apontam que o ECS, nessa perspectiva formativa, passa a permear todas as disciplinas e a integrar o conjunto de conhecimentos a serem trabalhados no curso de formação dos futuros professores. E as autoras explicam como a pesquisa no estágio pode ser utilizada como método de formação, traduzindo-se:

[...] de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (Pimenta & Lima, 2011, p.46).

Síntese das ideias do capítulo

A construção teórica deste capítulo contribuirá de forma significativa para a análise acerca das práticas formativas no PIBID, focalizando a construção da identidade dos licenciandos bolsistas, como professores reflexivos e pesquisadores. Por acreditar e defender uma formação consubstanciada nos princípios da reflexão e da pesquisa, no contexto do PIBID, procurei trazer à tona esta discussão, de forma a apresentar algumas das contribuições teóricas, problematizando o seu uso demasiado, as condições que os professores possuem para realizarem a pesquisa na escola e as implicações na formação.

Na interface entre a pesquisa e a reflexão, pude constatar que a pesquisa realizada pelos professores promove a reflexão, então, pode-se dizer que a reflexão é elemento chave da prática de pesquisa. Conforme (Vieira, 2015, p.15) “[...] o professor investigador é reflexivo”.

Sobre os dilemas quanto à utilização do termo professor reflexivo e pesquisador, pude constatar que Zeichner (1993, 2008), Pimenta (2005), Alarcão (2011), Nóvoa (2014), dentre outros, apesar de problematizarem o seu uso exarcebado e apontarem as suas limitações, em face da falta de valorização profissional da docência, demonstram acreditar no potencial dessa perspectiva formativa. Pimenta (2005), ao invés de desconsiderá-la, enfatiza que ela, para além dos modismos, deve-se configurar como uma política de valorização do desenvolvimento profissional dos professores e das escolas, “[...] uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação e em parceria com outras instituições de formação” (Pimenta, 2005, p.35). Por

certo, há uma concordância quanto à pesquisa e à reflexão na prática docente de a educação ser elemento indispensável ao seu desenvolvimento profissional.

Também Alarcão (2011) é uma das estudiosas que tem trazido imensas contribuições, em face da coerência com que a discute, numa relação dialética entre o pensar e o fazer, ainda aposta nessa ideia e defende a formação do professor reflexivo em uma escola reflexiva. Para a autora (Ibid., p.40),

Uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação. Nesta reflexão e no poder que dela retira, toma consciência de que tem o dever de alertar a sociedade e as autoridades para que algumas mudanças a operar são absolutamente vitais para a formação do cidadão do século XXI.

Trouxe ainda à tona nesta discussão o conceito, o limite e a possibilidade de o professor desenvolver a pesquisa na prática docente, em que evidenciei as suas possibilidades, desde que lhe sejam garantidas a valorização profissional, as condições de trabalho e que ele tenha interesse. Entretanto, evidenciei que a pesquisa, no modelo da academia, não é a mais indicada para ser materializada no cotidiano da escola de educação básica, considerando as condições atuais de trabalho dos professores da educação básica.

Por fim, esta breve tessitura me conduz a alguns questionamentos: Já não é hora de se pensar em lutar pela garantia das condições necessárias para o exercício da pesquisa na escola básica, ao invés de desacreditar nos professores como produtores de conhecimentos? Não seria oportuno se pensar em buscar novos caminhos para a realização dessa atividade, de modo que seja alternativa para a melhoria do ensino e na aprendizagem na escola de educação básica, ao invés de se comparar a atividade de pesquisa que os professores podem fazer na escola com a pesquisa realizada na academia? Com Diniz-Pereira e Lacerda (2009), advogo a ideia de que é preciso abrir mão desse modelo de investigação e, de forma colaborativa com os professores, buscar outros caminhos de inserção da pesquisa, como forma de melhoria no processo ensino e aprendizagem dos alunos, desenvolvimento profissional dos professores, com melhores condições de trabalho e valorização. Afinal, conforme diz Vieira (2015, p.10), a “[...] investigação pedagógica é uma investigação que incide sobre a pedagogia e que nos ensina algo de útil sobre como promover uma educação mais democrática nas escolas, mais uma vez, eu não a desligo da questão ideológica”.

Não obstante, temos que ter em conta que tudo se transforma, está sujeito a mudanças; basta olharmos para as perspectivas teóricas que assentaram a pesquisa nos últimos séculos e

veremos a evolução das questões teóricas e metodológicas, principalmente a partir do século XVI. Ademais, atualmente já existem outras propostas de abordagem da pesquisa em educação que avançam de perspectivas positivistas, deterministas para perspectivas sustentadas em outras teorias, como é o caso da complexidade e da transdisciplinaridade, apontada por Moraes (2008). A autora esclarece que, dada a complexidade da realidade, ela não pode ser aprisionada em uma única dimensão ou forma de explicação, fato que implica em abertura, dialogicidade, intersubjetividade e explica que:

[...] uma pesquisa de natureza transdisciplinar leva-nos a colocar a razão e o pensamento ao lado da intuição, do imaginário, da sensibilidade, da emoção e da criatividade. Leva-nos também a dar conta da relação analítico-sintética, o que, por sua vez, exige estratégias diversificadas (Moraes, 2008, p.61).

No cenário da discussão do professor reflexivo e pesquisador, pude constatar que, tal como propõem os autores Ghedin e Whasgthon (2008) e Pimenta e Lima (2011), acerca do estágio, pelo viés da pesquisa, o PIBID se apresenta como espaço fértil para o desenvolvimento de práticas investigativas, pelo que infiro que os diferentes olhares dos autores sobre tal temática, as diversas propostas de estratégias apresentadas, como a pesquisa-ação, a análise de casos, a elaboração de portfólios, o trabalho com as narrativas, dentre outros, encontram terreno fértil para serem semeadas no contexto do PIBID.

Capítulo 5: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Neste capítulo tenciono apresentar e justificar a escolha do caminho metodológico percorrido, bem como os princípios teóricos, epistemológicos e metodológicos que deram suporte à investigação. Conforme já afirmei na introdução, apesar de a metodologia ser apresentada apenas no 5º capítulo, ela contempla todo o processo percorrido na investigação, que vai desde a revisão literária apresentada nos capítulos anteriores ao tratamento dos dados empíricos apresentados no capítulo 6º.

O objeto da investigação⁵⁸ – *a aprendizagem da docência a partir da vivência dos LBP no PIBID* -, por ser influenciado por vários intervenientes, incitou inicialmente alguns questionamentos: Que conhecimentos necessários ao exercício da docência estão sendo construídos nas atividades desenvolvidas nos subprojetos do PIBID? Quais as descobertas, as contradições, as dificuldades, os desafios e as possibilidades encontradas pelos formandos, nas escolas, e em sua futura profissão? Que tipos de ações propostas pelos subprojetos do IF Campo possibilitam a efetivação da relação teoria-prática, e a construção da identidade docente como professor reflexivo e pesquisador? Qual concepção de educação, ensino e pesquisa está presente nas percepções dos professores coordenadores de subprojetos do PIBID?

No desenrolar do percurso, as narrativas sinalizaram contradições, em relação às aprendizagens da docência no PIBID, que foram configuradas em categorias emergentes, o que obrigou a reformulação das questões e dos objetivos da pesquisa. A esse respeito, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que as questões contribuem para a orientação da organização dos dados, e podem ser reformuladas no decorrer da investigação. Assim, concretamente, foram inseridas as seguintes perguntas: quais os contributos, tensões e fragilidades no papel dos professores supervisores na mediação pedagógica da aprendizagem da docência dos LBP no PIBID? Quais as convergências, tensões e dilemas que envolvem o PIBID e o Curricular Estágio Supervisionado?

As questões da investigação podem ser sintetizadas da seguinte forma: em que medida as práticas efetivas propostas nos subprojetos do PIBID do IF Campo estão sinalizando a aprendizagem profissional da docência dos Licenciandos Bolsistas do PIBID (LBP), focalizando a construção da identidade docente, como professor reflexivo e pesquisador?

⁵⁸ Antes de proceder à coleta de dados, o projeto foi avaliado pelo comitê de ética do IF campo e aprovado por meio do parecer nº05/2014.

Para responder às questões do estudo, desenvolvi, no âmbito do paradigma qualitativo, mais concretamente, um estudo de caso, amparando-me em alguns dos princípios epistemológicos da perspectiva transdisciplinar (especialmente no que tange à postura do pesquisador). Esta opção decorre de esse paradigma consistir em novos caminhos na construção do conhecimento, uma vez que lança mão de vários métodos e pressupõe uma racionalidade aberta que vai muito além dos campos disciplinares das ciências exatas, possibilitando o diálogo com a arte, a sensibilidade, o imaginário, a história de vida e a intuição. Como instrumentos de coleta de dados, lancei mão das narrativas e da análise de documentos.

Ao enveredar pelos caminhos de uma investigação com tais características, busquei suporte em autores que discutem os fundamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos da abordagem qualitativa de pesquisa, nomeadamente, Lüdke e André (2013), Ghedin e Franco (2008), Bogdan e Biklen (1994); para falar da perspectiva transdisciplinar, trago Nicolescu (1999), Morin (2002), Moraes e Valente (2008) e D'Ambrosio (2008) e das narrativas, ancorei-me no ideário de autores, tais como: Nóvoa (2013a), Goodson (2013), T. Sarmiento (2009, 2012), dentre outros.

De modo geral, o percurso da investigação desenvolveu-se, a partir dos seguintes passos metodológicos: 1) fundamentação teórica acerca das diversas temáticas abordadas na investigação; 2) seleção e análise da documentação no que se refere aos componentes pedagógicos da aprendizagem da docência; 3) recolha das narrativas a partir de entrevistas - na tessitura das entrevistas, narrativas construídas fio a fio na trajetória de história de vida, vivências no PIBID, a fim de identificar a aprendizagem da docência construída pelos LBP no PIBID; 4) organização do material coletado em torno de categorias centrais; 5) aprofundamento interpretativo para compreender os significados (interações familiares, sociais, produções culturais, ideologias, contexto histórico e aprendizagem da docência no PIBID) numa perspectiva da hermenêutica.

Assim, o presente capítulo está configurado da seguinte forma: 1) A investigação qualitativa em educação – aqui apresento algumas das características desse tipo de pesquisa; 2) A investigação em educação na perspectiva transdisciplinar – destaco a perspectiva transdisciplinar como uma possibilidade, no universo da abordagem qualitativa, realçando os pilares nos quais se assenta a postura do pesquisador, por ser a que procuro incorporar nesta investigação; 3) As entrevistas narrativas como estratégia de recolha dos dados na investigação

– apresento inicialmente uma discussão teórica sobre o emprego das narrativas, no âmbito da investigação qualitativa, e focalizo a entrevista narrativa como instrumento utilizado para recolha dos dados, descrevendo como foi realizada; 4) Os documentos como fonte de dados – discuto o uso dos documentos como fonte de dados e destaco quais foram os utilizados no processo da investigação; 5) O cenário e os sujeitos da investigação – apresento o contexto e os sujeitos participantes; 6) Organização e análise dos dados – aqui esclareço o processo de análise dos dados recolhidos, por meio de análise de documentos e narrativas.

5.1 A investigação qualitativa em educação

A expressão investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), é utilizada como um termo genérico que engloba várias estratégias de estudo. Esse tipo de investigação tem como características: o ambiente do sujeito, como fonte direta dos dados, sendo o instrumento principal o investigador; é descritiva; enfatiza mais o processo do que o produto; segue a tendência de analisar os dados de forma indutiva. Os autores afirmam que “[...] ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa joga luz sobre as dinâmicas das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (1994, p.18). A investigação qualitativa envolve, portanto, uma variedade imensa de métodos, consubstanciada num conjunto de técnicas e instrumentos, a que se integra uma interpretação naturalística, e em que o pesquisador, a partir do que observa e recolhe no ambiente natural da pesquisa, descreve fatos, situações, rotinas vivenciadas pelos sujeitos participantes do estudo.

É oportuno destacar que a emergência da abordagem da pesquisa qualitativa em educação, na década de 70, ensejou novas oportunidades e necessidades aos pesquisadores. Lüdke e André (2013) apontam que a compreensão da educação como fenômeno complexo e integral exigiu novos caminhos que avancem de perspectivas fragmentadas, descontextualizadas em que o todo é decomposto em partes para observação das variáveis, e o pesquisador tem postura neutra diante do objeto de estudo. Para André (2001), as raízes da abordagem qualitativa de pesquisa se assentam no final do século XIX, quando os cientistas sociais questionam se o método de investigação consubstanciada na perspectiva positivista, que se utiliza dos princípios metodológicos das ciências físicas e naturais, são adequados para o estudo das questões humanas. André (2001) cita os contributos de Dilthey, Weber, dentre outros, para

o desenvolvimento de novas perspectivas teóricas que se contrapõem ao positivismo. Também Severino (2001, p.13) afirma que o avanço da pesquisa nas ciências humanas ocorre:

Mais recentemente, fazendo eco aos reflexos da crise epistemológica das ciências humanas, sobretudo nesta segunda metade do século, crise decorrente da impropriedade do reducionismo naturalista para o qual elas tendiam, vamos assistir o desenvolvimento de outras inspirações epistemológicas, que começam a indicar na direção da ruptura do monismo metodológico do paradigma moderno da ciência [...].

Atualmente, a investigação nas ciências humanas e educação conclama novos caminhos, o que inclui vários tipos de pesquisas de abordagem qualitativa e pluralidade metodológica, diferentes estratégias e técnicas de coleta de dados. Dos vários tipos de pesquisa que se inserem no âmbito da abordagem qualitativa, destaco o estudo de caso, por ser a opção escolhida para esta investigação, em que focalizo, concretamente, as práticas de aprendizagem da docência de Licenciandos Bolsistas do PIBID, de um caso específico – o IF Campo. Lüdke e André (2013) afirmam que se opta por este tipo de estudo quando se quer estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo. Nessa linha, o interesse do estudo incide em sua particularidade, mesmo que posteriormente sejam sinalizadas certas semelhanças com outros casos ou situações. E as autoras prosseguem, anunciando sete características dos estudos de caso: 1) visam à descoberta – o conhecimento não é acabado. O quadro teórico inicial serve de suporte, entretanto, ao longo da pesquisa podem emergir a qualquer altura, novos elementos, questões que poderão ser acrescentadas; 2) enfatizam a interpretação em contexto – para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso considerar o contexto em que se situa; 3) retratam a realidade de forma completa e profunda – as situações são consideradas em sua complexidade em que o pesquisador procura identificar as suas várias dimensões e multifaces; 4) usam uma variedade de fontes de informação; 5) permitem generalizações naturalistas; 6) procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social, de forma a sinalizar as contradições acerca do objeto; 7) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa.

Dessa forma, numa investigação de abordagem qualitativa, mesmo que o pesquisador já tenha previsto em seu projeto o percurso a seguir na investigação, ele é sujeito a mudanças, considerando que os fenômenos educativos são imprevisíveis, o que implica na ação e reflexão, bem como na avaliação e replanejamento dos caminhos, pois, conforme afirmam Ghedin e Franco (2008), não é possível apreender a teia de relações e práticas escolares por meio de métodos objetivos, estanques e distanciados dessas relações históricas e sociais. Para os

autores, os aspectos sócio-históricos das práticas educativas fazem com que elas sejam singulares, com variações no tempo e espaço, em suas formas organizativas e na natureza de suas intencionalidades. “Isto implica que o objeto com o qual o pesquisador educacional trabalha é multidimensional, mutante, complexo e, para ser significativo, precisa estabelecer mediações com um sujeito que carrega toda a complexidade das configurações de sua existência” (Ibid., p.104). Os autores prosseguem, afirmando que:

Quem trabalha com pesquisa qualitativa sabe que, na busca dos conteúdos implícitos, dos valores encobertos que pautam os sentidos do cotidiano, há a necessidade de profundas descrições, de interpretações; os discursos precisam ser decodificados, as falas organizadas em unidade de significados, pesquisador e pesquisado fundem-se e criam proximidades que podem promover a intersubjetividade, os papéis alternam-se, as personagens dialogam, novas percepções agregam-se a sentidos antigos, cada fato novo precisa de muitos olhares[...]. O que sempre foi já não é mais sentido como tal, as certezas já não são mais tão certas, os dados precisam de novas formas de coleta e organização, problemas éticos impõem-se, toca-se em sentimentos profundos (Ghedin & Franco 2008, p.104).

Assim, a inserção da investigação qualitativa em educação ensejou um novo olhar acerca dos métodos, estratégias de ensino e a compreensão de que os problemas da realidade, por serem complexos, históricos e contextuais, demandam a busca de um novo olhar, de uma nova forma de se fazer pesquisa. Conforme Moraes (2008, p.16), estamos vivendo em “[...] um mundo cada vez mais complexo e imprevisível, sujeito às emergências, ao acaso, ao inesperado”, que requer um pensamento relacional, articulado e questionador, ou seja, um pensamento de natureza complexa. Nesse cenário, a transdisciplinaridade é considerada como uma possibilidade na forma de construção do conhecimento, discussão apresentada a seguir.

5.2 A investigação em educação na perspectiva transdisciplinar

Moraes e Valente (2008) apresentam uma discussão acerca dos aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa transdisciplinar, em que afirmam a existência de relações lógicas entre esses aspectos, visto que toda e qualquer opção metodológica definida pelo pesquisador pressupõe, implicitamente, uma tomada de decisão ontológica e epistemológica, relações respeitadas e destacadas em um processo de pesquisa nessa perspectiva. Os autores apontam a transdisciplinaridade como uma nova abordagem na educação e na forma de conhecer, por considerar as várias dimensões do ser humano e restabelecer a ligação entre a natureza e os demais sujeitos.

Para D' Ambrosio (2008), a transdisciplinaridade é um conhecimento que possibilita a compreensão da complexidade da vida, a interdependência entre os integrantes que constituem o triângulo da vida, composto por: indivíduo, sociedade e natureza. Por sua vez, Nicolescu (1999) afirma que a abordagem transdisciplinar contribui para um novo tipo de educação e forma de conhecer, na medida em que “[...] o ponto de vista transdisciplinar nos permite considerar uma realidade multidimensional, estruturada em muitos níveis, substituindo a realidade do pensamento clássico de um único nível, unidimensional.” (Ibid., p.139). Para o autor, “trans” significa o que está entre, através das disciplinas e além de qualquer disciplina. Os estudos e pesquisas transdisciplinares complementam as pesquisas disciplinares, visto que, enquanto as últimas focalizam um único nível da realidade, as primeiras vão além, ao focalizar as inter-relações do movimento gerado pelos diferentes níveis de realidade. Para tanto, esse paradigma sustenta-se em três categorias: os *níveis de realidade*, a *lógica do terceiro incluído* e a *complexidade*; são pois, os pilares que orientam a metodologia da pesquisa transdisciplinar.

Ao falar de realidade, Nicolescu afirma que “[...] realidade, em primeiro lugar, é aquilo que resiste às nossas experiências, representações, imagens ou formalizações Matemáticas” (1999, p.121). *Os níveis de realidade* são um conjunto de sistemas invariáveis, sob a ação de um número de leis gerais. Existe um mundo microfísico, o macrofísico e a realidade virtual, formada pelo ciber-espaço-tempo. O acesso a cada nível depende dos diferentes níveis de percepção de cada pessoa, e a passagem de um nível para o outro depende do terceiro incluído. Pelos cinco sentidos podemos desvelar a realidade macrofísica e, com a utilização de outros instrumentos, é possível acessar os aspectos microfísicos do mundo quântico e, quando no ato da pesquisa, lançamos mão dos nossos valores, sentimentos, imaginário, é possível penetrar o mundo dos mitos, dos símbolos, da poesia, aspectos que interferem na dinâmica do objeto observado e transpor para outro nível de realidade. Nessa linha de entendimento, a transdisciplinaridade transcende o campo restrito de aplicação da ciência clássica, que diz respeito a fragmentos da realidade, ao único e mesmo nível, e “[...] se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidade ao mesmo tempo” (Nicolescu, 1999, p. 15).

Um outro eixo da transdisciplinaridade, para Nicolescu (1999) – *a lógica do terceiro incluído* – traduz a ideia de que dois aspectos contraditórios de uma realidade não necessariamente se excluem, pois podem estar em movimento de complementaridade. Assim, para entender a realidade complexa, dinâmica, com suas curvas, incertezas, retas, triângulos,

ondas, quadrados não é suficiente a lógica do “falso” e do “verdadeiro”, do “ser” ou “não ser”, do “é” ou “não é”.

Já o terceiro eixo - a *complexidade dos fenômenos* - envolve o objeto e suas diferentes interações nos diferentes níveis. A abordagem transdisciplinar procura compreender a dinâmica estabelecida entre o objeto na interface com a realidade, com suas relações complexas e heterogêneas.

Assim, a investigação de natureza transdisciplinar em educação se diferencia dos tipos disciplinares e multidisciplinares, pois, enquanto estas focalizam perspectivas únicas, ou um único nível de realidade, em que se estuda o objeto por uma ou mais disciplinas, a postura transdisciplinar na pesquisa avança e transcende outros níveis representados pela intuição, imaginação e sensibilidade. A penetração em outros níveis de realidade não é possível apenas com a racionalidade; é necessário lançar-se mão da intuição e da sensibilidade para mergulhar nas profundezas e desvelar o que não está implícito na superfície, ou seja, outros níveis de realidade, ou o terceiro incluído, postura que procurei incorporar ao longo do desenvolvimento desta investigação, especialmente no processo de análise dos dados empíricos, vez que encontrei no campo⁵⁹, o espaço ideal para o desenvolvimento de minha sensibilidade, minha intuição e minha imaginação.

O pesquisador, ao estabelecer um diálogo entre os métodos racionais, a intuição e a sensibilidade, na trajetória de pesquisa, estará utilizando a lógica terciária e reconhecendo a presença do terceiro incluído na pesquisa (Moraes, 2008). Esse tipo de pesquisa procura compreender e considerar as multifaces do objeto de estudo, diante da complexidade das realidades vividas e estudadas. A compreensão dessa realidade não comporta métodos rígidos de estudo, tendo em vista que adota diversas metodologias, que podem vir a surgir, durante o processo de pesquisa, diante de percepções com que o pesquisador é contemplado no seu processo criativo de observação e interação com o ambiente de estudo, sempre em atitude viva, orgânica e espiral.

Moraes e Valente (2008) afirmam que esse tipo de pesquisa comporta multimétodos, a partir dos quais o observador pensante, sensível, reflexivo e criativo possa criar procedimentos que sejam adaptáveis à realidade estudada, abertos ao imprevisto e despertos para a troca de saberes, de forma ecológica, em respeito aos saberes que o outro traz para o processo de

⁵⁹ Reafirmo que se trata do espaço onde residi durante a escrita da tese.

pesquisa. São abordagens metodológicas que não dispensam a arte, a imaginação e a corporeidade, como elementos constituintes da investigação, para a troca de saberes inerentes ao labor do estudioso, do criativo, do pesquisador transdisciplinar. Assim é a investigação na perspectiva transdisciplinar, que considera a tríade no movimento do triângulo, é espiral; sem repasse, com trocas. Ocorre em um contexto de vida, sem conclusão, sempre com novas perguntas, em atuação, em sons, cores e corpos, em diversos movimentos de presença.

A realização de investigação nessa perspectiva contribui para o entrelaçamento dos conhecimentos, o seu enraizamento, permitindo a destruição das fronteiras e a construção de pontes que permitem a ligação do conhecido com o desconhecido, do popular com o científico, da relação do eu com o mundo, o nascimento de uma consciência de mundo, a compreensão de que estamos interligados ao universo e, portanto, precisamos cuidar dele, cuidando do outro que está ao nosso lado. Por certo, a investigação, a partir da transdisciplinaridade, avança de métodos estanques lineares para estratégias não lineares ou a combinação de diversas estratégias, ou seja, pode-se usar de técnicas de observação, histórias de vidas, narrativas, entrevistas, questionários abertos, filmes, vídeos, procedimentos que propiciam uma relação linear, sequencial, racional concomitantemente ao uso da intuição, do sentimento e da emoção.

Assim, na pluralidade metodológica da investigação qualitativa de perspectiva transdisciplinar, optei pela realização de um estudo de caso, em que as narrativas e a análise de documentos se constituem como instrumentos de recolha dos dados.

5.3 A entrevista narrativa na recolha dos dados

As narrativas na investigação têm sido bastante utilizadas, em pesquisas das ciências humanas e da educação. Connelly e Clandini (1995, p.11-12) explicam que essa utilização justifica-se, pois

[...] los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos o mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias.

A narrativa, como estratégia, no âmbito de uma pesquisa, inclui as biografias, histórias de vida, autobiografias, relatos orais, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etno-biografias, memoriais, etnografias e memórias populares, dentre outros instrumentos. Abrahão (2014,

p.63) aponta que a fotografia, o filme e o material videogravado “[...] também se configuram como narrativas; da mesma forma como as narrativas orais ou escritas, a narrativa imagética é construída intersubjetivamente”. Também Domingues (2013.p.51) explica que a abordagem dos materiais biográficos implica outras perspectivas:

[...] métodos (auto) biográficos, pesquisas (auto) biográficas, histórias de vida, narrativas biográficas, narrativas (auto) biográficas, autobiografias, biografias, biografias educativas, biografia pessoal e profissional, narrativas educativas, narrativas da prática, narrativas como memórias, memoriais reflexivos etc.

Nóvoa (2013a), ao discutir as abordagens (auto) biográficas explica que elas resultam da insatisfação com os caminhos metodológicos até então vigentes no campo da ciência. Para o autor (2013a, p.18) “[...] a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico [...]”. Inclusive, o autor pontua que esse tipo de pesquisa tem sido criticado, destacando correntes da psicologia e da sociologia, sendo, segundo Nóvoa (2013a, p.19)

[...] no primeiro caso, centradas na frágil consistência metodológica, na ausência de validade científica ou nas dimensões analíticas implícitas nas abordagens (auto) biográficas; no segundo caso, baseadas no esvaziamento das lógicas sociais, numa excessiva referência aos aspectos individuais e na incapacidade de aprender as dinâmicas coletivas de mudança social.

Entretanto, apesar de pontuar as fragilidades e alertar quanto à questão de essa abordagem metodológica transformar-se em modismo, com trabalhos inconsistentes, em uma apropriação acrítica e com falta de ética, Nóvoa (2013a) reconhece que as histórias de vida têm originado reflexões significantes e estimulantes, em uma interface de várias disciplinas e utilização de vários referenciais teóricos, conceituais e metodológicos.

As narrativas buscam dar voz aos sujeitos, reinventando, portanto, novos caminhos de pesquisa em que a história de vida, as experiências, a vivência do narrador são significativas para a compreensão do objeto de pesquisa. Barreiro (2014) enuncia que os pesquisadores narrativos têm em comum o estudo das histórias de vida, descrições de fatos, eventos. “Os pesquisadores adotam o princípio de que a história é a unidade fundamental que corresponde à experiência humana” (Ibid., p.131). Assim, para a autora, a pesquisa narrativa tem como ponto de largada a experiência narrada, consubstanciada nas teorias que alicerçam a escolha metodológica e a concepção de experiência elencada no estudo.

Goodson (2013) contribui, ao defender a importância de dar voz aos professores, por meio das suas histórias de vida. Para o autor, a autobiografia é de grande interesse para a compreensão do trabalho dos professores, inclusive, o autor considera injusto o fato de os investigadores terem desconsiderado tal perspectiva investigativa por tanto tempo. Muito me interessam as questões anunciadas por Goodson (2013), como forma de clarificar os argumentos em prol da utilização das histórias de vida, dentre as quais, destaco duas:

[...] As histórias de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*. De acordo com o “quanto” investimos o nosso “eu” no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática (Goodson, 2013, p.71-72).

Nesse sentido, os estudos que focalizam esses aspectos da vida dos professores, com certeza, são fundamentais para a compreensão de suas práticas, da sua forma de ser e de ensinar, bem como para a compreensão do seu desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência. Também Bragança (2012), ao discutir os contributos da abordagem de histórias de vida, argumenta que elas se apresentam como movimento humano, ao dar sentido à vida e à sua historicidade. Para a autora (Ibid., p.49), essa abordagem “[...] Constitui um enfoque teórico-metodológico que, rompendo com o paradigma lógico-formal, focaliza a vida, em suas tramas individuais e coletivas, como um *locus* privilegiado de compreensão dos processos sociais e históricos”.

Dentre as várias possibilidades do emprego das narrativas, optei pela entrevista narrativa, por atender aos propósitos desta investigação. No decorrer da sua realização, é possível perceber a rememoração, as atualizações de experiências, vivências do passado, por meio de uma reorganização das memórias, em espaços, momentos históricos, ações do cotidiano dos entrevistados. Nesse sentido, os narradores selecionam, para narrar, ações, fatos, aspectos mais significativos. Para Souza e Oliveira (2013, p.133) “A entrevista, num tom de conversa ou numa prosa cotidiana, revela trajetórias da família e da escolarização, possibilitando-nos apreender aspectos da vida-formação do sujeito e suas marcas sobre a profissão docente”. Assim, na tessitura das entrevistas, construídas fio a fio na trajetória de vida, vivências no PIBID, foi possível identificar o conhecimento que os LBP possuíam de si, pelo viés da família, da escolarização, enfim, da aprendizagem da docência no programa. Nesse sentido, Tardif e Raymond (2000) afirmam que trabalhos com abordagens narrativas contribuem para identificar as experiências familiares, escolares e sociais dos alunos-professores, crenças, valores

e suas possíveis vinculações com elementos, em termos da aprendizagem da docência.

Também T. Sarmiento (2009, p. 306) contribui, ao pontuar que:

As histórias de vida como um capital vital, utensílio de conhecimento para o investigador, permitem o acesso à compreensão da complexidade de enredos entre tempos e espaços configuradores das identidades singulares, construídas nas múltiplas interações entre o passado, o presente e o futuro, o herdado e o projetado, as continuidades e as rupturas, as ligações e os confrontos do sujeito consigo próprio e com os atores que povoam os contextos em que se move.

As narrativas, portanto, implicam ao entrevistado resgatar o passado, trazer à tona lembranças que marcaram sua trajetória de vida histórica, familiar, escolar, dentre outras. Por certo, o narrador seleciona os fatos e os representam, não da forma absoluta como ocorreram, mas de forma ressignificada. É o que nos fala Abrahão (2014, p.68) “Certamente, as narrativas são ressignificadas no momento da narração dada a natureza reconstrutiva e seletiva da memória que permeia a relação narrador/ouvinte”. A esse respeito também Cunha (1997) contribui, ao afirmar que as narrativas se apresentam tal como os sujeitos visualizam a realidade, portanto, “[...] como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações” (Ibid., p.186). Assim, o narrador dá novos significados a sua história, ao ser narrada, o que implica que a narrativa não se apresenta tal como a essência do que foi ocorrido e, sim, da forma como as pessoas as representam, considerando o tempo passado vivido e o novo sentido no tempo presente.

Dessa forma, a narrativa dá visibilidade ao entrevistado, transcendendo a perspectiva positivista⁶⁰, da racionalidade técnica de um único caminho e método de pesquisa, em que a objetividade, a generalização e o distanciamento entre pesquisador e pesquisado são marcas constantes. Ghedin e Franco (2008) enunciam que o paradigma tradicional positivista não consegue dar suporte para a compreensão do complexo objeto de estudo da educação e das práticas educativas, dentre outros. Sendo a educação um objeto de estudo complexo, ambíguo, que se modifica diante do olhar do pesquisador, necessita de um “[...] caráter dialético dessa ciência, no sentido de considerar como prioritário a incorporação da subjetividade na construção da realidade da educação numa interpretação coletiva” (Ibid., p.41). Portanto, para os autores, a ciência contemporânea deve levar em conta a relação dialética entre sujeito e objeto, sendo este último vinculado ao seu ambiente.

⁶⁰Trivinos (2006), Ghedin e Franco (2008) anunciam três enfoques na pesquisa social: o positismo, a fenomenologia e o marxismo. O positivismo até os anos 70 foi incontestável, entretanto, na década de 80 vai perdendo terreno, com o início do enfoque fenomenológico, ainda na década de 70.

Ademais, as entrevistas contribuíram para minha própria formação como pesquisadora, pois as narrativas dos participantes, de certo modo, refletiram minha história de vida, trajetória pessoal e profissional.

A seguir, apresentarei a forma como realizei as entrevistas narrativas.

5.3.1 Tecendo as entrevistas narrativas

Ao realizar as entrevistas narrativas, procurei seguir um roteiro⁶¹ semiestruturado, como forma de me orientar, tomando o cuidado para não amarrar a sequência da entrevista, ou castrar a espontaneidade do entrevistado, pois, como afirmam Bauer e Jovchelovitch (2003), a ideia da entrevista narrativa é motivada pela crítica ao esquema de pergunta e resposta. A intervenção do entrevistador tem que ser, portanto, mínima. Então, o roteiro apenas contribuiu para nortear o desenvolvimento das entrevistas narrativas, de forma que os entrevistados pudessem falar naturalmente acerca de sua experiência de vida e aprendizagens no PIBID, tendo em vista que, conforme afirmam Bauer e Jovchelovitch (2003, p.95-96), na entrevista narrativa: “[...] o pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando a sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos”.

Num momento ou noutro, fiz algumas intervenções, de modo a suscitar um aprofundamento em alguns aspectos, ou estimular o entrevistado a narrar, procurando sempre respeitar a sua fala, suas ideias, de modo a conquistar a sua confiança e deixá-lo à vontade, procurando me atentar para o modo como falavam, como pensavam, agiam, gesticulavam, demonstravam as emoções no brilho do olhar, em algumas lágrimas que em alguns entrevistados teimavam em cair, ao rememorem fatos, situações que lhes pareceram significativos e marcaram suas vidas. Nesse sentido, durante as entrevistas procurei, além de gravar as narrativas, estar atenta quanto às suas expressões faciais, gestos, posturas e emoções. Atentei-me sempre em propiciar uma interação harmoniosa entre entrevistados e entrevistadora, a fim de que a entrevista não se tornasse algo mecânico, linearmente preestabelecido. Nesse sentido, Lüdke e André (2013, p.39) anunciam que:

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em

⁶¹ Ver anexo 1, p.365

que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica.

Importante realçar que, durante o processo de recolha das narrativas, por várias vezes, senti-me impelida a interferir, dada a correlação das narrativas com minha própria história de vida e prática profissional, entretanto, procurei manter uma postura controlada, atenta e de forma a instigar os entrevistados a falarem de si, espontaneamente. Por vezes, tive vontade de interferir no ritmo de suas memórias, como forma de direcioná-las, mas me contive, para interferir apenas em momentos em que o silêncio tomava conta do ambiente.

Os momentos de recolha das informações foram marcados com antecedência, entretanto, ao me deslocar até a localidade, *locus* da pesquisa, alguns sujeitos, nomeadamente, os CA, tiveram alguns condicionantes, como reuniões emergenciais, que poderiam afetar a disponibilidade de tempo para se dedicar à entrevista. Nesse caso, apesar dos transtornos de deslocamento, optei por remarcar o encontro e ir em outra data, considerando que os condicionantes poderiam interferir nas informações a serem disponibilizadas pelos sujeitos.

Ao proceder à recolha das informações junto aos participantes, atentei para questões pertinentes à ética que toda pesquisa requer, reafirmei os objetivos da pesquisa, que já haviam sido esclarecidos, em contato preliminar, quando oficialmente foi feito o convite a participar da investigação e foi feita a leitura do termo de consentimento, explicitadas as consequências de sua participação, esclarecidas as minhas responsabilidades, como pesquisadora, com os dados informados, garantida a confidencialidade de suas identidades na divulgação dos resultados e assinados os documentos vinculados à pesquisa. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas, textualizadas e devolvidas aos entrevistados, para apreciação, de modo que todos a receberam; entretanto, apenas um entrevistado retornou o texto com pequenas considerações, os demais aprovaram a forma como estava. É salutar destacar que todos os entrevistados receberam as suas narrativas para apreciação, no período anterior à próxima entrevista.

O material coletado nas narrativas consistiu em um rico acervo de, aproximadamente, 300 páginas de transcrição das falas e do resultado de minhas observações. Devo destacar que a operação de transcrição fora tarefa árdua, com horas a fio dedicadas a esse trabalho. Inicialmente busquei ajuda, mas, ao analisar os resultados das primeiras transcrições, percebi que alguns aspectos, em termos de emoções, hesitações manifestadas pelos narradores não eram captadas pelo transcritor. Então, dada a importâncias desses aspectos para a

compreensão da situação narrada, percebi que teria de ser eu mesma a fazer tal tarefa. Ao todo, foram realizadas três entrevistas com cada um dos nove LBP e uma com os CA, que, somadas às narrativas escritas e documentos resultaram em um abundante e rico material de análise.

5.4 Os documentos como fonte de dados

Para Lüdke e André (2013, p.38), a análise documental pode se constituir em uma: “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Optei pela análise documental, em função dos propósitos da investigação, em cuja essência analisei os componentes pedagógicos vinculados à aprendizagem da docência, sinalizados nos documentos oficiais da CAPES/MEC sobre o PIBID, nomeadamente, a Portaria nº 260/2011 e Portaria nº 096/2013. Também foi analisado, o projeto institucional do IF Campo, intitulado - Instrumentalização e co-formação de futuros professores nas diversas áreas do ensino fundamental, Médio e na Educação de Jovens e Adultos: Parceria entre o IF Campo e as Escolas Básicas – aprovado via edital nº 001/2011/CAPES/MEC. Este projeto contemplou as áreas das Licenciaturas em Biologia, Química e Matemática ofertadas pelo IF Campo, em quatro dos seus *campi*, com um total de oito subprojetos, sendo: um específico para o ensino de Ciências; três na área de Biologia; três na área de Química e um de Matemática.

A partir dos objetivos propostos na documentação que rege o programa no que se refere à relação teoria-prática, na formação do LBP, procurei analisar as proposições dos subprojetos encaminhados à CAPES, em 2011, de modo que, no universo de oito subprojetos, foram escolhidos os que são coordenados pelos professores da IES participantes da pesquisa, sendo, portanto, os projetos de Química, Biologia e Matemática de um dos *campi* do IF Campo, que foram desenvolvidos nesse período, em uma mesma escola de educação básica conveniada com o programa. Para participarem do PIBID, as IES podem apresentar apenas um projeto, caracterizado como projeto institucional, sendo composto por um ou mais subprojetos. Também foi analisado o RIIFC encaminhado à CAPES no final de 2013 e relatórios dos CA.

Ao falar sobre os documentos, como fontes de dados, Lüdke e André (2013) afirmam que são materiais escritos que podem ser utilizados como fonte de informação: “[...] estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais,

autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (Ibid.,p.38).

Por certo, os documentos contribuíram significativamente com a investigação, pois, neles, pude identificar os componentes sinalizados para a aprendizagem da docência, para a formação do professor reflexivo e pesquisador e analisar como se materializavam, nas práticas, por meio das narrativas. Assim, as narrativas e a análise documental se complementaram no processo de coleta de dados.

5.5 O cenário e os sujeitos da investigação

Após a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os IF, o Estado *locus* da pesquisa ficou com dois IF, sendo que um está vinculado às Ciências Agrárias – o IF Campo – e outro à área industrial. No IF Campo foram integrados dois CEFET e uma escola agrotécnica federal. A administração central tem sua reitoria instalada na capital do estado. Atualmente, o IF Campo conta com oito unidades educativas, situadas em diferentes municípios do estado, algumas ainda em fase de construção. O IF Campo oferece cursos de nível médio integrado à pós-graduação. No ensino superior são oferecidos os cursos de tecnologia, bacharelado e licenciaturas em Pedagogia, Matemática, Biologia e Química e, na pós-graduação, são ofertados três cursos de mestrado e um de doutorado, sendo o único IF do Brasil a ofertar curso de doutorado.

A inserção do IF Campo no PIBID se dá em 2011, quando, ao concorrer com projeto institucional ao edital nº 001/2011/CAPES/MEC, foi aprovado, nesse mesmo ano, e o projeto inicia suas atividades. Com vigência inicial prevista para dois anos, ganha tempo de prorrogação e se estende até o final de 2013, momento em que encerra suas atividades, com cento e vinte bolsistas de iniciação à docência, um coordenador institucional, um coordenador de área de gestão, nove coordenadores de área, vinte e dois supervisores e doze escolas públicas de educação básica conveniadas com o programa. No projeto foram contempladas as áreas das Licenciaturas em Biologia, Química e Matemática ofertadas pelo IF campo em quatro dos seus *campi*, com um total de oito subprojetos, sendo: um específico para o ensino de Ciências, três na área de Biologia, três na área de Química e um de Matemática.

No final de 2013, ao concorrer com projeto institucional ao edital nº 61/2013/CAPES/MEC, o IF Campo recebe aprovação e é contemplado com um total duzentos e sessenta e um bolsistas de iniciação à docência participantes do projeto, cinquenta professores

supervisores, vinte e um professores coordenadores do IF Campo, duas professoras coordenadoras de gestão de processos educacionais e um coordenador institucional. O projeto institucional do IF campo atende às Licenciaturas de Matemática, Pedagogia, Química e Biologia, em cinco dos seus *campi*, com quatorze subprojetos, sendo quatro interdisciplinares; três de Biologia; cinco de Química; um de Matemática e um de Pedagogia. O quantitativo de bolsas, no contexto do IF Campo, tal como nas demais IES, teve um aumento significativo, no período de 2011 a 2014, conforme apresenta o quadro abaixo:

Quadro 5 – Evolução do PIBID no IF Campo

Projeto/quantidade bolsas	2011 – 2013	2014
Licenciaturas	3	4
Subprojetos	8	14
Bolsistas de iniciação	120	261
Supervisores	22	50
Coordenadores de área	9	21
Coordenador/a institucional	1	1
Coordenador/a de gestão	1	2
Escolas envolvidas	12	23

Fonte: a pesquisadora

No que se refere aos participantes desta investigação, do universo de 120 bolsistas do projeto institucional contemplado via edital nº 001/2011 - CAPES/MEC, com vigência inicial prevista entre o período de 2011 a 2012 e prorrogado para 2013, selecionei três coordenadores (CA) e nove Licenciandos Bolsistas do PIBID (LBP) das Licenciaturas de Matemática, Biologia e Química. Para a escolha dos CA que participaram da pesquisa defini três critérios: 1) participação no projeto institucional contemplado via edital nº 001/2011 do início ao final; 1) mais de três anos atuando na formação de professores; 3) e ter elaborado o subprojeto do PIBID encaminhado à CAPES. Já para a escolha dos LBP, obtive ajuda dos CA, na indicação, que foi complementada com um pré-teste realizado por meio de questionário com todos os LBP do IF Campo, num total de 120 participantes. A identificação se deu a partir dos seguintes critérios: 1) diferentes faixas etárias; 2) estarem sob a orientação dos CA dos subprojetos analisados; 3) escolha por gênero (homens ou mulheres). Das cinco unidades que oferecem os cursos de Licenciatura no IF Campo, apenas uma delas atendeu aos critérios acima indicados.

Do ponto de vista da identificação, os CA serão designados com as letras iniciais que representam as palavras - coordenador, a inicial do seu nome e a inicial do subprojeto do curso de Licenciatura que coordena, de modo que serão as seguintes identificações: CEM de

Matemática; CLQ de Química; e CGB de Biologia. Já os LBP, inicialmente optei por identificá-los com as iniciais dos seus nomes e o curso dos quais participavam. Com o tempo, na convivência nos vários momentos em que com eles estive, seja nos momentos de recolha das narrativas, na participação de seminários apresentados por eles, seja em suas casas, ou mesmo em momentos casuais em que estive com eles a dialogar na IES, visto que durante o processo de coleta de dados eu me hospedava na própria IES e, por vezes, me encontrava com os LBP nos jardins e refeitório no café da manhã, almoço e jantar, fui percebendo que essa identificação era fria, técnica, não representativa da pessoa que eram. Além do mais, não configura a postura do pesquisador transdisciplinar que aqui defendo, a qual obriga a adoção da afetividade, da imaginação, da intuição e da sensibilidade, como princípios fundamentais na pesquisa. Então, optei por escolher palavras com as iniciais de seus nomes que, de certa forma, eram significativas para mim e que representavam alguma das características observadas na postura deles. Assim, de Biologia apresento Alvorecer, Lua e Vida; de Matemática apresento Iluminado, Bela e Coragem; de Química apresento Força, Esperança e Paz.

O Alvorecer, um jovem de 21 anos, mora com os pais e cursa o 8º período do curso de Biologia e participou no PIBID durante um ano e meio. Alvorecer possui um olhar meigo, expressivo e imenso encantamento pela educação. De uma beleza extraordinária, física e espiritual, sua postura, jeito de ser, se parece mesmo com um alvorecer em que o sol lentamente reflete suas luzes e o ambiente é embalado por diversas vozes que traduzem a alegria de viver de todos os seres vivos. Sua mãe é formada em pedagogia, mas não atua, pois preferiu tomar conta dos filhos, por acreditar que era o melhor que podia fazer por eles, e seu pai trabalha com questões ligadas ao campo, venda de bovinos, madeiras, dentre outras atividades. Possui uma irmã mais velha, formada em fisioterapia e um irmão mais novo, formado em direito. Para Alvorecer, foi com demasiado esforço que seus pais conseguiram pagar os estudos dos irmãos que estudaram o ensino superior em IES privadas. Tem uma vida alegre e saudável e, nos momentos de folga, dedica-se aos estudos e às reuniões mediúnicas no Centro Espírita de Pa., a pequena cidade no interior do estado *locus* da investigação

Lua possui 27 anos, é aluna de 5º período de Biologia e ficou um ano e meio no PIBID. Mãe de um filho de 13 anos, mora com os pais na cidade de Ur. Para Lua a vida sempre foi um desafio e sempre estudou em escola pública [...] *Com 14 anos eu engravidei você tem que ter responsabilidade, [...] pensar que futuro ia dar para o meu filho [...] Também tenho hoje meus*

pais idosos, ambos com 80 anos (Lua, 2014, p.02-03). Por conta da gravidez prematura, ficou 10 anos sem poder iniciar os estudos de graduação. Entretanto, apesar de todos os desafios que a vida lhe impôs, Lua demonstrou ser uma pessoa determinada, serena, por acreditar e sonhar em crescer e realizar um propósito que é poder dar um futuro melhor para seu filho e cuidar dos seus pais, que já estão idosos e com problemas de saúde.

Vida possui 19 anos e cursa o 6º período do curso de Biologia. É uma linda menina, educada, voz meiga, com expressiva doçura no olhar. Demonstra especial alegria em narrar sobre a sua vivência no campo, espaço em que viveu até os 13 anos de idade. Nasceu em uma pequena cidade e vive com os pais e duas irmãs. Para estudar ela enfrenta alguns desafios: *São 55 km. O problema mais é o cansaço, pois aqui a aula termina 22:50 ai chega lá por volta das 23:30 a 24 horas. No outro dia tenho que voltar para o PIBID, então é meio puxado [...]* (Vida, 2014, p.188). Então, Vida expõe as dificuldades que enfrenta diariamente no trajeto de sua casa até a IES, uma situação típica dos universitários do IF Campo, em que grande parte mora em cidades circunvizinhas e enfrenta, todos os dias, um percurso longo até a instituição. Todavia, Vida atualmente conseguiu uma vaga no alojamento da IES, em que permanece durante a semana e somente retorna no final de semana para sua casa.

Iluminado possui 23 anos, é egresso do curso de Matemática e, atualmente, é mestrando na área de Ensino de Ciências e Matemática. Ficou no PIBID por dois anos e meio. Quando cursava a Licenciatura, morava na cidade de Pa. Atualmente reside em outra cidade, em função de seus estudos. A esse respeito ele expressa: *Sou do signo de câncer, tenho um irmão mais velho, sou espírita e solteiro. Meus pais moram em Pa, uma cidade muito conhecida pelo seu meio espírita [...]* (Iluminado, 2014, p.28). Iluminado possui muita facilidade de expor suas ideias, é extremamente expressivo, fala com demasiada desenvoltura, empolgação e seus olhos brilham, conforme os pormenores por ele apresentados, nas situações vivenciadas e no PIBID.

Bela possui 20 anos, mora com o esposo, a filha e a avó materna em Pr. Cursa o 7º período da Licenciatura em Matemática e está no PIBID desde o início, ou seja, desde 2011. Possui dois irmãos mais velhos e é dona de uma beleza singular, expressa nos traços físicos e na forma de falar; ao narrar, expressa delicadeza, tranquilidade e coerência entre as ideias. Ainda na infância, com 14 anos de idade, se tornou mãe de uma linda menina, mesmo assim continuou os seus estudos *Aos 13 anos comecei a namorar e aos 14 engravidei. Tive*

minha filha em 2008, quando cursava o 9º ano. Tive apoio da minha família e por esse motivo não precisei parar com os estudos (Bela, 2014, p.45). Segundo Bela, sua família nunca teve uma vida luxuosa, entretanto, nunca lhe faltou nada.

Coragem é uma jovem com 20 anos de idade, cursa o 7º período do curso de Matemática e está no PIBID desde o início. Mora com os pais na pequena cidade de Pa,, um lugar em que gosta de viver. *É uma cidade pequena, o custo de vida é baixo, todo mundo conhece todo mundo, a violência lá é pouca. Não tem trânsito, eu gosto de lá [...]* (Coragem,2014, p.61). Esta LBP revela muita determinação e coragem para a realização de seus estudos, considerando que dirige em uma rodovia movimentada, no período noturno, 80 km todos os dias. Como a aula termina às 23 horas, ela sai da aula e ainda vai embora. Por vezes, alguma colega vai com ela, noutras, ela vai mesmo sozinha. Segundo ela, seus pais ficam aflitos, ainda mais depois do triste episódio em que perdeu um de seus irmãos, com apenas 23 anos, em acidente de trânsito, em 2013, na mesma rodovia que percorre todos os dias.

Força é um jovem de 22 anos, cursa o 7º período de Química e está no PIBID desde o início. Ao falar de si, aponta que [...] *sempre morei em Pr, tenho um irmão dois anos e meio mais novo, meu pai é fotógrafo e minha mãe é professora* (Força, 2014, p.68). Conforme expõe, sempre morou nessa pequena cidade em que tem um contato imenso com as pessoas que aí residem. Explica que, nos momentos vagos, gosta de jogar bola e pintar. Assim, viveu e cresceu, demonstrando em suas narrativas que, apesar do pequeno porte físico, é um jovem que possui imensa força e persistência para com a vida e seus estudos.

Esperança é uma jovem de 19 anos de idade, cursa o 7º período de Química e reside em Ur. Mora com os pais e afirma que, mesmo sendo de família simples, eles nunca lhe deixaram faltar nada. Sua mãe, por ser professora, sempre a incentivou a se dedicar aos estudos e a orientou. Conta que, apesar de todos os desafios da profissão docente, ela tem a esperança de fazer diferente. [...] *meus pais me ajudam no que eu precisar [...] minha mãe diz que a única coisa que ninguém pode te tirar é o conhecimento; ela teve a oportunidade de fazer uma faculdade e uma pós-graduação, já o meu pai terminou não, pois ele perdeu o pai muito cedo* (Esperança, 2014, p.96).

Paz é uma jovem com 21 anos de idade, cursa o 7º período do curso de Química. Nasceu e vive em Pr, com seus pais e uma irmã. A escolha da identificação desta LBP não decorre de sua personalidade, mas da sua vontade de adquirir mais tranquilidade e serenidade

em sua forma de agir e ser. Segundo ela, é uma pessoa feliz, possui uma vida tranquila na pequena cidade em que reside, pelo contato próximo com colegas e familiares, entretanto, é muito exasperada diante dos desafios que a vida lhe impõe. Inclusive, em um dado momento da pesquisa, ao entrar em contato para a recolha de uma nova narrativa, ela ficou furiosa e disse que não mais queria participar, pois acreditava que já havia contribuído e não era mais necessário dar informação. Dias depois, voltou atrás da decisão e pediu desculpas pela forma como agiu, justificando que estava com muito trabalho na faculdade, e, quando isso ocorre, fica impaciente.

Quem são os Coodenadores de Área? (CA)

CEM é graduada em Matemática, com especialização na área de métodos e técnicas de ensino, Mestrado na área de Educação e Ensino de Matemática e se encontra no doutorado em Educação Matemática. CEM conta que fazer a graduação foi uma tarefa árdua, pois morava distante da cidade em que se localizava a universidade. *Eu ia e voltava todos os dias, porque eu morava a 60km [...] (2014, p.224).* Não obstante, além de morar distante da IES, CEM já estava atuando no magistério com a Educação Infantil; então, durante o dia, trabalhava e, à noite, ia à faculdade. CEM esclarece que o trabalho, além da experiência, foi fundamental para custear as despesas com a faculdade (deslocamento, alimentação, etc), conforme diz: [...] *eu mesma me sustentava, pagava o transporte, livros; eu só não lanchava direito, porque não tinha dinheiro para lancha todo dia. Era bem magrinha nesta época [...] (2014, p.205-206).* Dessa forma, CEM, hoje com 39 anos de idade, casada, possui uma experiência significativa no magistério em que já atuou na educação infantil, nos anos finais do ensino fundamental, médio e no ensino superior. Ingressou no IF Campo em 2010.

CLQ é formado em Licenciatura em Química, com Mestrado na área de Química e se encontra no Doutorado, também na área de Química. Também CLQ afirma que sua vida, não foi fácil no que tange às questões financeiras [...] *de classe baixa sempre estudei em escola pública. Lembro de minha infância que gostava de sair, por exemplo, para pizzarias, restaurantes, sorveterias, etc, etc. Mas, fomos poucas e raras vezes (2014, p.242).* Inclusive, CLQ já começou a trabalhar com 15, quando estava mesmo no ensino médio. Quando foi aprovado para o curso de graduação em uma IES federal, [...] *Que felicidade. Parecia que era um sonho (Ibid., p.214).* Cursar a graduação foi um grande desafio, pois não morava na cidade, e tinha que se deslocar todos os dias: [...] *meu pai e minha mãe tiveram que sacrificar*

ainda mais para minha formação [...] tiveram que pagar meu transporte, além é claro dos gastos com xerox, alimentação, etc. (Ibid., p, 214). Na Universidade teve bolsa de iniciação científica e bolsa alimentação, o que ajudou a custear as despesas. Após a formação, em 2005, começa a trabalhar com o ensino médio, na rede pública de educação e, três anos depois, nomeadamente em 2008, é aprovado no concurso de professores do IF Campo em que atua apenas com o ensino superior. *Eu vim para cá achando que era ensino médio e peguei somente o ensino superior. Então eu posso dizer que em seis anos eu nunca fiquei no ensino médio aqui* (Ibid., p.228). Hoje, com 32 anos, é casado e possui um lindo casal de filhos.

CGB é formado em Licenciatura em Biologia, com mestrado na área e também se encontra atualmente no doutorado, na área de Biologia. Tal como CEM e CLQ, CGB teve dificuldades financeiras para se manter na faculdade, entretanto, a bolsa o ajudou [...] *meu pai me mandava um subsídio, e, no segundo período eu já ganhei bolsa da faculdade.* Além da bolsa, ele desenvolveu outras atividades durante a graduação *Trabalhei em biblioteca, trabalhei em Restaurante Universitário [...] passei muito dificuldade, não foi fácil* (CGB, 2014, p.249). Ao falar de suas intenções como professor, CGB diz que sempre quis ser professor universitário. *Eu nunca quis ser professor da educação básica. Embora, quando eu terminei a minha graduação em 2007 eu passei no concurso e dei dois anos de aulas no ensino fundamental* (Ibid., p.248). Para ele, foi uma experiência muito boa. Ademais, conta que, antes de se formar, dava aula em escola particular, no ensino médio. Hoje, com 36 anos, é casado e pai de dois filhos, um menino e uma linda menininha recém-nascida. Ingressou no IF Campo em 2010, por meio de concurso público.

5.6 Organização e análise dos dados

O olhar atiza o desejo de ler o implícito, busca o que não é aparente. É justamente aquilo que o jogo de sombras e luzes revela e esconde que o olhar quer ver. Ou melhor, ele busca muito mais o que as sombras escondem por trás dos vazios luminosos do que aquilo revelado de pronto pela visão. Com base no visível, o olhar quer ver o invisível [...] (Ghedim & Franco, 2008, p.74).

Com base na assertiva de Ghedim e Franco acima, procuro trazer à tona alguns pressupostos teóricos que amparam o meu olhar, na interpretação dos dados recolhidos, a partir dos documentos e fontes orais (narrativas dos LBP e CA), na perspectiva apontada pelos autores, em que procurei potencializar minha capacidade cognoscitiva, para ver o que não está

implícito, para desvelar o que não está aparente, para trazer luz ao que está invisível, numa perspectiva transdisciplinar de escuta aberta, imaginação, intuição e sensibilidade.

Não obstante, consciente de que o discurso dos entrevistados representa a forma como visualizam a realidade vivida, a qual não traduz exatamente a realidade em si, mas a imagem do real, lanço mão também da perspectiva da hermenêutica que, segundo Ghedin e Franco (2008, p.164), “[...] se situa como instrumento que permite o esclarecimento dos horizontes de significados impostos pela força do próprio questionamento da realidade”. Assim, amparada na perspectiva da transdisciplinaridade e da hermenêutica, procuro fazer uma leitura das narrativas, considerando a realidade, de forma totalizadora e profunda, ao debruçar o olhar para a essência das relações, a fim de compreender a partir das singularidades, de cada particularidade, um sentido universal estabelecido pelos próprios sujeitos. Como nos diz T. Sarmento (1999, p.281):

O saber que procuro é de tipo compreensivo, hermenêutico, profundamente enraizado na voz das narradoras; o meu papel procurou ser o de fazer emergir os sentidos que cada pessoa pode encontrar nas relações entre as várias dimensões da sua vida. Procurei compreender sem desnaturar, sem violentar, sem sobre-impôr um esquema preestabelecido.

Ao organizar o material coletado na investigação, procurei ancorar minhas reflexões em Bardin (2013), ao pontuar as três diferentes fases de análise de conteúdo: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material e o tratamento dos dados, 3) a inferência e interpretação. A pré-análise consiste na fase de organização do material recolhido na investigação, com a intenção de selecionar quais informações são pertinentes ao objeto de estudo; a fase de exploração do material se caracteriza pela organização das informações em codificações, classificações, categorizações; e a terceira fase, denominada tratamento, inferência e interpretação das informações, é o momento da análise da investigadora propriamente dito, que transcende o que não está implícito, para uma compreensão aprofundada, holística dos fenômenos analisados, o que pode ser analisado, com enfoque a partir de várias ênfases que perpassam perspectivas sociológicas, psicológicas, políticas, filosóficas, dentre outras.

Para Bardin (2013, p.33), a análise de conteúdo é “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que depende dos objetivos e da forma como se pretende interpretar as informações recolhidas na pesquisa. Assim, a análise de conteúdo consiste em uma alternativa metodológica aplicada a discursos de várias naturezas, oriundos de todas as formas de comunicação, ou seja, qualquer comunicação que transporte significados de um emissor

para um receptor, é possível de ser decodificada pela técnica de análise de conteúdo. Não existe algo “pronto-a-vestir” em análise de conteúdo, mas somente algumas regras e orientações, que precisam ser adequadas aos objetivos e reinventadas, quando necessário. Sobre a análise de documentos, Bardin (2013, p.47) a define como “[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”.

Então, ancorada nas questões e objetivos da pesquisa, ao analisar as informações evidenciadas nas narrativas e documentos, alguns focos foram se delineando e se configurando como categorias, de modo que as unidades de registro foram organizadas, a partir de uma categorização semântica, em que foram reunidos, em um tema, aspectos comuns evidenciados nas narrativas. Nesse sentido, de acordo com Bardin (2013, p.131), “[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia a leitura”.

Captar a unicidade de cada narrativa foi uma tarefa desafiante, considerando a complexidade de apreensão de todas as informações, da subjetividade de cada sujeito. Assim, foi complexo o tratamento das informações, de modo a considerar a riqueza das particularidades pessoais, ou seja, passar do pessoal ao geral. Optei por proceder a essa forma tradicional de análise, considerando que a análise por categorias, como pontua Bardin (2013, p.91), “[...] permite percorrer ao nível manifesto todas as entrevistas”; entretanto, na tentativa de não deixar escapar aspectos importantes, singulares a cada sujeito investigado, procurei realizar a leitura atenta de cada fala, de modo a capturar as suas nuances e detalhes. Como resultado, em algumas categorias não aparece o olhar de todos os entrevistados. Nessa perspectiva, recorro também a Nóvoa (2013a, p.20), ao pontuar que é “[...] muito difícil separar analiticamente as distintas abordagens (auto) biográficas, na medida em que elas se caracterizam justamente por um esforço de globalização e de integração de diversas perspectivas”.

Convém destacar que, apesar de trabalhar com sujeitos inseridos em uma realidade sociocultural semelhante que, por conseguinte, os influencia, por vezes, suas perspectivas, experiências de vida são diferentes. Nesse propósito, tal como afirma T. Sarmiento (2002), a vida, as experiências das pessoas são incomparáveis, entretanto, podem apresentar semelhanças e regularidades que permitem configurar temáticas para análise das informações.

Para além disso, é importante destacar que, ao selecionar no *corpus constituído* de material coletado, as informações que considero mais pertinentes ao meu objeto de pesquisa, carrego comigo valores socioculturais, sentimentos, concepções de ensino, educação, experiência profissional, estes que, por conseguinte, influenciarão minhas escolhas, uma vez que, conforme afirmam Lüdke e André (2013, p. 3):

É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador [...] Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa.

Dessa forma, na dinâmica de ouvir e transcrever as narrativas, não me ausentei de minhas emoções, estranhamento, concordâncias e discordância, não descartando, portanto, a influência de minhas convicções, intuição, emoção, princípios e valores, como educadora e pesquisadora. Na captura e seleção das informações acerca do meu objeto de estudo, procurei, a partir de um *corpus* teórico e conceitual, atentar quanto ao rigor que requer o conhecimento científico. Procurei evitar a seleção ou explicação baseada meramente em senso comum, ou estritamente em minha subjetividade, tendo como pressuposto que a teoria, segundo Morgan (2006), é imprescindível para interpretarmos a realidade, para lançarmos mão de perspectivas divergentes para ampliar o nosso olhar e de fazermos uso de metáforas⁶², como forma de interpretar a realidade. As aptidões e capacidades para interpretar as situações são desenvolvidas, de forma intuitiva, consubstanciando-se na experiência e em referenciais teórico-conceituais bem fundamentados.

Então, numa perspectiva transdisciplinar, amparando-me em Nicolescu (1999), Moraes e Valente (2008), realço a minha incapacidade de tudo conhecer, visto que nenhuma teoria consegue dar conta de explicar as singularidades e especificidades dos objetos em estudo, que, em muitos momentos, não são objetos, mas sujeitos, numa busca constante de permanente escuta. É a incompletude da ciência. Não existe uma verdade absoluta de conhecimento, posto que cada pesquisador constrói uma verdade, a partir do que vivencia, observa, da sua história de vida, do julgamento de valor, sentido que atribui a si, ao outro, à vida, à ciência, enfim, a tudo o que vivencia. Procurei, tal como diz Morgan (2006), estar aberta e flexível diante do objeto observado, chegando a evidências, somente após a compreensão ampla da situação emergente

⁶²Para Morgan (2006, p.21), a metáfora é uma figura de linguagem comparativa [...] “É uma força primária através da qual os seres humanos criam significados usando um elemento de sua experiência para entender outro”.

no ato de observação. Minha perspectiva, portanto, foi a de compreender os contributos do PIBID à aprendizagem da docência para os LBP inseridos em uma realidade sociocultural, ambiental e econômica, em um contexto específico.

Por fim, durante o processo de análise dos dados, em um primeiro momento, organizei todo o material, dividindo-o em partes que traduziam algumas categorias de análise e tablei todas as informações que apresentavam alguma regularidade semântica. Num segundo momento, reavaliei a divisão das categorias, reconfigurei-as, de modo a aglutiná-las, posto que, a partir do confronto teórico e das leituras sucessivas, por várias horas a fio, pude aprofundar a análise e fui desvelando o que não estava explícito, para, então, perceber que muitas das categorias se repetiam, o que ia tornar o processo de inferência e interpretação uma tarefa árdua e desgastante. A esse respeito, Lüdke e André (2013, p.45) afirmam que o processo de análise implica

[...] num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões serão reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Por fim, após várias inferências e modificações, os dados empíricos foram configurados em cinco categorias de análise com as respectivas subdivisões, conforme o quadro abaixo, sendo que as duas últimas são as categorias emergentes.

Quadro 6 – Categorias de análise

Objetivos da pesquisa	Categorias	Sub categorias
Investigar que conhecimentos necessários ao exercício da docência, estão sendo construídos nas atividades desenvolvidas nos subprojetos do PIBID; Identificar as contradições e desafios encontradas pelos LBP na escola e em sua futura profissão	1. A construção da aprendizagem da docência no PIBID: por entre as Rosas e espinhos	1. LBP e CA: história, contextos de aprendizagem e motivação para inserção na docência. 2. O olhar dos CA e LBP acerca dos saberes necessários ao exercício da docência. 3. Práticas de inserção à socialização docente. 4. Os desafios e ambiguidades nas práticas de socialização da docência no PIBID.
Identificar as ações desenvolvidas nos subprojetos que possibilitam a construção da identidade docente do LBP como professor reflexivo e pesquisador Investigar qual a concepção de educação, ensino e pesquisa está presente nas representações dos CA	2. A formação na e para a pesquisa no contexto do PIBID do IF Campo: possibilidades e fragilidades	1. Os contributos do PIBID para a formação de professores pesquisadores no IF Campo 2. A inserção da pesquisa no PIBID no contexto do IF Campo: fragilidades e desafios
Investigar se as ações propostas pelos subprojetos do IF Campo	3. O programa brasileiro institucional de bolsa de	1. O olhar do formador sobre as Licenciaturas no IF Campo.

contribuem para o aprofundamento da relação teoria-prática	iniciação à docência e as Licenciaturas no IF Campo: interfaces formativas	3. Relação teoria-prática no curso de Licenciaturas e as práticas efetivas do PIBID
Identificar os contributos e fragilidades do processo de supervisão pedagógico nas práticas do PIBID.	4. O papel dos formadores (PS e CA na supervisão da aprendizagem dos LBP	1. O papel dos supervisores (PS e CA) no processo de supervisão no PIBID
		2. A percepção dos LBP sobre o processo de supervisão dos PS e CA
		3. Algumas das fragilidades no processo de supervisão
Identificar as contradições e convergências do estágio e PIBID	5. O estágio e o PIBID: convergência, tensões e contributos	1. O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e o PIBID
		2. Alguns aspectos convergentes no processo do ECS e PIBID do IF Campo
		3. Tensões e dilemas do PIBID e ECS
		4. As contribuições do PIBID para o estágio

Capítulo 6: AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA PROFISSIONAL NO CONTEXTO DO IF CAMPO: POSSIBILIDADES, TENSÕES E FRAGILIDADES

Feito o enquadramento teórico e metodológico no qual ancora a discussão da tese, neste capítulo, dispensarei um olhar analítico acerca da parte empírica do trabalho. Ao investigar a contribuição do PIBID para a *aprendizagem da docência* na formação de professores, focando aspectos vinculados à formação para a construção da identidade docente, como professor reflexivo e pesquisador, realço a compreensão de que o objeto do estudo - a *aprendizagem da docência* – é influenciado por vários intervenientes, o que resultou em um olhar exaustivo e interpretativo para identificar, compreender e selecionar os elementos que comporiam a tessitura temática de análise, considerando as diversas relações do objeto com o contexto sociocultural, histórico, institucional, ideológico, práticas vivenciadas no PIBID pelos Licenciandos Bolsistas do PIBID (LBP).

Nesta discussão, trago a compreensão de que o desenvolvimento profissional dos professores se traduz pela aprendizagem contínua e construção da identidade docente, em uma perspectiva temporal (ocorre ao longo da vida) e, influenciado por diversos intervenientes (vivência familiar, experiência pessoal, profissional, processos formativos, práticas de reflexão e investigação, e aspectos socioculturais, econômicos, político e ambientais, dentre outros). Logo, a aprendizagem da docência, ou seja, os processos de aprender a ser professor não se dão apenas na formação inicial, mas por toda a vida, o que significa que os licenciandos, ao ingressarem no curso, já carregam consigo toda uma história de vivência em sala de aula, por meio da observação de seus professores da educação básica e, após a formação, vão aprimorar os saberes do ofício da docência nas práticas institucionais escolares e em sala de aula, sendo influenciados por questões socioculturais, ambientais e econômicas do contexto vivenciado, ou seja, a profissionalidade docente ocorre por toda a carreira do profissional. Como afirma Mizukami (2013, p.23), “Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de Licenciatura e prolonga-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida”.

Ancoro esta compreensão em outros autores, como T. Sarmiento (2009, 2012), Garcia (1999), Tardif (2013), Arroyo (2011), ao esclarecerem que a aprendizagem da docência se inicia na experiência de vida familiar, com os primeiros contatos, na instituição escolar, desde a infância, e perdura por toda a formação acadêmica e prática profissional, ou seja, os saberes da docência advêm da experiência como aluno, da experiência de vida sociocultural, da formação e prática profissional, dentre outros. Não obstante, o saber dos professores, segundo Tardif (2013), é individual e social, composto de diferentes fontes e advém de uma realidade social, por meio da formação, de programas, de práticas escolares, disciplinas, das normas institucionalizadas, como também dos seus saberes, do seu eu, de sua forma de ser.

Ora, com a compreensão de que a formação não suporta todo o processo de aprendizagem da docência, espero que os futuros professores obtenham mais que um título; vislumbro uma formação que permita experimentarem situações de aprendizagem, de modo a desenvolverem a capacidade de mobilizar, em sua futura prática, os vários saberes necessários ao exercício da docência profissional, visto que as tramas que ocorrem na sociedade contemporânea, marcada por inúmeros avanços e complexidade, tornam o exercício da docência uma atividade cada vez mais complexa e ambígua, o que requer dinamismo e atualização constante dos saberes necessários ao seu exercício.

Então, ao analisar a aprendizagem dos futuros professores, coloco em evidência as várias dimensões dos saberes da docência, destacando, como fundamental ao professor, a capacidade de mobilizar e decidir qual deve ser o saber a ser utilizado nas situações complexas e singulares do trabalho docente. Para tanto, sem tencionar tecer prescrições, destaco, com base em Garcia (1999); Shulman (1987); Pimenta e Lima, (2011); Freire (2006b), Tardif, (2013), Moraes (2004, 2008) algumas das dimensões de *saberes* e *posturas* que considero necessárias à docência e que ancoram as análises que serão apresentadas neste capítulo.

Para ensinar, é preciso que os professores possuam saberes sobre as seguintes dimensões: 1) *o conteúdo da área de formação* – condição essencial na docência; 2) *a pedagogia do conteúdo* – numa relação análoga ao que propõe Shulman (1987), refere-se às estratégias que o professor mobiliza para tornar o conhecimento compreensível ao aluno, o que implica, necessariamente, a exigência anterior; 3) *das Ciências da Educação e da pedagogia* – são saberes ancorados nas várias ciências que fundamentam a prática de ensino do professor e o auxiliam a fazer escolhas; 4) *Sobre o aluno e a forma como aprende* – cada aluno possui uma

forma singular de aprender, não sendo possível desenvolver uma pedagogia homogênea, tratando-os como se fossem todos iguais; 5) o *contexto e a comunidade educativa* - o conhecimento do contexto em que vive o aluno, possibilitará aos professores respeitar, valorizar os seus saberes e compreender as influências que sofrem do contexto em sua aprendizagem; 6) *Práticas de reflexão e investigação* – para que possam buscar novas formas de operacionalizar sua prática de ensino e lutar por justiça social; 7) *Sobre a inter e transdisciplinaridade* – em face da realidade complexa, torna-se imperioso romper com as barreiras epistemológicas disciplinares e construir novas atitudes perante o ser, o ensinar, o pesquisar (Moraes, 2008).

No que tange às *posturas*, advogo a necessidade de os professores desenvolverem postura *crítica e política* - que os ajudará a perceber as ideologias de opressão, manipulação e a lutarem por sua própria valorização profissional e por uma sociedade mais justa e equilibrada social, econômica e ambientalmente; e *transdisciplinar* - que se traduz na sensibilidade afetiva, amorosa abertura do olhar diante de si e do outro, especialmente do aluno. Aqui defendo que não basta saber sem o ser; não adianta possuir todas as dimensões dos saberes anteriormente descritos, sem a sensibilidade afetiva para a compreensão do aluno, como pessoa humana e de suas diferentes formas de ser e aprender, tal como afirma Moraes (2008), ao defender a importância de a educação voltar-se para o reconhecimento da diversidade, da interculturalidade, em um processo de equilíbrio consigo mesmo e com o planeta. Utilizando uma metáfora, a autora afirma que a beleza de um jardim está na diversidade de aromas, cores, estética das flores, portanto, a beleza da vida está em

[...] compartilhar experiências, alegria, afetividade, cuidados, carinho, emoções, intuições, desejos e afetos, em facilitar a caminhada do outro, em nutrir-se e alegrar com as suas conquistas e a do outro, em aprender a se relacionar para que possa celebrar a vida, aprender a dançar com ela, com alegria, encantamento, beleza e dignidade (Moraes, 2008, p.19).

Em face de tantas exigências imputadas ao professor, vislumbro a necessidade e a importância de lhe propiciar, na formação inicial, práticas de investigação, para que possa desenvolver posturas críticas, políticas, investigativas em face das ambiguidades que enfrentará em seu futuro campo de trabalho. Talvez, ao invés de prescrever inúmeras posturas, saberes necessários da docência, eu devesse afirmar, que precisamos, na atualidade, de um perfil de professor que saiba mobilizar, por meio da investigação, os vários saberes que a sociedade contemporânea conclama, tal como afirma Moraes (2008):

[...] um docente capaz de discernimento, de atitude crítica e criativa diante dos problemas; um sujeito pesquisador, interdisciplinar e/ou transdisciplinar em suas atitudes, pensamentos e práticas. [...] Além de ser um professor humanamente sábio, precisa-se também de um sujeito tecnologicamente fluente e capacitado na utilização crítica e competente das tecnologias digitais [...] (Moraes, 2008, p.213).

Mediante as inúmeras variáveis, complexos contextos e as intensas mudanças, é importante que o saber profissional dos professores seja constituído de múltiplos olhares, implicando em ações diferenciadas e na mobilização de diferentes teorias, metodologias, habilidades, emoções nas mais diferentes situações do ato educativo por meio da pesquisa. Mizukami (2013, p.27) afirma que “[...] a compreensão e a prática da atitude investigativa podem ajudar os professores a identificar e a analisar suas aprendizagens ao mesmo tempo em que lhes são oferecidas ferramentas para análises de episódios e situações complexas de sala de aula e da vida escolar”.

Por fim, em forma de síntese, apresento um desenho gráfico, em que utilizo a metáfora da Rosa para sinalizar a minha compreensão acerca dos saberes necessários ao exercício da docência.

Figura 5 – Rosa dos saberes necessários ao exercício da docência



Fonte: a pesquisadora

Utilizo a metáfora da Rosa para expressar a relação entre o saber e o ser, em uma compreensão de que as pétalas da Rosa que representam os *saberes* dos professores são imersas nos vários espinhos que traduzem os desafios que enfrentam em seu trabalho, como as condições precárias, as relações heterogêneas, a ausência de valorização profissional, social, entre outros. Todavia, para superar esses obstáculos, lutar por valorização profissional e social, desenvolver um ensino que prime pela qualidade da aprendizagem, pela justiça social e equilíbrio ambiental, faz-se importante que o professor tenha *postura* crítica e política, transdisciplinar (afetividade, sensibilidade, amorosidade, coerência, ética, abertura de olhar, respeito para consigo, com o outro, com a sociedade e a natureza).

As categorias de análise descritas a seguir foram configuradas, conforme afirmei anteriormente, na metodologia, a partir das questões e objetivos iniciais da pesquisa. Entretanto, outras categorias emergiram no processo de investigação, o que resultou em sua incorporação ao conjunto de análise, de modo que, na discussão de cada categoria, apresentarei sua finalidade e questões norteadoras.

- 1 A construção da aprendizagem da docência no PIBID: por entre as Rosas e espinhos
- 2 A formação na e para a pesquisa no contexto do PIBID do IF Campo: possibilidades e fragilidades
- 3 O programa brasileiro institucional de bolsa de iniciação à docência e as Licenciaturas no IF Campo: interfaces formativas
- 4 O papel dos formadores - professores supervisores da escola básica (PS) e coordenadores de área (CA) na supervisão da aprendizagem dos LBP
- 5 O estágio e o PIBID: convergências, tensões e contributos

Por fim, após ter destacado todas as categorias que compõem a estrutura da tese, realço que a tessitura teórica resultante das análises foi uma tarefa complexa, tendo em vista que os pontos se cruzaram, em vários momentos, por conseguinte, alguns elementos se entrelaçaram com outras categorias, motivo pelo qual foi necessária a mudança de rumo e reorganização do seu desenho, com vistas a evitar um texto redundante. Todavia, reconheço que, mesmo assim, pode ocorrer ênfase acerca de temas já discutidos, o que, por certo, pode ser observado nos elementos que se verificam, em termos da formação dos orientadores e quanto à possibilidade da concretização teoria-prática no PIBID. A formação dos formadores se

coloca como questão emblemática no processo de supervisão⁶³ das práticas de aprendizagens dos LBP no PIBID. No que tange à relação teoria-prática, ela se coloca como viés, como ponto de intersecção destacado pelos LBP para as aprendizagens da docência profissional, nas várias categorias de análise que serão discutidas. Optei por operacionalizar, de forma interativa, a análise dos diversos instrumentos utilizados na coleta de dados: documentos (Portarias da CAPES, RIIFC e relatório dos CA, projeto institucional e subprojetos) e narrativas dos LBP e dos CA.

Nessa linha, a seguir, dou início à construção teórica da análise, em que, inicialmente, apresento alguns elementos que sinalizam a construção da aprendizagem da docência, destacando as possibilidades e as fragilidades.

6.1 A construção da aprendizagem da docência no PIBID: por entre as Rosas⁶⁴ e os espinhos

Ao utilizar a metáfora – por entre as Rosas e os espinhos – pretendo discutir as ações realizadas no contexto do PIBID do IF Campo que identificam, sinalizam conhecimentos vinculados à aprendizagem da docência, no que se refere à construção da identidade profissional, em que as Rosas representam os contributos, e os espinhos, os desafios e ambiguidades. Na tessitura teórica da categoria, tal como as Rosas – apesar da beleza das tonalidades das cores e do perfume que exalam, estão emaranhadas em espinhos – as práticas do PIBID no IF Campo serão apresentadas, de forma a evidenciar as potencialidades, os dilemas e as fragilidades sinalizados nas narrativas dos CA e LBP, acerca das práticas de socialização da docência, situações vivenciadas no âmbito da escola de educação básica, das ações propostas nos subprojetos.

A discussão foi conduzida, a partir da seguinte questão norteadora: que conhecimentos necessários ao exercício da docência estão sendo construídos nas atividades desenvolvidas nos subprojetos do PIBID? Quais as descobertas, as contradições, as dificuldades, os desafios e as possibilidades encontradas pelos pibidianos nas escolas e em sua futura profissão? Para tanto, esta categoria foi subdividida em: 1) LBP e CA: história e contextos de aprendizagem da docência; 2) A percepção dos LBP e CA sobre os saberes necessários ao exercício da docência;

⁶³ A supervisão que será discutida posteriormente é compreendida aqui como o processo de mediação da aprendizagem do formando por um professor experiente e com formação na área que está supervisionando.

⁶⁴ Ver justificativa na introdução p.25 acerca do uso desta metáfora.

3) Práticas de inserção à socialização docente no PIBID; 4) Os desafios e ambiguidades nas práticas de socialização da docência no PIBID.

6.1.1 LBP e CA: história e contextos de aprendizagem da docência

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes da pessoa que somos, do nosso sentido do eu (Goodson 2013, p.71).

Aqui situarei as histórias e contextos de aprendizagens da docência dos LBP e CA, focalizando aspectos, fatos que marcaram sua história de vida, trajetória escolar, contextos de aprendizagem e influência na escolha da docência. A discussão foi conduzida a partir dos questionamentos: Quais os contextos de aprendizagem? Qual a motivação para a inserção na docência e PIBID? Para tanto, o texto se subdivide em: a) os LBP e CA e o contexto em que vivem; b) motivação para a inserção na profissão docente; c) motivação dos LBP para inserção no PIBID.

Considerarei elementar integrar as histórias e contextos de aprendizagens dos LBP nesta discussão, em face da relação da aprendizagem e constituição da identidade docente com os vários intervenientes que perpassam, desde a vivência como estudante, ao longo da sua vida, as experiências vivenciadas no contexto sociocultural, as aprendizagens das ciências, a experiência no magistério com os pares, alunos e comunidade educativa. Assim, o saber está relacionado com o que somos; conforme a epígrafe de Goodson (2013) as histórias de vida e o ambiente sociocultural influenciam o que somos, como pessoa, e nossa prática pedagógica, como educadores. T. Sarmiento (1999, p.12) também contribui, ao dizer que:

[...] analisar a profissão de professor é analisar a vida dos professores dentro de contextos específicos. Ou seja, a vida de um professor será a interseção entre a sua história de vida e a história da sociedade em que se move, histórias nas e das quais é actor e autor, pelo que aceder à vida dos professores, será aceder aos contextos sociais, históricos e culturais em que se insere. O estilo de vida dos professores, dentro e fora da escola, as identidades e a cultura dos mesmos será influenciada pelos grupos sociais a que pertencem.

Para a autora, o professor é ator social na construção de sua identidade e práticas de ensino, um processo que se dá em partilha com os seus pares. Na mesma direção, Lopes (2007), ao se referir ao estudo das identidades, no contexto das Ciências Humanas, destaca que um dos aspectos positivos decorre da visibilidade, em termos dos aspectos humanos, pessoais, relacionais e comunicacionais que antes eram ausentes nesses estudos e a autora afirma que: “Fica, assim, mais claro que qualquer produção humana, reprodutora ou transformadora, por

mais técnica que seja, é envolvida por uma “espessura humana” que, em última análise, a determina” (Lopes, 2007, p. 84).

Posto isso, realço que esta discussão, trata-se apenas de um recorte, visto que também nas outras categorias aparecerão evidências das histórias de vida dos LBP, por serem as narrativas a forma de acesso à percepção sobre suas aprendizagens da docência, no contexto do PIBID, numa perspectiva tal como afirma T. Sarmiento (2009a, p. 304):

Interessa, aqui, reconhecer o valor que os atores sociais atribuem às suas memórias como intervenientes na aprendizagem profissional, realçando as interações estabelecidas ao longo da vida com pessoas significativas, em contextos reais em cada pessoa-professor se vai construindo e reconstruindo.

a) Os LBP e o CA e contexto em que vivem

De modo geral, todos os LBP participantes da investigação são naturais de pequenas cidades do interior do estado *locus* da pesquisa, com uma média de 5 000 a 30.000 habitantes, o que permite um encontro saudável deles, uma vida mais tranquila e segura, em que as crianças, os jovens, os adultos e os idosos podem andar nas ruas sem receio de serem assaltados; situação que difere dos grandes centros urbanos das metrópoles brasileiras, onde não se pode mais sair à rua, e corre-se o risco de ser assaltado e, inclusive, assassinado. Aliás, o medo está dentro das próprias casas, que, em sua grande maioria, possuem muros altos, com cerca elétrica, mas, mesmo assim, ocorrem inúmeras tragédias.

Outro aspecto regular na história de vida desses jovens, que escolheram a docência como profissão, é o fato de possuírem uma situação econômica comum, a que concorrem vários intervenientes: fazem parte da população brasileira de classe econômica não abastada; moram com os pais que lutaram financeiramente para auxiliá-los nos estudos; a bolsa do PIBID auxiliou de forma favorável para que pudessem estudar; estudam no período noturno; a grande maioria reside a mais de 20 km da instituição em que estudam; estudaram durante a educação básica em escolas públicas. No quadro abaixo apresento aspectos gerais dos LBP.

Quadro 7 – Aspectos gerais dos LBP

LBP	Idade	Curso/período	Tempo no PIBID	Letra inicial da cidade que reside e distância até a escola
Alvorecer	21	Biologia/8º	1,6 anos	Ur (3km)
Lua	27	Biologia/5º	1,5 anos	Ur (3km)
Vida	19	Biologia/6º	2 anos	Or (55 km)
Iluminado	23	Egresso Mat.	2.5 anos	Pa (45)
Bela	20	Matemática/7º	Mais de 3 anos	Pr (20 km)
Coragem	20	Matemática/7º	Mais de 3 anos	Pa (45 km)
Força	22	Química/7º	Mais de 3 anos	Pr (3km)

Esperança	19	Química/7º	Mais de 3 anos	Ur (3km)
Paz	20	Química/7º	Mais de 3 anos	Pr (20 Km)

Fonte: a pesquisadora

Conforme é possível observar, os LBP são oriundos de três cidades com uma média de 5 000 a habitantes a 30 000 habitantes. Assim, a rotina dos futuros professores é árdua, por terem que estudar no período noturno, e a distância que os separa até suas residências ser imensa.

Tal como os LBP, os CA também não tiveram uma vida economicamente abastada, ao contrário, passaram por muitas dificuldades financeiras, ao longo de sua trajetória de vida estudantil, em que todos os três precisavam desenvolver alguma atividade na graduação para se manter. Dos três, CEM possui mais tempo de experiência no magistério, atuando, inclusive, em, praticamente, todos os níveis da educação básica. De modo geral, pode constatar que o desenvolvimento profissional dos CA possui algumas semelhanças, como reflexos de suas histórias de vida e contextos em que viveram. Day (2001, p.15) corrobora ao afirmar que “[...] o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contexto escolares nos quais realizam a sua actividade docente”.

A apresentação dos LBP e dos CA e de alguns aspectos de suas histórias de vida, sinaliza que estas se confundem com a história da localidade em que residem. Tempo, espaço, família constituem elementos fundantes na aprendizagem da docência, na escolha da Licenciatura como profissão e na constituição da identidade docente dos futuros professores. Tardif (2013) corrobora esta reflexão, ao afirmar que o saber dos professores advém de sua história de vida, da experiência profissional e da formação, sendo, portanto, um saber plural e temporal. É temporal, pois o ofício da docência se aprende com o tempo, de forma progressiva, uma vez que a aprendizagem da profissão professor, diferentemente de outras profissões, começa na experiência de vida familiar, com os primeiros contatos na instituição escolar, desde a infância, e perdura por toda a formação acadêmica e prática profissional. É plural, por ser constituído de vários saberes, que, conforme já foi afirmado anteriormente, são advindos da formação profissional, curricular, saberes disciplinares e experienciais.

Fica aqui sinalizada, de forma evidente, a inter-relação entre a identidade pessoal e a profissional, a partir do que posso afirmar que a aprendizagem e a identidade docente desses futuros professores estão sendo construídas a partir das interações vivenciadas na vida sociocultural, familiar e das aprendizagens vividas na formação e no contexto das práticas

experimentadas no PIBID. Como diz Day (2007, p.52), a identidade não é algo fixo ou estático “[...] É uma amálgama da sua biografia, das influências culturais e sociais e dos valores institucionais que pode mudar de acordo com o seu papel e com as circunstâncias”.

Por certo, a vivência dos LBP, em localidades próximas, com aspectos semelhantes quanto à forma de viver das pessoas, à subsistência, ao convívio sociocultural influencia as aprendizagens, durante a formação, a construção da identidade profissional e a forma como se desenvolverão profissionalmente. A construção dos saberes da docência desses LBP, portanto, se deu correlacionada com outras questões, entre elas, a sua pessoa e identidade, as experiências socioculturais, familiares, enfim, nas diferentes relações estabelecidas na sua trajetória de vida pessoal e estudantil. T. Sarmiento (2009b, p.48) me ajuda nessa reflexão, ao acentuar que “A construção da identidade profissional requer sempre a acção directa dos elementos do grupo profissional, num processo de permanente relação com múltiplas condições: históricas, políticas, culturais, sociais e organizacionais”.

Devo salientar que, em face da dinamicidade, da contextualidade e da historicidade das informações, elas serão consideradas a partir das circunstâncias, do contexto em que ocorrem, nomeadamente uma unidade do IF Campo, e, nesse caso, podem sofrer alterações e não serem representativas de toda a realidade referente ao objeto de pesquisa, situações educativas de aprendizagem da docência que ocorrem em uma perspectiva institucional, no âmbito do PIBID, no IF campo, conforme afirma Gatti (2012, p.13),

[...] as mensurações quantitativas, tanto quanto as tematizações ou categorizações qualitativas (com base em observações cursivas, entrevistas, questionários abertos, depoimentos etc.) são aproximações do fenómeno a ser estudado e o problema levantado, não são o próprio fenómeno. São um tipo possível de tradução deste sob certas condições, são abstrações que devem ter assegurada sua validade, de alguma forma. Lembramos, então, que todas as formas de obtenção de informações e de dados são criadas, inventadas, consensuadas e não podem ser tomadas como a própria natureza das coisas, muito menos a totalidade da realidade.

A seguir, apontarei os aspectos motivadores da inserção na profissão docente pelos LBP e CA.

b) Motivação para a inserção na profissão docente

Ao falarem dos motivos que os levaram a escolher a profissão docente, alguns dos LBP sinalizam a influência dos professores: *O CA também me deu aula, no ensino médio, foi aí que comecei a gostar de Biologia e decidir fazer esse curso* (Alvorecer, 2014, p.148). Da mesma forma, outra LBP afirma que

[...] desde pequena eu brincava que era professora de minhas irmãs [...] também foi por causa de uma professora de Biologia no ensino médio. Ela era muito boa; foi a primeira vez, que a aula de ciências foi interessante, então eu pensava, nossa eu quero ser igual a ela [...] e Biologia foi uma área que achava interessante (Vida, 2014, p.189).

Outra LBP segue na mesma direção:

No ensino médio, tive uma professora que me deu aula [...] com esta professora mudou [...], pois ela contextualizou o que a gente tava aprendendo, então eu vi a importância do que estávamos aprendendo ali, antes eu não via essa necessidade da Química na minha vida, sendo que hoje é a base de quase tudo (Esperança, 2014, p.96).

Ainda os LBP de Matemática afirmam a influência de um professor e gosto pela disciplina, como aspectos motivadores: *Eu gostava muito da minha professora de Matemática; e tinha muita afinidade com a matéria, por isso escolhi esse curso* (Bela, 2014, p.35).

Teve um professor que me inspirou muito no ensino médio [...] eu gostava do modo como ele dava aula, do respeito que a turma tinha por ele, e sempre me dei bem com a Matemática, e, sempre me dava bem com ele, assim, que foi por isso que eu escolhi a Matemática (Coragem, 2014, p.35).

Todos os LBP sinalizam que foram influenciados por alguém, seja um familiar ou professor que tiveram na educação básica. Esta influência, somada à facilidade de entendimento da disciplina, como aluno, foi significativa para a escolha do curso da área de Licenciatura. Da mesma forma, o CA afirma que sempre quis ser professor [...] *eu não me via em outra profissão, sabe quando você se ve brincando de ser professor? De pensar em professor [...]* (CGB, 2014, 247) e ele prossegue dizendo que foi influenciado na escolha do curso por um professor: *[...] tive influencia de um professor de Biologia no ensino Médio. Este professor até hoje ele me inspira* (Ibid., p.248).

Por certo, as vivências escolares e familiares influenciam, sobremaneira, o processo da aprendizagem da docência e a escolha da profissão. Conforme Alarcão e Roldão (2010, p.33): “A construção da identidade processa-se no eixo do passado-presente-futuro. As situações escolares vivenciadas pelo próprio trazem ao presente a lembrança dos seus professores, geralmente estimulantes”. Para as autoras os professores emergem como figuras determinantes nas concepções dos formandos sobre a profissão docente. E elas prosseguem afirmando que (Ibid., p.33) “[...] o passado escolar, sobretudo o modo como foram ensinados, exerce uma força muito grande sobre as práticas pessoais dos formandos [...]”

Também Arroyo (2011) afirma que, ao entrar na formação inicial, os formandos já trazem as marcas dos professores que tiveram ao longo da trajetória, como alunos, na educação

básica. Arroyo (2011, p.124), ao falar das marcas dos mestres nas imagens dos alunos, sinaliza que:

[...] A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização. Quantas horas diárias, quantos anos vivendo com tipos tão diferentes de professores(as). Que marcas deixaram essas vivências nas representações do professor(a) que somos e que carregamos cada dia para nosso trabalho? Repetimos traços de nossos mestres que, por sua vez, já repetiam traços de outros mestres. Esta especificidade do processo de nossa socialização profissional nos leva a pensar em algumas das marcas que carregamos.

Por sua vez Formosinho (2014) em entrevista⁶⁵ me diz que a docência é uma profissão diferente de outras, como a Agronomia, a Medicina, etc, visto que com estas somente se tem contato ao ingressar no curso, a menos que algum dos pais, ou familiar possua esta formação; “No caso dos alunos que estão na formação de professores, todos tem uma experiência de discentes, desde a educação da infância, ensino fundamental e até na Universidade” (Ibid., p.2). Fato que indica a importância e a necessidade de os formadores terem consciência dessa condição de aprendizagem e que procurem ajudar os formandos a transformarem certas concepções e representações que trazem, desde a educação infantil.

Alguns LBP destacam, ainda, que ingressaram na Licenciatura, por não terem a opção de outro curso, ou por não terem passado no vestibular, ou por seus pais não deixarem sair das pequenas cidades onde residem para outras que possuem outros cursos. É o que diz Alvorecer: [...] *minha mãe não quis deixar eu sair para fazer Odontologia, outro curso que eu queria, porque eu era muito novo* (Alvorecer, 2014, p.148). E sobre não passar no vestibular assim afirma Bela: [...] *eu prestei vestibular para engenharia civil também, e não passei [...] eu ia começar Matemática para não ficar à toa, depois eu prestaria de novo para engenharia, e ia eliminando as matérias que havia feito [...] só que depois eu gostei do curso* (Bela, 2014, p.35). Na mesma direção afirma a CA: *Eu acho que foi a vida que me levou para ser professora. Eu não tinha condições de sair de minha cidade e meus pais me manter fora pra estudar, eu tinha que estudar dentro das possibilidades que eu tinha* (CEM, 2014,208). Também CLQ, afirma que: [...] *eu fui fazer vestibular, prestei para engenharia Química, não pensava em ser professor [...] E eu sou uma pessoa que agarro oportunidade, e a oportunidade a primeira que abriu a docência [...]* (CLQ, 2014, p.228).

⁶⁵ Entrevista concedida à pesquisadora em dezembro de 2014, na Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Conforme se observa, ocorrem congruências, semelhanças entre as histórias de vida dos CA e dos LBP. É muito comum os jovens adentrarem nos cursos de Licenciatura, por falta de opção, por não terem conseguido ingressar em outro curso. Como professora em cursos de formação de professores, tenho convivido com essa situação, diariamente. A título de exemplo, costumo questionar os alunos no seu primeiro semestre de curso, acerca das intencionalidades em ser professor e, geralmente, em uma turma de 50 alunos, média de início nas Licenciaturas do IF Campo, apenas uns 10 alunos desejam ser professores; os demais, geralmente, sinalizam em suas falas, que entraram por não terem outra opção. É de senso comum no Brasil a ideia da desvalorização da carreira de professor, fato que é constatado na fala das pessoas, em vários ambientes sociais, e que perpassa, desde a escola, a conversas em praças, clubes, dentre outros, sinalizando que a escassez de professores é um dos gargalos da educação brasileira, o que sinaliza a necessidade de investimento na qualidade da educação pública e da formação de seus educadores.

Na sequência, apresentarei a motivação para o ingresso dos LBP no PIBID.

c) A motivação dos LBP para a inserção no PIBID

Ao enunciarem o motivo que os levaram a ingressar no PIBID, alguns salientam a importância da bolsa, para se manterem no curso de Licenciatura: [...] *primeiramente a bolsa* (Vida, 2014, p.188). Da mesma forma diz outra LBP: [...] *conseguir um emprego e trabalhar o dia todo e vir para a faculdade, eu tinha certeza que não dava, não conseguiria levar faculdade para frente [...] O PIBID ele veio para mim permanecer na faculdade [...]* (Lua, 2014, p.167). Na mesma linha se pronunciam outros LBP:

[...] *primeiramente pela bolsa, porque é um curso difícil e que requer tempo de estudo em casa que não temos quando trabalhamos o dia todo e vamos pra faculdade à noite. Depois que eu estava lá percebi a importância da profissão e quão gratificante é saber que você contribui para o conhecimento de um aluno* (Bela, 2014, p.58).

A priori foi por conta da bolsa, até porque eu nem sabia direito o que viria a ser PIBID e quais seriam de fato minhas obrigações dentro do programa. Com o tempo fui ampliando meu conhecimento e pontos de vista e percebi que poderia conciliar a teoria e prática vista em sala de aula (Iluminado, 2014, p.30).

A bolsa, com certeza, exerce um grande atrativo para que os LBP possam ingressar e se manter no programa. Todos são unânimes em esclarecer que a inserção no programa foi motivada pela bolsa. Inclusive, é por meio dela que conseguem ficar sem trabalhar e se

dedicarem ao curso. Conforme afirma outro LPB: *Eu formo o ano que vem e, não tenho nenhuma dependência, mas por quê? Porque você tem a bolsa, a bolsa me estimulou a estudar, a fazer um bom trabalho, porque você está recebendo, mas você também tem que contribuir* (Alvorecer 2014, p.169). Depreende-se, portanto, que, para Alvorecer, a bolsa permitiu que pudesse estudar e ter um bom desempenho no curso, pois, se caso tivesse que trabalhar por todo o dia, teria dificuldades para acompanhar a realização das atividades. André (2015, p.105) corrobora, ao afirmar que não se pode negar que “[...] o que motiva os integrantes do PIBID a ingressarem no programa, num primeiro momento é a bolsa. Tanto para os licenciandos, quanto para os professores das escolas, a bolsa não deixa de ser um atrativo [...]”. É indiscutível que a bolsa foi o elemento chave para que os formandos ingressassem no programa, o que me faz questionar: se cessarem as bolsas, acaba o programa? Trago aqui, Medeiros e Pires (2014, p.13), ao afirmarem que o programa se sustenta na oferta de bolsas:

[...] mas é preciso pensar, como será a sua continuidade sem essa política de incentivo. A iniciativa do governo com o Pibid colabora em alguns fatores da educação e do ensino, porém, esta não basta somente com iniciativas e investimentos pontuais que postergam ações efetivas, mas sim, com a concretização de políticas permanentes [...].

Não obstante, coexiste a problemática dos que possuem bolsa e dos que não possuem, conforme afirma Nóvoa (2014, p.10): “Certamente que há problemas, há os pibidianos, e há os que não são pibidianos. [...] E eu também não acho que seja maneira nenhuma de governar um país, sempre que há um problema para resolver dar uma bolsa”.

Em face da problemática vinculada à atual conjuntura política e econômica do Brasil, com certeza, a continuidade do programa está fragilizada, conforme afirmei anteriormente.

6.1.2 A percepção dos LBP e CA sobre os saberes necessários ao exercício da docência

Ao fazer esta discussão, *a priori* interessou-me saber como são mobilizados os componentes pedagógicos vinculados à aprendizagem da docência nos documentos oficiais que normatizavam o programa, durante o período da pesquisa, nomeadamente a Portaria nº 260/2010 e nº 096/2013. Inicialmente, farei breve discussão sobre essa questão para, em seguida, apresentar o olhar dos CA e dos LBP acerca dos saberes que um professor deve possuir para exercer a profissão.

Na Portaria nº 260/2010, de 30 de outubro, que aprova as normas gerais do PIBID, os componentes pedagógicos, vinculados à aprendizagem da docência, estão presentes nas intencionalidades do programa que prevê o incentivo à formação de professores, à valorização

do magistério, à inserção do licenciando em seu futuro campo de trabalho. Nesse sentido, fica esclarecido nessa portaria que as propostas encaminhadas pelas IES devem atender aos seguintes objetivos do programa:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de Licenciatura (Portaria nº 260/2010, p.2-3).

Já a Portaria nº 096/2013, de 18 de julho, constitui-se no regulamento atual do PIBID, revogando, portanto, a Portaria nº 260/2010. No que se refere à aprendizagem da docência, pode observar que os objetivos do PIBID, praticamente são idênticos aos da Portaria nº 260/2010, exceto pelo item VII do Art.4 que sinaliza outro objetivo: “[...] contribuir para que os estudantes de Licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente”. Nesse sentido, é possível constatar um avanço nas intencionalidades do programa, ao incitar a reflexão acerca do trabalho docente.

Ademais, aparecem na Portaria nº 096/2013, outros elementos que caracterizam, de forma mais explícita do que a Portaria nº 260/2010, quais os componentes pedagógicos vinculados à aprendizagem da docência que devem ser contemplados no projeto⁶⁶ institucional e subprojetos, subscritos no Art. 6º:

- I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;
- II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;
- III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de

⁶⁶O projeto PIBID tem caráter institucional, portanto, cada IES pode possuir apenas um projeto em andamento e, nele, pode contemplar vários subprojetos nas diversas áreas de conhecimento que oferta.

conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;

IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;

V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;

VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação Didática dos conteúdos;

VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didáticopedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;

IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.

X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;

XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares (Portaria nº 096/2013, p.3-4).

Conforme se observa, os projetos institucionais, bem como seus subprojetos devem contemplar várias atividades, que incluem desde a valorização da escola de educação básica, acompanhamento de reuniões, trabalho coletivo e interdisciplinar, desenvolvimento e análise de estratégias didáticas, participação em planejamento e reuniões, até o desenvolvimento de práticas de ensino, como forma de suscitar a aprendizagem da docência dos licenciandos em formação. Não obstante, ficam sinalizadas, de forma explícita, ações que induzem o exercício da reflexão e da pesquisa, no contexto das práticas do PIBID, fato evidenciado nas palavras: “[...] análise, estudo, leitura e discussão, cotejamento, desenvolvimento, testagem e execução de estratégias, sistematização e registro” (Ibid.,p.3) dentre outras, discussão a ser aprofundada na categoria – a formação na e para a pesquisa no PIBID.

De modo geral, ao analisar a documentação que normatiza o PIBID, pode constatar que os objetivos do programa, desde o início da implantação, sofreram poucas transformações. Nas Portarias analisadas, fica evidente que as intencionalidades pedagógicas, vinculadas à docência e previstas na Portaria nº 260/2010, permanecem na atual Portaria nº 96/2013. Entretanto, essa atual normativa avança no detalhamento de ações mais específicas, pertinentes à aprendizagem da docência, como a inserção de perspectivas formativas consubstanciadas na interdisciplinaridade, no exercício da reflexão, da investigação e a possibilidade das IES apresentarem projetos interdisciplinares, dentre outros e, principalmente, no apontamento

quanto à necessidade de as IES apresentarem, de forma detalhada, as ações a serem desenvolvidas no contexto escolar que vão propiciar a aprendizagem da docência.

Após a apresentação dos componentes pedagógicos acerca das aprendizagens da docência, indicadas na documentação que normatiza o PIBID, ancorada na concepção defendida no início do capítulo e, reafirmando o pressuposto de que o atual cenário demanda novas atitudes e ações por parte dos professores, e que estes exercem um papel fundamental na formação, no ensino e na aprendizagem dos alunos, destacarei alguns recortes da percepção dos LBP e CA sobre os saberes necessários para exercerem o trabalho docente. Com Tardif e Lessard (2012), destaco que os professores, atualmente, não podem ser os mesmos de tempos atrás. “A multiplicação de inovações e de técnicas, a velocidade sempre maior com que são colocados em circulação e desaparecem objetos e saberes, certezas e ideias, provocam nos professores o sentimento de estar sendo continuamente ultrapassados. Em suma, a escola fica para trás” (Tardif & Lessard, 2012, p.145).

Optei por apresentar as percepções dos LBP e CA sobre os saberes necessários ao exercício da docência em dois quadros, de forma que, em cada um, esclareço quais os elementos que foram destacados nas narrativas.

Quadro 8 - A percepção dos LBP sobre os saberes necessários ao exercício da docência

LBP	Dominar o conteúdo	Conhecer o aluno/escola	Transposição Didática/métodos de ensino	Vontade de ensinar/postura crítica
Química	Dominar o conteúdo (Força, 2014, p. 79) [...] eu preciso de ter muitos saberes [...] não é só o conteúdo. (Esperança, 2014, p. 103).	Ter uma boa relação com os alunos é extremamente importante, conhecer as limitações de cada um, porque a minha realidade, enquanto pessoa afeta diretamente a minha qualidade enquanto aluno (Força, 2014, Química, p.79). [...] Acho que precisa ter sabedoria, compreensão para compreender o que meu aluno está passando. Eu preciso conhecer a minha escola, porque vai vir aluno da zona rural. Principalmente aqui em Urutai, tem aluno da Zona rural, tem aluno que sai cinco horas da manhã. Tem alguns que não lancham para vir a escola (Esperança, 2014, p.103).	Também conhecer as diferentes metodologias que ele pode utilizar. (Força, 2014, p.79). Então, eu preciso saber e dominar as minhas técnicas [...]além da minha metodologia. (Esperança, 2014, p.103)	

Biologia		Ter um pouco de conhecimento sobre prática pedagógica[...] sobre a diversidade dos alunos [...]. Acho que o que preciso mais, é saber buscar o conhecimento; saber onde ele vai atrás do que ele pode administrar ou não; saber essas práticas pedagógicas. Acho que é o que é essencial para ser professor (Alvorecer, 2014, p.160).	Saber educar. Porque não adianta eu achar que eu sei passar o conteúdo mas e o aluno ele vai aprender? Então quanto o saber não é só seu; o saber é do aluno também.. Você tem que saber motivar aquele aluno também. Eu acho que isto é um saber que a gente tem que estar buscando né (Lua 2014,p.176).	
Matemática	[...] e claro também não esquecendo da parte específica, dos conteúdos específicos [...]então tem que estar ligado também nos conteúdos(Illuminate, 2014, p.40).		Em como passar esses conteúdos para os alunos e de que forma ele vai fazer isso, aí já é o assunto mais amplo, porque já demanda metodologias, enfoques, linhas (Illuminate, 2014, 40). Talvez é a transposição também. Igual a gente falou aqui, que tem professores que deixa a gente louca porque eles sabem muito, mas não conversam, não falam a mesma língua que a gente. Eu acho que o professor tem que falar a língua do aluno, para que ele tenha uma aprendizagem significativa. Tem que relacionar os conteúdos com o dia a dia do aluno para ele perceber a importância daquele conteúdo, para ele perceber que não está na escola somente para aprender aquilo só porque tem que aprender, não! É porque está na vida dele, no dia a dia dele. Eu acho que essa maneira de discutir, dialogar: como vou ensinar? Qual a minha linguagem? Então para mim é o saber matemático e o saber didático (Coragem,2014, p.51-52).	[...] é importante primeiramente que o professor tenha vontade de ensinar [...] ele tem que gostar da profissão [...]tenha responsabilidade (Illuminate, 2014, p.41) Ele tem que gostar da profissão também. Eu acho que o professor deve gostar do que faz,porque quando a gente faz o que gosta, fazemos melhor [...]incentiva mais o aluno a querer aprender aquilo, mostrar para o aluno que é uma coisa interessante(Coragem, 2014,p.51).

Fonte: a pesquisadora

De modo geral, os LPB destacaram que ensinar envolve: dominar o conteúdo; saber diferentes métodos de ensino; saber fazer a transposição didática, de forma a tornar o conhecimento compreensível ao aluno; conhecer o aluno e a escola; gostar do que faz; e apenas um dos LBP, nomeadamente o Iluminado, se referiu à necessidade de os professores terem uma postura, uma linha de pensamento, com vistas a formar o aluno como cidadão.

Nos pormenores da análise, constato que os LBP de Química, destacaram a necessidade de os professores, para ensinar, dominarem o conteúdo e conhecerem os alunos e diferentes métodos de ensino. Importante esta percepção pois é condição fulcral da docência, o saber da matéria, dos métodos de ensino e conhecer os alunos com quem se vai trabalhar. Para Tardif (2013, p.267), “A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente”. Também Freire (2006b), ao enfatizar que ensinar é uma especificidade humana, afirma a importância do diálogo, do saber escutar, da afetividade, como atitudes fundamentais à prática dos professores.

Os LBP de Biologia destacaram, de forma especial, a necessidade de estar sempre buscando saber mais para ser professor: *Acho que que preciso mais saber, é saber buscar o conhecimento [...]*” (Alvorecer, 2014, p.160). Ademais, Alvorecer enfatiza a necessidade de conhecimento a respeito da prática pedagógica e Lua destaca a importância de saber educar, para que o aluno realmente aprenda; os LBP de Matemática também enfatizam a importância do domínio da matéria, os métodos de ensino, a forma, ou seja, o que Shulman (1987) chama do conhecimento pedagógico do conteúdo, que envolve questões relativas à Didática, aos métodos de ensino, à maneira como os professores transformam o conhecimento da disciplina compreensível ao aluno. Inclusive, Coragem afirma [...] *que o professor tem que falar a língua do aluno, para que ele tenha uma aprendizagem significativa* e destaca que os professores devem estabelecer relação dos conteúdos com a vida dos alunos para que eles percebam a sua importância e se sintam motivados.

É destacado um elemento significativo do ato educativo, que é a motivação do aluno, o que desafia os professores, pois, conforme Tardif (2013, p.268), “ [...] Motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana [...]”. Outro aspecto importante, salientado pela LBP Coragem, refere-se à relação dos conteúdos com a vivência dos alunos, considerando que a área de Matemática, em função dos complexos conceitos, implica que professores trabalhem com situações do cotidiano do aluno, e de uma forma para que possam compreender os conceitos trabalhados, o que, evidentemente, estende-se às demais áreas de conhecimento. Aqui busco Paulo Freire (2006b), ao afirmar que ensinar implica que os professores valorizem o contexto dos alunos e respeitem os saberes que eles constroem em sua prática. Também Garcia (1999) e Shulman (1987) confirmam que um dos saberes necessário ao exercício da docência é o conhecimento do contexto. Para Garcia (1999,

p.91), “É necessário que os professores estejam sensibilizados para conhecer as características socioeconômicas e culturais do bairro, as oportunidades que oferece para ser integrado no currículo, as expectativas dos alunos, etc”.

Além disso, os LBP afirmam a necessidade de os professores gostarem e se sentirem motivados pela profissão, para que possam exercê-la com melhor qualidade, de forma a também envolverem mais os alunos nas situações de aprendizagem.

A seguir, apresentarei o olhar dos CA sobre os saberes necessários ao exercício da docência

Quadro 9 - A percepção dos CA sobre os saberes necessários ao exercício da docência

CA	Dominar o conteúdo	Conhecimentos pedagógicos/didáticos	Vontade de ensinar/mediador
Química	O professor tem que ter o conhecimento da área que ele formou. Então se está fazendo um curso de Química, ele tem que saber muita Química senão não consegue ensinar (CLQ, 2014, p.234).	Conhecer destas questões pedagógicas ou Didáticas. Para que ensinar? Por que ensinar e a quem ele está ensinando? E além disso, se pensar nas estratégias, como vou ensinar determinado conteúdo de Química. Aí ele tem que ter uma percepção desse mundo de hoje, porque a escola é a mesma, a escola não mudou, o que mudou foram as tecnologias e o professor tem que saber, atualizar. Se ele não atualizar ele pode fracassar. Então eu acho que são mais ou menos esses três aspectos (CLQ, 2014, p.234, 25/06/2014).	O professor tem que gostar de suas atividades (CLQ, 2014, p.236).
Biologia		O professor precisa ter uma boa Didática [...]. Se o professor não tiver uma Didática boa, ele não consegue fazer esta ponte sabe? Ele desconstrói muita coisa. Professor autoritário, professor que acha que nota é tudo (CGB, 2014, p.256-257)	Eu acho que um professor é aquele que é um mediador; não o professor que ensina, é o professor que ajuda o aluno a aprender sozinho. Pensando que um bom professor é este, que ajuda o aluno a construir o seu próprio conhecimento, ele precisa ter em mente que ele não é o centro das atenções, que ele precisa levar em consideração os conhecimentos prévios [...](CGB, 2014, p.257)
Matemática	Primeiro dominar aquilo que você está fazendo, é o princípio. Não tem como eu ser uma boa professora de Matemática sem dominar a própria área específica da Matemática (CEM,2014, p.214).	Segundo, eu acho que é essa questão de relacionar, de tentar relacionar. Acho que conhecimento importante é saber um pouco da legislação atual, porque você tem que saber. A gente teve essa preocupação, porque várias vezes estudamos a LDB; por várias vezes estudamos o estatuto do servidor público, para eles entenderem os seus direitos, como entrar no estado, considerando que a gente tava	

		trabalhando em uma escola estadual. Então acho que tem conhecimento relacionamento a conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos, didáticos, metodológicos, curriculares. Eu acho que você tem que saber de tudo um pouco dentro da área (CEM, 2014, p.214).	
--	--	---	--

Fonte: a pesquisadora

Os CA de Matemática e de Química destacam o conhecimento da matéria a ser trabalhada e de questões pedagógicas e didáticas (como conhecimentos de questões curriculares, métodos de ensino, o que, como, para quem se vai trabalhar) como elementares no ofício da docência. Já o CA de Biologia afirma que o professor precisa ter uma boa Didática e tal como os LPB que se encontram sob sua orientação no PIBID, destaca que um dos principais saberes de um professor é ser um mediador que incentive o aluno a construir a sua própria aprendizagem. Considero importante esta percepção quanto ao papel do professor, dado que se posicionar como mediador do conhecimento do aluno, ele lhe estará dando autonomia em aprender e ajudando-o a desenvolver a disposição para o aprender a aprender, de forma perene, ao longo da vida. Conforme Day (2001, p.16), uma tarefa primordial do professor é “[...] a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida. Para tal, os próprios professores têm de demonstrar o seu compromisso e o seu entusiasmo pela aprendizagem permanente”.

A percepção dos CA vai de acordo com o que dizem muitos teóricos que discutem essas questões, como Schulman (1987), Garcia (1999), Pimenta e Lima (2011), Tardif (2013), embora, tal como os LBP, os CA não destaquem todos os vários elementos abordados por esses autores e outros que eu mesmo abordo nesta investigação: a questão do papel social da educação e do ensino, do educar para ser, da afetividade, do conviver harmoniosamente consigo, com o outro e com a vida e para se posicionar criticamente, de modo a intervir na sociedade na qual se está inserido.

De modo geral, as narrativas dos LBP e CA revelam, como necessidades de saberes dos professores ao exercício da docência, aspectos vinculados ao quê, ao como ensinar e a quem ensinar. Não ficam explícitos os questionamentos sobre as intencionalidades críticas e políticas do ensino, o porquê se ensinar esse ou aquele conteúdo. Afinal, ensinar para quê? Que tipo de aluno se quer formar? Nessa perspectiva, a acepção de Moraes (2008) sobre o sentido

da educação, contribui demasiadamente para essa reflexão, ao propor que o papel da educação é:

O oferecimento de uma educação voltada para a formação integral do indivíduo, para o desenvolvimento de sua inteligência, do seu pensamento, da sua consciência e do seu espírito, capacitando-o para viver numa sociedade pluralista em permanente processo de transformação. Isso implica, além das dimensões cognitiva e instrumental, o trabalho, também de componentes éticos, afetivos e espirituais. Para tanto, a educação deverá oferecer instrumentos e condições que ajudem o aluno a aprender a aprender, a aprender a pensar, a conviver e a amar. Uma educação que o ajude a formular hipóteses, construir caminhos, tomar decisões, tanto no plano individual quanto no plano coletivo (Moraes, 2008, p.240).

De modo geral, as percepções dos LBP sinalizam compreensão importante sobre os saberes da docência, nos elementos (o quê, como e a quem ensinar), entretanto, faz-se necessário que essa compreensão seja alargada para um sentido mais crítico e político, com vistas a perceberem a importância de problematizar as questões curriculares, do condicionamento ideológico do que deve ser ensinado na escola, de problematizar a natureza do ensino e da aprendizagem, do papel social da escola, inclusive de problematizar a não participação deles mesmos na definição e construção dos conhecimentos trabalhados em sua formação inicial e, depois, na prática docente, como professores. O ideal não é apenas dominar os conhecimentos produzidos pelas ciências, o ideal é participar de sua construção. Aqui, percebe-se que a formação dos LBP está, de certa forma, consubstanciada nos princípios da racionalidade técnica da concepção tradicional em que o saber é produzido pela ciência e cabe aos professores a sua aplicação prática. Para Tardif (2013, p.235):

É exatamente esta concepção tradicional que dominou e domina ainda, de maneira geral, todas as visões da formação dos professores tanto nas universidades do hemisfério Norte quanto nas universidades do hemisfério Sul: os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor.

As percepções dos LBP se aportam na lógica formativa da IES em que os conteúdos, de modo geral, não se conectam aos demais; são trabalhados em gaiolas epistemológicas, caixas fechadas e divorciadas da realidade escolar, futuro campo de trabalho dos formandos, o que os leva a valorizar em demasia os conteúdos e as técnicas de ensino, em negligência ao papel social e da construção de conhecimento pelo docente. Tardif (2013, p.242) contribui, ao esclarecer que, nos programas de formação:

O que é preciso não exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelos menos abrir espaço maior para uma lógica de

formação de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais, afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações.

E Tardif (2013) prossegue, afirmando que essa lógica de formação deve ser baseada nas análises das práticas de ensino, dos saberes dos professores, por meio de um enfoque formativo reflexivo, que considere as condições reais do trabalho docente e os procedimentos para sanar os problemas evidenciados. Assim, na formação, deve ser proporcionada a possibilidade de construção e reconstrução de novas práticas de ensino pelos formandos, conforme afirma Nóvoa (2013b, p.203), ao anunciar que os conhecimentos docentes devem ser valorizados e que “[...] A procura de um conhecimento profissional, que não é mera aplicação prática de qualquer teoria, mas que exige esforço próprio de elaboração e reelaboração, está no âmago do trabalho docente”.

Na sequência da tessitura da análise, apresento as práticas de inserção à socialização docente.

6.1.3 Práticas de inserção à socialização docente

Nesta subcategoria destacarei algumas situações vivenciadas pelos LBP no PIBID que sinalizam as aprendizagens de ser professor. Para tanto, delinee a discussão da seguinte forma: a) inserção no cotidiano escolar (participação em reuniões, conselhos de classe, mostras científicas); b) momentos formativos (estudos sobre temáticas pertinentes a educação e metodologias, participação em oficinas de material didático, avaliação, organização de diário); c) participação em eventos; d) ações interventivas no cotidiano escolar (planejamento, elaboração de materiais/estratégias didáticas), dentre outras; e) os desafios e ambiguidades nas práticas de socialização da docência no PIBID.

Realço que a socialização docente é aqui entendida como o processo, as estratégias de aprendizagem vivenciadas pelos formandos, no cotidiano da escola, pelas quais vão adquirir alguns dos saberes da docência, com a percepção de que a educação e o ensino são práticas sociais e, com Garcia (1999), destaco que a socialização do professor ocorre ao longo da vida profissional.

a) A inserção no cotidiano escolar

A possibilidade de inserção no cotidiano da escola fora uma das afirmações presentes nas narrativas de alguns dos LBP, em que destacam a importância do PIBID para o contato com a escola e a prática dos professores.

Conhecer o ambiente acadêmico foi importante, e também ter contato com a prática docente para que muitos dos “erros” cometidos por estes não sejam cometidos por nós (Esperança, 2014, p. 49).

[...] Conheci as questões relacionadas à escola [...] tivemos um contato direto com escola, com questões burocráticas, em relação como funciona a educação brasileira [...] (Força 2014, p.73, 2014).

No PIBID a gente deixa de ver a sala de aula só na teoria; na teoria tudo funciona, tudo é muito bonito [...]na prática, tem muita coisa que não é como na teoria(Coragem, 2014, p. 39).

Com o tempo fui ampliando meu conhecimento e pontos de vista e percebi que no PIBID eu poderia conciliar a teoria vista em sala de aula da universidade com a prática docente experienciada na escola. Outro ponto importante é que descobri que o PIBID seria útil em questões ligadas a currículo, e conseqüentemente, a qualidade profissional (Iluminado, 2014, p.3).

O contato com as práticas escolares, com as diversas situações existentes no cotidiano da escola, é um dos elementos afirmados pelos LBP como significativo para as aprendizagens do ofício de ser professor. Estar na escola, desde o início do curso, possibilitou a vivência efetiva do trabalho docente, a convivência com as relações multifacetadas e heterogêneas do contexto. A esse respeito a CA de Matemática narra que: *No PIBID os alunos têm a oportunidade de conhecer a realidade escolar, diagnosticar os problemas e atuar ativamente e conjuntamente, planejando e propondo ações de intervenção, não só no contexto da sala de aula, mas fora dela também.* (CEM, 2014, p.223). Também o CA de Química afirma que no PIBID os formandos podem: *Mergulhar no ambiente de trabalho conhecendo os setores de uma escola; aperfeiçoar sua prática pedagógica; conhecer diferentes estratégias de ensino, aplicar e fazer uma auto-avaliação* (CLQ, 2014, p.244). Da mesma forma, o CA de Biologia afirma a possibilidade de participação em atividades de socialização da docência pelos LBP: *Os licenciandos tiveram a oportunidade de observar e vivenciar, a atualização do Projeto Político Pedagógico da escola, do seu Regimento e da construção do Plano de Desenvolvimento Escolar Interativo 2013, bem como das ações do Projeto Jovem do Futuro/Ensino Médio Inovador 2013* (CGB, Relatório Biologia/2013).

Por certo, tal como os LBP, os CA afirmam os contributos do programa para a inserção dos formandos no contexto escolar, espaço no qual podem mergulhar em diversas atividades

que proporcionam aprendizagem da docência, tais como: diagnóstico para conhecimento da realidade escolar, participação, como ouvinte, em reuniões pedagógicas, conselhos de sala, semana pedagógica⁶⁷, mostras pedagógicas, culturais e científicas, planejamentos, dentre outros. Enfim, as narrativas revelam que o PIBID proporciona a vivência real da prática na escola, o que, a meu ver, é extremamente positivo para a aprendizagem da docência, tal como afirma Canário (2001), ao esclarecer a importância e a necessidade da vivência e da aproximação dos contextos reais do exercício profissional por toda a formação inicial, com vistas à garantia da interação entre formação e trabalho. Também contribui com esta reflexão André (2015, p.106), ao dizer que: “Os licenciandos apontam como aspectos importantes no Pibid a possibilidade de contato com a realidade da escola, de fazer conexões entre teoria e prática, de refletir, de criar, de trabalhar coletivamente e de desenvolver novas metodologias de ensino”.

Conforme descreve o CA de Biologia, a participação dos LBP na semana pedagógica da escola possibilitou conhecimentos sobre a realidade da escola, sobre a gestão e a participação no planejamento das ações. Corrobora o seu depoimento um de seus orientandos, ao descrever a forma como participavam do conselho de classe: *A gente participava de conselho de classe por grupos para não superlotar a sala, de quatro no máximo cinco alunos* (Alvorecer, 2014, p.154). Também a CA de Matemática reconhece a importância da inserção em atividades na escola para a aprendizagem da docência dos LBP e sua participação nos conselhos de sala e reunião: [...] *são situações que acontecem lá e que a gente traz para o PIBID para refletir então, deveria ser como? Quando você for atuar, como fará?* (CEM, 2014, p.215).

O excerto da narrativa de CEM acerca da participação dos LBP evidencia aspectos relevantes, ora pelas aprendizagens acerca de questões problemáticas reais do cotidiano escolar, traduzidas pelas discussões dos professores da educação básica em torno das dificuldades de ensino e aprendizagem dos alunos e a forma como realizavam a discussão, ora pelas reflexões efetuadas. Posteriormente, sob a sua orientação, momento em que os LBP narraram os acontecimentos da reunião, de forma interpretativa e apresentavam sua opinião sobre o que foi ou não interessante. É o que diz a LBP sob a orientação de CEM [...] *tudo que a gente fazia, pensava, a gente socializava em grupo [...] aí o grupo analisava se era viável ou não e se tudo desse certo a gente fazia o material* (Coragem, 2014, p. 47).

⁶⁷ A semana pedagógica se refere a um período formativo organizado e desenvolvido pela gestão da secretaria estadual de educação do estado em que se insere a presente investigação.

Evidencia-se, portanto, que o PIBID é um campo fértil, um espaço propício para a semeadura de posturas reflexivas e investigativas. Não desconsidero os diversos desafios que o trabalho com a prática reflexiva incita, entretanto, a formação inicial é um momento ímpar para a sua formação, conforme afirma Perrenoud (2002, p.18):

O desafio é ensinar, ao mesmo tempo, atitudes, hábitos, *savoir-faire*, métodos e posturas reflexivas. Além disso, é importante, a partir da formação inicial, criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula. Também é preciso criar ambientes – que podem ser os mesmos – para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade. Em suma, um profissional reflexivo só pode ser formado por meio de uma prática reflexiva [...]

Por fim, pude perceber que a importância e a necessidade de inserção na escola para as aprendizagens de ser professor foi um discurso presente nas narrativas dos LBP. O contato mais alargado com o cotidiano da escola também é afirmado por Gatti et al. (2014, p.29), a partir de estudo avaliativo sobre o programa “[...] as contribuições e os aspectos considerados importantes propiciados pelo Pibid convergem no valor do contato mais aprofundado, quer dos Licenciandos Bolsistas, quer do CA, com o cotidiano das escolas públicas e o trabalho dos docentes da educação básica [...]”.

Outro indicador sinalizado como contributo à aprendizagem da docência no PIBID tem a ver com os *momentos formativos para estudos* sobre temáticas pertinentes à educação e às questões metodológicas, à participação em oficinas de material didático, avaliação, organização de diário, discussão que tecerei a seguir.

b) Os momentos formativos

O momento formativo é uma ação de consenso de todos os subprojetos, inclusive, está pontuada no Art. 6º da atual Portaria nº 096/2013, a qual rege o programa, ao dizer que o projeto institucional e subprojetos devem contemplar: a “[...] leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos” (Ibid.,p.3). Também no RIIFC do IF Campo está descrita a ocorrência de formação com vistas a “Promover estudos de referenciais conceituais-teóricos que possibilitem uma reflexão sobre as práticas de ensino, construir novas práticas e pesquisa em educação [...]” (2013,p.3). Está ainda descrito no relatório, que a formação constituiu uma ação comum aos subprojetos. Nesse sentido, a CA e uma LBP de Matemática apontam algumas leituras realizadas:

Leituras da Coleção de Livros do PROGESTÃO e outros [...] para conhecer técnico e teoricamente a realidade escolar no que tange aos recursos financeiros, convivência democrática, projeto político pedagógico, gestão de recursos humanos, psicologia para quem ensina (CEM/Relatório/2013).

[...] a gente leu sobre gestão uma coleção, LDB, gestão, artigos soltos, que às vezes era solicitado para cada um trazer um artigo na área de educação Matemática para socializar (Coragem, 2014, p. 45).

Assim, fica evidente que houve uma preocupação por parte de CEM em proporcionar fundamentação teórica para as análises e realização de práticas de ensino, na escola, conforme afirma:

A minha preocupação, é essa relação teoria e prática e essa experiência minha conta muito. Porque eu me coloco no lugar de quem vai entrar na sala pela primeira vez, ou de quem vai ser o futuro professor. Eles como futuros professores tendo que encarar uma turma, então eu tenho essa preocupação sim, de fazer com que a gente reflita, de quem está na escola, que tragam para a sala de aula, vamos falar sobre, o que podemos propor, porque é preciso refletir sobre o que está acontecendo lá (CEM, 2014, p. 213).

A partir das informações acima, depreende-se que foram várias as temáticas abordadas nos momentos formativos do subprojeto de Matemática, que perpassa, desde o conhecimento relativo à gestão, aos recursos financeiros, à psicologia, a questões pedagógicas, dentre outras. Sobre os estudos realizados, também destacam o CA de Química e LBP: *Em cada quinzena foram discutidos metodologia/abordagem em educação, observação, entrevista, questionários, estudo de caso, narrativas e histórias, pesquisa-ação, análise documental, levantamento de dados, estilo experimental e etnografia* (CLQ, Relatório 2013,p.20). Fato que é também endossado pelos LBP:

[...] a gente estudava outros artigos [...] relacionado à pesquisa em educação [...] os métodos, as pesquisas, as coletas de dados (Força, 2014, p.92).

[...] a gente estudava mais textos sobre educação, que envolvia ensino, metodologias diferenciadas, e também focava tipos de pesquisas, pesquisas qualitativas, quantitativas (Paz, 2014, p.130).

Também os LBP de Biologia afirmam a forma como desenvolviam a formação no PIBID: *Toda semana era uma pessoa que lia e apresentava os artigos para os outros. A gente estudava, analisava se tinha alguma fonte errada [...]* (Vida, 19/08/2014, p.197). Conforme se observa, no subprojeto de Química e Biologia também ocorriam os momentos formativos, embora se tenha detectado nas narrativas dos LBP que os conhecimentos estudados estavam ligados a metodologias de ensino e pesquisa em educação.

Por certo, de modo geral, posso afirmar que os espaços formativos consistiram em um momento significativo de aprendizagens. por possibilitar a leitura de referenciais teóricos que subjazem às práticas que estão sendo vivenciadas pelos LBP, no cotidiano escolar, destacando o trabalho colaborativo do grupo, seja nas discussões, seja nos planejamentos para as ações interventivas na escola. O que tem que ser alertado é em relação à escolha desses referenciais, que, a meu ver, não podem restringir-se apenas a metodologias e técnicas de ensino ou pesquisa. É fundamental lançar mão de temáticas que deem suporte à reflexão sobre as diversas problemáticas vinculadas ao processo ensino e aprendizagem, que vão desde os métodos de ensino, a didática, o trabalho colaborativo, aos princípios epistemológicos das áreas dos subprojetos, aos fundamentos das Ciências da Educação, destacando-se a Sociologia, a Psicologia, a Didática, a Pedagógica, dentre outras.

É indiscutível o papel da teoria como suporte das práticas vivenciadas no cotidiano, fato indicado por um LBP: *[...] estudando os teóricos, a gente já tem a noção do que eles aplicaram, do que deu certo e do que não deu, então a gente pode pegar o que deu certo e aprimorar para a nossa realidade* (Força, 2014, p.78). O estudo de referenciais teóricos, epistemológicos acerca dos saberes das várias áreas que compõem os subprojetos e dos fundamentos das Ciências da Educação é fundamental para a compreensão da complexidade da prática de ensino, do cotidiano escolar e para a construção da identidade docente do LBP, como professor reflexivo e pesquisador. A teoria contribui para o desenvolvimento e o aprimoramento do olhar investigativo, questionador acerca dos fenômenos educacionais e o desenvolvimento da práxis. Entretanto, devemos ter o cuidado, para que as práticas do PIBID não se transformem meramente em momentos de estudos teóricos, nos espaços das IES e distanciem os LBP do cotidiano da escola, que é a finalidade principal do programa, considerando que:

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 certo estatuto ao saber da experiênci (Nóvoa 1995, p.25).

Outro ponto significativo das práticas de socialização à docência no PIBID, é a participação em eventos, sobre o que discorrerei a seguir:

c) A participação em eventos

A participação em eventos (local, regional ou nacional), seja na organização, seja como ouvintes ou como apresentadores de trabalhos, fora uma atividade considerada relevante para

os LBP, na medida em que ensejou: compartilhar saberes por meio da socialização das experiências vivenciadas no programa; analisar e refletir sobre as práticas realizadas em seus projetos, a partir do confronto com as experiências dos outros projetos, na própria instituição e/ou externamente; aprimorar a oralidade e a desenvoltura da arte de falar em público, uma vez que, gradativamente, os LBP foram se despidendo da timidez, dos temores, fortalecendo a segurança e aprimorando a retórica. A divulgação das experiências e pesquisas realizadas em eventos propiciou o reconhecimento e a valorização social do programa, o que é motivo de orgulho por parte dos LBP: [...] *a gente já participou de quase todos os eventos que tiveram até o ano passado* (Força, 2014, p.78). Outra LBP sinaliza satisfação quanto a sua participação em um evento do PIBID: [...] *O que se observava era as pessoas dizerem com orgulho, eu sou do PIBID eu fiz esta atividade [...] nossa eu me orgulho mesmo, eu sinto orgulho de falar eu sou Pibidiana* (Lua, 2014, p.171).

A organização de eventos para socialização das atividades e divulgação do programa é uma ação indicada na documentação oficial da CAPES, devendo as IES organizarem, anualmente, um seminário institucional para socialização das atividades de todos os subprojetos que compõem o projeto institucional do PIBID. O IF Campo, desde a sua inserção no programa, em 2011, realizava seminários locais, nos diversos *campi*, entretanto, a partir de 2014, os seminários ocorrem com a participação de todos os LBP, em uma perspectiva institucional.

A participação e organização de eventos culturais e científicos é, sem dúvida, um momento rico de aprendizagens e partilha de saberes, entretanto, devo alertar quanto ao risco de se priorizar em demasia os resultados, ao invés de valorizar o processo de aprendizagem da docência do PIBID. Nesse caso, as práticas do LBP no programa pode se transformar em ações pontuais, desenvolvidas de forma aligeirada, consubstanciadas em posturas acríticas, tendo a mera finalidade de apresentar resultados em eventos.

A seguir discorrerei sobre algumas intervenções realizadas pelos LBP no cotidiano da escola.

d) Ações interventivas no cotidiano escolar

Como intervenções se traduzem várias ações desenvolvidas pelos LBP, em sala de aula e no contexto escolar, que vão desde planejamento, elaboração de materiais/estratégias didáticas e aplicação, aulas de reforço, elaboração e aplicação de avaliação, monitorias,

palestras, trabalho com projetos de ensino e pesquisa. Apontarei algumas que se destacaram mais: o planejamento, a elaboração e a aplicação de material didático, sendo que o trabalho com projetos e pesquisa será apresentado na categoria 6.2.

O planejamento das ações consistiu em uma ação significativa no contexto das práticas vivenciadas nos três subprojetos investigados. Realço que, no projeto institucional, bem como nos subprojetos, é dada evidência ao planejamento, conforme ilustro com um dos subprojetos, ao explicitar que o planejamento constava de:

Preparação, em conjunto com os bolsistas e o educador supervisor, de aulas experimentais [...]; reuniões com o corpo docente do Curso de Licenciatura, com o Coordenador desse Subprojeto e com o educador supervisor para discutir ações inovadoras da prática docente (Subprojeto de Química, edital nº 001/2011).

O planejamento das ações fora uma atividade prevista em todos os subprojetos analisados, traduzindo desde o plano das ações a serem desenvolvidas globalmente a ações mais pontuais, como plano de aula, ou projeto a ser desenvolvido individualmente ou em grupo. Para tanto, foram realizadas reuniões, que ocorreram semanalmente e quinzenalmente, conforme afirmam o LBP de Biologia: *Após diagnóstico das escolas conveniadas, vimos as necessidades que são prioritárias. Então fazemos o planejamento nas reuniões semanalmente [...]*(Lua, 2014, p.165). Na mesma direção afirma o CA: *Tínhamos reuniões toda semana, as terça feiras [...] uma reunião aqui e uma na escola* (CGB, 2014, p.260).

O ato de planejar foi uma ação desenvolvida seriamente e semanalmente no subprojeto de Biologia. Havia uma preocupação em observar as necessidades indicadas no diagnóstico da escola, primeira ação a ser feita anualmente no programa e planejar ações mais pontuais e para um período mais alongado. Para tanto, discutiam no grupo, de forma colaborativa, e analisavam a necessidade ou não da confecção de materiais didáticos e sua aplicação para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Essa ação enseja, além do trabalho colaborativo e reflexão, a autonomia dos LBP para iniciativas em definir as possíveis intervenções a serem feitas e a busca de resolução de possíveis problemas. Sobre isso, considero pertinente a asserção de Gatti et al. (2014, p.58):

A possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles são características dos projetos Pibid ressaltadas como valorosas para a formação inicial de professores. Certa autonomia dada aos Licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre.

Também a CA de Matemática afirma que o planejamento no PIBID: [...] *oportuniza a reflexão e a avaliação dos resultados das ações de intervenções realizadas, amplia os referenciais teóricos, aproxima os pibidianos da pesquisa-ação* (CEM, 2014, p.223). Ademais, segundo CEM, era nos espaços destinados ao planejamento, que os LBP eram incitados a pensar e a refletir sobre as ações interventivas. Zeichner (2010) corrobora esta discussão ao pontuar a importância da aproximação da IES com as escolas de educação básica e que as experiências de campo devem ser planejadas e supervisionadas.

Por certo, os encontros para planejamento consistiam em espaços de reflexão e planejamento das ações que incluíam, inclusive, o trabalho com a diversidade em sala de aula, aulas de reforço, dentre outras, conforme afirma a LBP:

O PIBID/Matemática tem proporcionado momentos ímpares de aprendizado, no que diz respeito à educação inclusiva. Planejar, aplicar e avaliar atividades propostas aos alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino tem contribuído e agregado conhecimentos e experiências que o curso não consegue suprir. Esse trabalho evidenciou a importância do atendimento individualizado e diferenciado para esses alunos, pois mesmo com limitações eles têm o seu tempo de aprendizagem que deve ser respeitado (Bela, 2014, p. 30).

Ainda outro LBP sinaliza que as atividades do PIBID de Matemática eram planejadas, de forma que a carga horária era trabalhada em dois dias; um era destinado ao planejamento, sob a orientação da CA: *Trabalhávamos nessa questão de ação e reflexão* e depois na escola: [...] *a gente tentava aplicar esse planejamento, desenvolver a ação* [...] (Iluminado, 2014, p.12). Por certo, as narrativas dos LBP de Matemática sinalizam as reflexões realizadas nos espaços de reunião reservados para o planejamento, que perpassam desde a reflexão sobre as ações já realizadas, com vistas a aprimorá-las, e se estendem ao planejamento de outras atividades, tais como o trabalho em sala de aula, a elaboração e aplicação de avaliação, as aulas de reforço. Observa-se nesse processo a oportunidade dada aos formandos do desenvolvimento da autonomia e da reflexão, ou seja, uma perspectiva formativa consubstanciada na reflexão. Vieira (2010, p.22) corrobora, ao afirmar que, em uma formação reflexiva, o formando não é reduzido

[...] a consumidor passivo de teorias públicas, o poder autorizado do formador confere-lhe a responsabilidade de criar oportunidades para que os formandos sejam consumidores críticos e produtores criativos desse saber, favorecendo a democratização do processo de construção do conhecimento.

Outra ação interventiva que aqui destacarei se refere à *elaboração, aplicação e avaliação de métodos e materiais didáticos*. Esta ação, incluindo o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) fora especialmente sinalizada nos subprojetos de Biologia e de Química.

Os projetos, as metodologias de ensino foram destacadas como essenciais para as aprendizagens adquiridas no programa:

A gente usou muita demonstração [...] levar para sala de aula e demonstrar o uso de tecnologias, que eu trouxe para o meu TCC, onde a gente aplicou uma experimentação e dentro da experimentação, a gente aplicou jogos virtuais para os alunos, e um trabalho avaliativo com essa atividade virtual (Esperança, 2014, p.99).

A gente fazia material didático com auxílio dos alunos. Por exemplo, fizemos uma célula animal e demos aula, fazendo os questionamentos o que é isso, qual é a função disso para ver se eles tinham aprendido. Depois deixávamos os materiais lá para os professores utilizarem (Alvorecer 2014, p.153).

Também o CA de Química pontua que o foco principal do projeto foi a construção de recursos didáticos e a experimentação, em que os LBP [...] *discutiram e aplicaram propostas de aula a partir do uso da experimentação e [...] atividades lúdicas* (CLQ, 2014, 250). Na mesma direção, o CA de Biologia afirma que o trabalho com experimentos visava [...] *contribuir com o ensino de Biologia Celular para estudantes da primeira série do ensino médio, promovendo a construção de materiais didáticos sobre diferentes conteúdos desse tema* (CGB, 2014, p.260). É sinalizada, no depoimento dos LBP e dos CA, a produção de materiais didáticos e sua aplicação junto aos alunos do Ensino Médio, embora essas práticas de ensino não tenham sido desenvolvidas com frequência e não tenham ocorrido no horário regular de aula, conforme discutirei posteriormente, no item 6.1.4.

Entretanto, o CA de Biologia destaca a importância do PIBID para o trabalho com as oficinas, a construção de material didático e o resultado na aprendizagem dos alunos da educação básica: [...] *no PIBID eles tiveram a oportunidade de trabalhar coisas diferentes [...] quando eles começaram a desenvolver as oficinas, tudo foi muito inédito para os alunos lá na escola e ajudou na aprendizagem deles [...]* (CGB, 2014,p.261). É fato relevante no olhar do CGB que os materiais didáticos produzidos pelos LBP, sob sua orientação, contribuíram para a dinamização das práticas de ensino dos professores supervisores e, por conseguinte, resultaram também em efeitos positivos na aprendizagem dos alunos da educação básica. Fato que não foi por mim averiguado na pesquisa, entretanto, outros estudos já comprovam esses impactos do PIBID, tais como Gatti et al. (2014, p.60) que, ao realçarem o olhar dos LBP sobre o programa, afirmam que:

Os Licenciandos percebem a contribuição que dão para a aprendizagem dos alunos da escola básica através das atividades que desenvolvem nas escolas, com seus professores e orientados por seu coordenador. Não só isso, mas também para a melhoria geral da ambiência escolar, uma vez que as ações abrangem atividades

extraclasse também. Destacam o aumento da motivação dos alunos com o estímulo dado com o trabalho dos bolsistas [...].

A elaboração de estratégias e materiais didáticos diferenciados, o uso das TIC, dentre outras ações desenvolvidas pelos LBP, sob a orientação dos PS e CA, possibilitam a melhoria da qualidade do ensino dos alunos da educação básica das escolas conveniadas, tendo em vista um PS possuir sob a sua supervisão cinco LBP, podendo contar ainda com o apoio do CA e de recursos do PIBID e da IES. Nessa parceria, todos ganham, pois, juntos, poderão buscar meios para o desenvolvimento de aulas mais criativas e dinâmicas que motivem o interesse e favoreçam a melhoria da aprendizagem dos alunos da educação básica. Com essa reflexão colabora Gatti et al. (2014, p. 105-106), ao destacarem que as atividades desenvolvidas no programa:

- Estimulam o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e motivadoras.
- Há melhorias na qualidade do ensino com novas formas de ensino, aulas mais criativas com atividades práticas diferenciadas e interdisciplinares.
- Ativação ou uso mais frequente de laboratórios e maior e melhor uso da biblioteca.
- Desenvolvimento enriquecido de atividades de leitura em áreas variadas do conhecimento.
- Maior utilização dos recursos tecnológicos existentes na escola.
- Aumento no interesse dos alunos pelas disciplinas e pelas atividades da escola, reduzindo a evasão (destaque no ensino médio).
- Melhoria no desempenho dos alunos e aumento de sua autoestima [...].

Na continuidade da discussão, realço o depoimento do professor CLQ, ao afirmar que não foram focados no PIBID os conhecimentos acerca da área de Química, mas as diferentes formas de trabalho em sala de aula, ao que pontua:

No PIBID nós não trabalhamos conteúdos químicos [...] trabalhamos formas diferenciadas para o ensino da Química - paródia, jogos, experimentação. Todos estes projetos foram discutidos em grupo e todos viram a possibilidade, necessidade e importância de se trabalhar estas formas diferenciadas de ensino. Resolve? Vamos supor se eu trabalhar só uma destas formas? Se eu trabalhar apenas paródia, resolve? Não! Se eu trabalhar apenas jogos resolve? Não! então assim, são momentos que eles tem que perceber a possibilidade de aplicar as diferentes práticas didáticas [...] (CLQ, 2014, p.235).

E o professor reconhece que o trabalho com as estratégias diferenciadas não resolve o problema da aprendizagem dos alunos, mas o momento e a forma como são aplicadas. As considerações do professor CLQ são interessantes, com as quais concordo plenamente, pois boas estratégias didáticas podem não ter utilidade nas mãos de um professor que não tenha vontade, emoção, satisfação, criatividade e finalidade definida sobre o ensino. Aqui, busco Roldão (2009, p.29), ao definir estratégia como “[...] um conjunto de ações que na minha

perspectiva designaria de preferência por sub-estratégias, que envolvem o recurso a diversas técnicas de ensino, concretizadas em actividades organizadas”. Não se trata, pois, de um conjunto de técnicas traduzidas em expor, apresentar, dentre outras, mas de uma ação com finalidade de promover a aprendizagem no aluno, ao que acrescento a importância de iniciativas que ensejem a participação efetiva do aluno, com vistas ao desenvolvimento de sua capacidade reflexiva, de sua autonomia, enfim, de interpretação, de compreensão, de questionamento e de intervenção.

Nessa perspectiva, importa salientar que a Pedagogia e a Didática envolvem relações e objeto que transcendem a mera operacionalização de técnicas e procedimentos de ensino. Segundo Tardif (2013, p. 117), “A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos”, sendo, para o autor, indissociada dos outros elementos que integram as atividades do professor, tais como os objetivos do trabalho docente, do seu objeto, dos saberes e das técnicas que caracterizam o ensino. Nesse sentido,

A pedagogia não deve ser associada ou reduzida unicamente à utilização de instrumentos a serem usados ou às técnicas a serem empregadas, mas a uma prática social global e completa, interativa e simbólica ao mesmo tempo. Nesse sentido, a pedagogia se aproxima muito mais do termo práxis do que de uma técnica no sentido restrito do termo (Tardif, 2013, p.149).

Não obstante, devemos ter o cuidado, para que a formação não se resuma ao pragmatismo, por meio de oficinas, receitas metodológicas, com ausência de perspectivas epistemológicas e teóricas que propiciem a reflexão, a (re)construção de novas práticas. Há que termos em conta que é muito presente, tanto na formação quanto na prática dos atuantes, o desejo por aprendizagens vinculadas a situações que envolvem práticas metodológicas, oficinas, técnicas, enfim, receitas prontas para serem transpostas para a prática de ensino, “[...] fortalecendo assim o *mito das técnicas e das metodologias*” (Pimenta & Lima, 2011, p.39). Embora essas atividades sejam importantes, elas não vão conseguir resolver o problema do ensino e da aprendizagem, em sua totalidade, pois, conforme dizem Pimenta e Lima (2011), o processo educativo, apesar de incluir situações específicas de treino, não pode ser reduzido a ele. “[...] a habilidade que o professor deve desenvolver é saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas” (Ibid., p.38).

Na sequência, apresentarei a análise acerca das contradições e desafios das situações vivenciadas no PIBID pelos LBP.

6.1.4 Os desafios e ambiguidades nas práticas de socialização da docência no PIBID

Da mesma forma que ocorrem situações fartas em possibilidades de aprendizagem da docência, com momentos ímpar de aprendizagem, reflexão, afetividade, qual a beleza singular de uma Rosa, também são fartas as situações ambíguas, desafiantes que podem provocar constrangimentos, tensões, dissabores, tais como os seus espinhos. Nesta discussão apresento as descobertas, desafios e fragilidades sinalizadas nas narrativas acerca das práticas vivenciadas na escola sobre a profissão docente, que se traduzem pela: 1) ausência de práticas em sala de aula; 2) expectativa da comunidade escolar em relação ao programa; 3) valorização do trabalho docente e expectativa da profissão; 4) ausência de trabalho colaborativo entre os projetos.

a) A ausência de práticas em sala de aula

A ausência de práticas efetivas em sala de aula, que vão desde a elaboração de avaliação, plano de aula, observação e aula direta com os alunos é sinalizada pela LBP de Biologia: [...] *eu nunca entrei em sala de aula [...] observar o professor em sala de aula eu não presenciei [...]* (Lua, 2014, p.173), o que é corroborado por outro LBP: [...] *O CA sempre falava que não estávamos lá para dar aula, para substituir o professor e sim para a iniciação a docência [...]* *Em sala de aula não! só se a gente levasse eles para outro lugar e ministrasse palestras nessas oficinas [...]* (Alvorecer, 2014, p.154). É sinalizado, portanto, que as práticas dos LBP do subprojeto de Biologia se ativeram à realização de alguma ação diferenciada, como palestras e oficinas. Não fora ilustrado um trabalho efetivo com os alunos, em sala de aula, de forma a analisarem reflexivamente as intervenções, em um período mais alargado de tempo. Ao contrário, as intervenções foram operacionalizadas, pontualmente, de modo que, a partir do que diziam os PS sobre os conteúdos que estavam sendo elaborados, os LBP elaboravam o material e desenvolviam, uma ou mais aulas, no contraturno, para o aplicarem. A esse respeito se pronuncia o CA de Biologia:

[...] eu nunca deixei eles ministrarem aulas. [...] eu entendo que não é para colocar o PIBID em sala. Até porque, muitos ainda não fizeram disciplinas [...] eu acho que pra dar aula, é preciso ter uma bagagem, não é atoa que o estágio é colocado mais para o final do curso. Mas oficina, palestra, ciclo de palestras, eles organizavam muito. Essas oficinas eram assim, eles colocavam os alunos para fazerem as coisas [...] eram práticas, em que os alunos da escola ajudavam a montar (CGB, 2014, p.261).

CGB explica que muitos dos LBP não estão preparados para entrar em sala de aula, o que pode ser devido ao fato de ainda se encontrarem no início da formação. Sua preocupação é relevante, tendo em vista que a inexperiência dos formandos para enfrentamento de uma sala de aula pode resultar em malefícios, tanto para si, com traumas e desmotivação para a docência, como para os alunos da educação básica, em relação ao prejuízo em sua aprendizagem. Entretanto, entrar em sala de aula não significa necessariamente o enfrentamento da turma; ao contrário, inicialmente, os formandos podem se ater à prática de observação das aulas dos professores supervisores, ou mesmo, ao auxílio de suas aulas, sob a sua supervisão. A prática de observação é fundamental para uma futura intervenção em sala de aula pelos formandos. Como já dizia Estrela (1993, p.26): “O professor, para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)”. Nesse caso, a observação das aulas, poderia ter sido uma ação positiva na aprendizagem dos LBP, na medida em que, ao invés de apenas questionarem os PS sobre os conteúdos e dificuldades de aprendizagem dos alunos, eles próprios poderiam identificar esses elementos, por meio da observação, problematizando as diversas situações vivenciadas em sala de aula e buscando, sob a orientação dos formadores (CA e PS), alternativas para o trabalho com os alunos.

Entretanto, a observação não foi uma estratégia utilizada na formação dos LBP de Biologia. De fato, observar por observar, na perspectiva da racionalidade técnica, tal como ocorre em muitos processos de estágios, em que os alunos, não preparados, limitam-se a preencher fichas, ou fazer julgamentos periféricos, sem considerar a complexidade multifacetada da sala de aula, realmente, não tem mesmo sentido. O que realço, aqui, é a observação, por meio de uma preparação *a priori*, em que os formandos consubstanciados em um aporte teórico, sob a orientação dos formadores (CA e PF) aguçam o seu olhar acerca da problemática de sala de aula, de forma questionadora, reflexiva e investigadora, procurando desvelar o que não é aparente, posicionando-se, de forma crítica, enfim, desenvolvendo um olhar observador perspectivado na investigação. Nesse sentido, me reporto a Estrela (1993, p.29), ao afirmar que a observação desempenha um papel fulcral na metodologia experimental “[...] a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática cotidiana”. Também Pimenta e Lima (2011) afirmam que o

modo de aprender a profissão é prático, e que, muitas vezes, os alunos aprendem a ser professores, imitando os seus professores e elaborando o seu próprio modelo, a partir de análise crítica do que observaram.

Procurando entender melhor a ausência de práticas de ensino, em sala de aula, destaco outro excerto do CA de Biologia:

Eu sei que o PIBID de Matemática, eles colocavam os alunos para dar aula, reforço [...] isto não é o objetivo do PIBID não! Até mesmo porque conheço a escola lá e os professores abusam. Colocam os alunos do PIBID para dar aula e nem na escola ficam [...] As nossas atividades eram no contra turno para não atrapalhar as aulas. Muitas vezes dava-se um conteúdo de Biologia e a gente entrava com alguma intervenção para melhorar este conteúdo, para complementar esta forma deles verem o conteúdo [...] (CGB, 2014, p.261).

As preocupações do professor CGB são pertinentes, tendo em vista que corre-se o risco de os PS delegarem aos LBP a gestão de sala de aula, como forma de diminuir o seu tempo de trabalho e, por conseguinte, tornarem-nos como apoio, ao invés de aprendizes da docência, o que, por certo, já está sendo feito.

Em algumas escolas, percebe-se que alguns professores e/ou gestores possuem dificuldade em entender o papel dos alunos bolsistas do PIBID dentro da unidade de ensino. Alguns acham que são estagiários, outros acreditam que os alunos podem servir como professores eventuais ou até mesmo como um ajudante-geral qualificado. Tem-se trabalhado esse aspecto junto aos professores supervisores, pedindo para que estes sempre reafirmem o papel dos alunos bolsistas dentro da escola, e orientando os alunos sobre seus direitos e deveres dentro do projeto (RIIFC, 2013, p.30).

Entretanto, esse é um risco que é necessário correr e, se caso ocorrer, procurar alternativas para solução, ao invés de desconsiderar a possibilidade de os LBP vivenciarem as diferentes interações sociais em sala de aula. Temos que ter em conta que a prática pedagógica é social e multifacetada, o que obriga uma visão de totalidade para a compreensão dos vários intervenientes que influenciam o ato educativo. Ademais, a prática de ensino, o processo de ensino e aprendizagem, que consiste na atividade elementar dos professores em sua prática profissional são condicionados por vários intervenientes, ou variáveis, em termos de questões e ordem cognitiva, afetiva, enfim, forma de lidar com as aprendizagens e indisciplinas dos alunos. Day (2001) corrobora, ao destacar que o ensino implica atividades complexas de interações interpessoais diversas com alunos que, nem sempre, estão dispostos e motivados a aprender em sala de aula “[...] o que envolve considerações difíceis sobre o currículo e sobre a aplicação de estratégias e destrezas de ensino [...]” (Ibid., p.45).

Então, nesse caso, questiono: o trabalho com ações pontuais, baseado apenas na realização de oficinas, contribuirá para que o LBP vivencie as situações ambíguas do ensino, de forma a procurar alternativas para saná-las? O trabalho no contraturno possibilita a participação de todos os alunos que frequentam o turno normal das aulas? A ausência de práticas em sala de aula não negligencia as diversas aprendizagens necessárias ao exercício da docência, dentre as quais se destacam: o que ensinar, para que, para quem e como ensinar? Temos que ter em conta que os saberes didáticos são imprescindíveis na formação. Nesse sentido, trago Vieira (1993, p.47), ao esclarecer que a Didática representa “[...] o campo mais específico da formação/atividade profissional do professor [...]”. A autora define a Didática como a “[...] área de reflexão/experimentação sobre o processo de ensino/aprendizagem de uma dada matéria curricular, um campo disciplinar especializado onde se produz e difunde um saber eminentemente prático [...]” (Ibid., p.47). Com Vieira (1993) afirmo ser imprescindível que os processos de formação envolvam ações práticas, reflexivas, acerca dos conteúdos de ensino e aprendizagem, das diversas metodologias e das relações heterogêneas e complexas de sala de aula. Conforme Vieira (1993, p.49):

Os principais objectos de reflexão no campo da didáctica específica de uma disciplina são: a disciplina (nos sentidos científico e pedagógico), os sujeitos do encontro pedagógico (o professor e os alunos) e as tarefas de ensinar e aprender essa disciplina (ensinar/aprender o quê; para quê, como, onde e quando) [...].

Para a mesma autora (1993), esses três aspectos integram o saber didático do professor e evoluem, de acordo com a reflexão que ele faz sobre a sua prática, ao confrontar os resultados da reflexão com o conhecimento anterior que possuía. Para tanto, a autora destaca quatro elementos relevantes na formação: a descrição, a interpretação, o confronto e a reconstrução. Por certo, no caso do PIBID, a prática de inserção em sala de aula promoveria a operacionalização desses elementos, o que poderia ocorrer: com a observação e a realização de aulas, a descrição das práticas realizadas e observadas, a interpretação e a análise sobre a observação (por que o professor agiu dessa forma, quais ações foram significativas e quais as fragilidades) e sobre a prática (por que agi assim) e reconstrução de novas práticas. Ação que caracteriza uma formação perspectivada em um processo de reflexão e investigação. Ao que novamente me reporto a Vieira (1993) ao defender que o professor deve ser também investigador, de forma a desenvolver uma postura reflexiva e investigativa diante de sua prática pedagógica.

No caso específico da sala de aula, com Vieira (1993) e Libâneo (1994), reafirmo que uma aula se organiza a partir de estrutura didática integrada por objetivos, conteúdos, métodos de ensino, meios necessários. Nesse caso, a observação e a participação supervisionada como docente, possibilitará que o formando vá constituindo sua aprendizagem de forma reflexiva e questionadora, conforme pontua Roldão (2009 p.58):

[...] Como é que vou conceber e realizar uma linha de actuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar?.

Ademais, o professor CGB discorda das práticas operacionalizadas no projeto de Matemática, por colocarem os LBP em sala de aula, o que, pelo visto, é controverso com o depoimento de um formando, ao destacar as diversas atividades vivenciadas em seu projeto:

Nossa, em dois anos e meio tivemos tantas situações que seria impossível eu descrever aqui, mas algumas que ficaram muito marcadas foram: aprendi a manusear um diário; aprendi a construir um projeto; ministrei a minha primeira palestra e minicurso; tive meu primeiro contato com a pesquisa e investigação; comecei a participar de eventos e apresentações de pôster, aliás, aprendi a fazer um pôster e um resumo simples, expandido e etc, por conta do PIBID; treinei minha letra no quadro; aprendi a fazer planos de aula; aprendi a ter postura de professor dentro de sala de aula; construí minha identidade de professor (Iluminado, 2014, p.30 - 32).

O Iluminado, afirmando que é impossível descrever todos os contributos do PIBID para a aprendizagem de ser professor, destaca aspectos que contribuíram para a socialização da docência que vão desde a aprendizagem de elaboração de diário, planos de aula, avaliação, realização de pesquisa, participação em eventos, desenvolvimento de palestras, minicursos, às práticas efetivas em sala de aula. Sem dúvida, a sua narrativa sinaliza a vivência de elementos imprescindíveis ao exercício da docência profissional. Aqui me cabe reafirmar o questionamento se a ausência de práticas de ensino em sala de aula no turno regular de ensino não negligencia aprendizagens fulcrais da docência, em que destaco agora a interação entre aluno e professor. Acaso alguém aprende a dirigir apenas com as aulas teóricas? Acaso um estudante de Medicina se especializará em cirurgia geral, sem nunca ter vivenciado uma prática? Formosinho et al. (2010, p.11) corroboram esta reflexão, ao afirmarem que a “[...] interacção prolongada entre educador e educando é uma das características principais da docência e dá sentido ao conteúdo da intervenção profissional da intervenção e a componente pessoal da pessoa [...]”. As práticas de socialização em sala de aula são elementares para a aprendizagem da docência.

Ademais, há que se ter em conta que a atividade dos professores, o ofício da docência se caracteriza pela relação com pessoas, seres humanos; o contato direto dos LBP com os alunos, com as suas diferentes formas de ser e aprender que vão ensejar o desenvolvimento da capacidade de interação social, da afetividade, do controle das emoções, enfim, das relações interpessoais. Como o LBP mobilizará futuramente saberes para lidar com os alunos, se não teve o convívio com eles, durante a formação? Aqui, novamente me reporto a Formosinho et al. (2010, p.11), ao afirmarem que a docência se caracteriza pela interação pessoal. Sendo uma profissão que trabalha com pessoas, “[...] o afecto e a emoção e a inteligência destas mesmas pessoas são um factor natural do (in)sucesso da intervenção. Não estamos perante profissões técnicas em que o objeto a transformar – a matéria prima – não tem volição, emoção ou cognição” (Formosinho et al., 2010, p.14). A relação com os alunos é, sem dúvida, um aspecto primordial na formação de professores, dada a complexidade que implica.

Também Tardif (2013) corrobora essa reflexão, ao pontuar duas consequências que a relação dos professores com os alunos no exercício da docência acarreta: primeiro, os seres humanos possuem a particularidade de existirem como indivíduos; assim, cada aluno possui uma forma de aprender, diferentes formas de percepção que devem ser reconhecidas e valorizadas pelos educadores, o que implica em afetividade e sensibilidade, para que possam perceber essas nuances existenciais dos alunos. Para o autor (2013, p.267), “[...] A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui umas das principais características do trabalho docente [...]”; como segunda consequência, o saber docente comporta sempre um componente emocional e ético, fato que incita o professor, mesmo de forma involuntária, a questionar as intencionalidades, os valores, a forma de fazer a sua prática e o conhecimento de si, o que exige dele “[...] uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre o fundamento das suas ações” (Ibid., p.286).

As práticas realizadas por alguns dos subprojetos no PIBID do IF Campo, de certo modo, negligenciaram alguns aspectos fundamentais da aprendizagem da docência, tendo em vista que o conhecimento das diversas relações que se estabelecem em sala de aula e com os alunos não esteve muito presente, para que os LBP pudessem desenvolver a sensibilidade afetiva para a compreensão das diferenças dos alunos. De certo modo, priorizou-se o que ensinar e a aplicação pontual de métodos de ensino, com foco nos experimentos, mas a questão do ser ficou ausente.

Arroyo (2011, p.55) corrobora essa reflexão, ao afirmar a forma como ocorre a formação de professores atualmente:

[...] aprendemos disciplinas sobre que conhecimentos da natureza e da sociedade ensinar e com que metodologias, porém, não entra nos currículos de formação como ensinar-aprender a sermos humanos. Falta-nos a matriz pedagógica fundante. Nosso perfil e saber de ofício ficam truncados. E mais, descuidamos uma das curiosidades mais próprias de nossa condição humana a curiosidade por aprender a ser, por entender significados, por apropriar-se da cultura. Nesses complexos saberes nascemos ignorantes.

Pelo visto, a ausência de práticas de ensino em sala de aula não é um fato insulado no IF Campo, na medida em que também Gatti et al. (2014, p.107), em estudo avaliativo sobre o PIBID, destacam como pontos críticos: “Encontram-se, em alguns projetos, formas pouco efetivas e distantes da própria proposta do PIBID (falta de atuação efetiva na escola e nas salas de aula)”. Então, mesmo que ocorram práticas significativas de aprendizagens da docência, conforme já fora destacado, as fragilidades são imensas, traduzidas, em parte, pelo distanciamento dos formandos da sala de aula e até mesmo do cotidiano da escola. É o que denuncia a LBP de Química:

Eu gostei muito de participar do PIBID, mas eu acho que faltou entrar em sala com intervenções diferentes. Porque o projeto é iniciação a docência e aí você fica fazendo reuniões, leitura de textos, blá, blá, blá [...] então eu achei que nesse ponto o PIBID falhou, porque eu queria ter entrado em sala de aula [...] A gente entrou em sala de aula com metodologia diferente uma vez apenas [...]. Então se é iniciação à docência deveria ter mais prática em sala de aula; estar auxiliando o supervisor em sala de aula (Paz, 2014, p.135-136).

Fica evidente, na fala de Paz, a insatisfação quanto à não participação direta em sala de aula, o que, segundo ela, foi proposto apenas uma vez durante o período em que ficou no PIBID, consistindo apenas em uma intervenção, para testar um material confeccionado pelo projeto de Química. Ademais, ela destaca que a maior parte da experiência no programa foi desenvolvendo pesquisas e estudos teóricos, o que não deixa de ser importante; entretanto, é necessário se considerar que o foco da aprendizagem da docência é a interação socializadora entre professor e aluno, que é o elemento principal no ofício de ser professor. Realço, ainda, que, apesar de o depoimento da Paz ilustrar também a ausência de práticas efetivas, em sala de aula, no subprojeto de Química, outros depoimentos sinalizam que, embora de forma esporádica, os LBP estiveram em sala de aula, diferentemente do que ocorreu no subprojeto de Biologia, conforme afirma Esperança: *Usamos aulas demonstrativas para demonstrar o uso de tecnologias [...]*

(Esperança, 2014, p. 99) e Força: *Realizamos intervenções nas aulas com a criação de aulas diferenciadas, na qual utilizamos jogos, experimentação e paródias* (Força, 2014, p.49).

Conforme se observa, os LBP de Química vivenciaram algumas situações, em sala de aula, embora raras, consistindo em aulas para aplicação de metodologias, o que não sinaliza a vivência mais aprofundada, com vistas a identificarem situações problemáticas e a buscarem alternativas para saná-las ou amenizá-las. Nesse sentido, Gatti et al. (2014) destacam em sua pesquisa avaliativa do programa, que houve raríssimas observações dos participantes sobre a ausência da prática do cotidiano da sala de aula, entretanto, curiosa e coincidentemente, os autores destacam a fala de um LBP de Biologia de uma IES localizada geograficamente distante do *locus* da presente pesquisa, que ilustra uma situação idêntica à que ocorre no subprojeto de Biologia do IF Campo:

Uma oportunidade onde se pretende aliar o curso, logo a teoria, com a prática, a docência em si. Carece, todavia, de experiência em sala de aula, como iniciação à docência; as oficinas (como são aplicadas aqui), por vezes, ficam muito distantes da realidade escolar (sabemos que a realidade de um docente a nível nacional não é de oficinas, e sim de exaustivas cargas horárias). Creio que deveríamos ter uma experiência e leitura maior a respeito da docência em si, e não meramente teorias a respeito da sala de aula (Biologia – S)(Gatti et al., 2014, p.54).

Em direção diferente, os LBP de Matemática, tal como a CA, afirmam que a socialização docente em diversas atividades, dentre elas a sala de aula, contribuiu para a sua aprendizagem da docência: *No PIBID a gente tem que dominar a turma e a aula, eu acho que essa vivência é muito importante, pois, quando estivermos formados e enfrentarmos uma, não vai ter uma pessoa para te auxiliar o tempo todo* (Coragem, 2014, p. 40). Outra LBP afirma que trabalhavam de forma diferente dos demais projetos do PIBID: [...] *o nosso PIBID teve um diferencial, pois [...] a gente dava aula, ficava com os alunos mesmo. Não que os outros não fizeram isso, mas foi mais palestra, pesquisas mesmo, e a gente foi mais para a ação [...]* (Bela, 2014, p.41). Assim, as LBP sinalizam que o projeto de Matemática promoveu, de fato, a inserção dos formandos em situações inusitadas de sala, enquanto os demais projetos não. Ademais, as LBP destacaram que o contato com os alunos as ajudaram a procurar alternativas de como lidar com a turma, tendo em conta que em sua prática profissional terão que enfrentar individualmente a sala de aula.

[...] Foi nas atividades do PIA[®] que a gente teve mais experiência do que é ser um professor, como é ser um professor [...] tivemos que ministrar o mesmo conteúdo

[®] Projeto de intensificação da aprendizagem, trabalhado com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos alunos, especialmente os que têm mais dificuldades

em muitas salas repetidas, e ver a diferença de uma sala com outra, o quanto uma sala, elaboramos e corrigimos prova. Vimos que o nervosismo do aluno infere no resultado da prova (Coragem, 2014, p.43).

Para Coragem, a participação no projeto PIA proporcionou significativa experiência com a docência, pois teve que elaborar aulas, enfrentar uma turma de alunos, escolher diferentes estratégias didáticas, desenvolver os mesmos conteúdos para turmas diferentes, elaborar e aplicar avaliações. Na mesma direção, a CA de Matemática destaca a importância dos LBP vivenciarem situações cotidianas do trabalho de um professor para que [...] *assumissem o papel do professor em situações rotineiras como: elaborar sequências didáticas, as atividades, organizar o material, aplicar a sequência didática e refletir sobre resultados obtidos* [...] (CEM, Relatório 2013,p.3).

Evidentemente, são várias as multifaces e elementos que constituem a tarefa docente, que não se restringe apenas ao processo educativo em sala de aula. Entretanto, defendo que a compreensão dos diversos intervenientes que influenciam a qualidade do ensino e da aprendizagem, da tomada de decisão sobre a problemática do contexto escolar, enfim, da aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional dos formandos, deve-se dar, a partir da experientiação em várias atividades, e a sala de aula é uma delas, por que não dizer, a essência do trabalho docente, pois o ensino, que constitui uma das principais atividades dos professores, é uma atividade humana, que se dá pela interação em sala de aula com os alunos. Conforme Tardif (2013, p.118) “[...] ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimento e socialização”. O autor esclarece que as interações com os alunos não são aspectos secundários ou periféricos do trabalho docente, “[...] elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto da pedagogia” (Ibid., p.118). Também Alarcão e Roldão (2010, p.34) corroboram, ao dizerem que o processo de desenvolvimento profissional:

Em síntese, a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro. A realização de actividades diversificadas, a experientiação de diferentes papéis, a sistemática observação crítica, problematização e pesquisa, a partilha e o trabalho conjuntos são componentes do processo.

Assim, conforme as autoras afirmam, o desenvolvimento da identidade docente é individual, influenciado por aspectos contextuais e que diversas atividades contribuem para esse desenvolvimento.

b) A expectativa da escola em relação ao programa

A inserção dos LBP no cotidiano da escola enseja contributos à instituição escolar e a todos os atores envolvidos, tais como os alunos e os professores e suas práticas de ensino. Todavia, os LBP enfrentam desafios no cotidiano da escola pela falta de entendimento da comunidade escolar - professores, gestores, alunos, pais, demais funcionários - das reais finalidades do programa, que é a aprendizagem da docência pelo formando. Por vezes se almejam resultados rápidos e esperam demasiado dos LBP, pelo desenvolvimento de ações que contribuam com a escola, como a realização de projetos, aulas de reforço, dentre outras.

No contexto desta pesquisa, pude constatar uma demasiada expectativa pelo trabalho com experimentos, oficinas, aulas de reforço, atividades extracurriculares e até mesmo substituições de professor, em detrimento da iniciação à docência, a real intencionalidade do programa. Esse fato enseja preocupação, tendo em vista que, conforme já afirmei, por ser o trabalho docente uma atividade complexa, as aprendizagens implicam ações que transcendem o trabalho pontual, técnico, ou seja, algumas aplicações de atividades na escola.

Não obstante, temos que ter em conta que as escolas são contextos educativos complexos, dinâmicos e históricos, por conseguinte, mesmo que as orientações oficiais pertinentes ao PIBID sejam homogêneas para todas as escolas, mesmo que seja possível identificar características socioculturais em escolas diferentes, há elementos que são únicos no contexto escolar, sendo estes as estruturas ocultas das organizações educativas, resultantes do conjunto de relações do grupo específico de pessoas de cada organização educativa. Nessa perspectiva, a dinâmica da organização educativa escolar altera as orientações e outras práticas se desenvolvem. Não aprofundi aqui esta discussão, por não ter analisado diretamente as práticas da escola, entretanto, visualizo-as como possibilidade de continuidade da investigação, considerando que a escola, como objeto de estudo sociológico, tem-se, segundo Lima (2001), revelado um campo fértil de estudos.

Também Torres (1997) contribui com essa discussão, ao investigar a cultura da organização escolar, a partir da representação dos professores de uma escola secundária, tendo

como pano de fundo uma perspectiva sociológica, afirmando que a cultura da organização⁶⁹ escolar não é reflexo direto das estruturas das organizações, ou, simplesmente, resultam das ações humanas; ao contrário, o seu processo de construção se dá a partir de diversas e complexas relações entre a estrutura e a ação organizacional. Ou seja, os atores educacionais, ao mesmo tempo em que são condicionados e dependentes das estruturas, vão implicar em novo sentido e alteração dessas estruturas, a partir de suas ações e mobilizações.

Assim, com Torres (1997), afirmo que a cultura da organização escolar, numa perspectiva sociológica, traduz-se pela visão de mundo, crenças, ideologias da comunidade educativa escolar que vão se construindo com o tempo e apresentando regularidades, de modo a representar a identidade da instituição. Nessa perspectiva, a cultura da organização da escola influencia sobremaneira outros atores que convivem nessa realidade, no caso desta pesquisa, os LBP. Por certo, torna-se imperiosa uma maior interação entre a escola e o PIBID, para que se possa estreitar a compreensão das finalidades do programa e, sobretudo, para que haja mais diálogo entre os vários atores da comunidade escolar, e que a escola assuma mais compromisso em apoiar as atividades do programa. É preciso, pois, firmar o compromisso como uma via de mão dupla – ao receber os LBP, a escola se compromete com a sua formação e recebe apoio do programa para auxiliar as práticas de ensino dos PS e amenizar os problemas de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica. Há que se ter em mente que o foco do PIBID é a formação dos licenciandos dos cursos de formação de professores e não os alunos da educação básica. Faço este alerta para que o foco do programa não seja desvirtuado ou mal interpretado.

E os LBP enfrentam outros desafios na experiência no PIBID, sobre o que discorrerei a seguir.

c) A valorização do trabalho docente e as expectativas da profissão

Além do não entendimento da real intencionalidade do programa, os LBP se deparam, no cotidiano da escola, com as atuais condições em que se encontra a educação brasileira, em que os professores e o seu trabalho não são valorizados. São vários os desafios que perpassam

⁶⁹ Ao falar sobre o conceito de cultura organizacional, Torres (1997, p.9) esclarece que esse conceito adquire vários sentidos, identificados a partir dos posicionamentos teórico-conceituais que subjazem à sua construção. "A complexidade de sentidos atribuídos à cultura organizacional (associados aos distintos quadros teóricos de referências e à grande diversidade de solicitações empresariais/gestionárias) assume ainda maior visibilidade e pertinência quando detectamos que os desenvolvimentos teóricos que esta problemática desencadeou parecem ter caminhado, por vezes, de costas voltadas, em direções opostas, ora concebendo-se a cultura organizacional como um conceito, ora como uma metáfora, ora ainda como uma teoria.

os aspectos de sala de aula, as relações burocráticas e as práticas tradicionais instituídas no âmbito escolar, com destaque para a questão da valorização social e profissional da profissão docente. Trago aqui a compreensão de que a valorização da profissão e do trabalho docente se traduz por salários dignos ao exercício da docência, condições adequadas de trabalho (em termos pedagógicos, de estrutura física, número não excessivo de alunos em sala, etc.), autonomia no exercício do trabalho (em termos de gestão da sala de aula, inserção de temáticas específicas ao meio sociocultural, ambiental do aluno, re(construção) de conhecimentos a partir de sua prática, etc), garantia e incentivo à formação contínua, respeito social pela profissão, dentre outros aspectos.

O que temos hoje, no cenário de muitas escolas brasileiras, que inclui a escola na qual os LBP desenvolvem as práticas do PIBID, são condições inadequadas de trabalho dos professores, precárias estruturas pedagógicas e físicas para atender os alunos, laboratório de informática e de ciências desativados, condicionamento de um número elevado de alunos em sala de aula, inclusive, falta de espaço para o desenvolvimento das atividades do programa. *O espaço na escola era bastante complicado até a gente conseguir a sala, não tinha pia, porque em relação à Química mesmo, para fazer aulas experimentais, a gente precisa pelo menos de uma pia, uma torneira [...]* (Força, 2014, p.78).

De fato, nas últimas décadas, conforme já citei, houve um aumento da população em faixa etária escolar, entretanto, os sistemas de ensino, ao invés da implementação de políticas públicas que destinem maior investimento à melhoria das instituições escolares de educação básica, mantêm as mesmas estruturas. Assim, no caso do PIBID, a infraestrutura é apontada como um desafio, especialmente para as áreas de conhecimento que necessitam de espaços para o desenvolvimento de aulas práticas e experimentais, como é caso da Biologia e da Química.

Além da infraestrutura não adequada, os LBP denunciam as dificuldades que enfrentam os professores em sua profissão, em face da falta de valorização profissional, das organizações burocráticas das instituições escolares, que condicionam suas práticas de ensino em sala de aula e limitam o poder de decisão e autonomia: [...] *são vários os desafios que enfrentam nossos colegas de profissão, tais como: salários baixos, situações de agressões por partes de alunos para com os professores, limitações em tomadas de decisões para coibir tais atitudes, excesso de trabalho burocrático* (Força, 2014, p.163-164). Na mesma direção, aponta outro

LBP: *É difícil quando a gente fala sobre a expectativa de ser professor, [...] é uma profissão muito desvalorizada, então necessita mesmo de políticas públicas que centralize mesmo, nessa qualificação profissional* (Luminado, 2014, p.26).

Por certo, os salários aviltantes dos professores, a desvalorização social da carreira não atraem os jovens para a escolha dessa profissão, e dela afastam muitos profissionais com capacidade de inovação. Os que resolvem segui-la, para assegurarem as condições básicas de vida, necessitam ministrar muitas aulas semanais, e, muitas vezes, trabalharem várias jornadas em escolas diferentes; é o que está ocorrendo com os PS que atuam no programa, conforme já citei antes. Nóvoa (2014) corrobora tal reflexão, ao afirmar que a situação dos professores da educação básica no Brasil é miserável⁷⁰, se comparada a Portugal. Enquanto em Portugal um professor que atua na educação infantil, básica e média não ganha muito menos que um professor universitário, no Brasil, há uma diferença enorme que chega a ser brutal.

Esse fato não é somente insulado no Brasil, pois, conforme Zeichner (2003, p.51):

Atualmente, em várias partes do mundo, enfrentamos uma situação em que o discurso sobre os professores proclama autonomia, mais poder e profissionalização, ao passo que as condições materiais da atividade docente (o salário, o tamanho das classes, a disponibilidade de material curricular etc), seu *status* social e sua auto-estima não fazem senão se deteriorar.

Infelizmente, tal como grande parte dos estados brasileiros, o estado foco do estudo não tem valorizado os profissionais, como deveria, tendo em vista que as condições de trabalho (controle intenso, carga horária alta, turmas numerosas, salários baixos, dentre outras) são bastante negativas. Os LBP, ao falarem sobre essas questões, reconhecem os desafios que a docência impõe:

[...] o professor é muito desvalorizado [...] nós não seríamos nada sem a contribuição de um professor, que é uma das profissões mais importantes que a gente tem é ser professor. É desafios eu vou enfrentar desde a hora que eu levantar até o momento que eu for deitar novamente, mais que eu vou estar preparada pra encarar todas as situações que eu tiver que encarar [...] (Esperança, 2014, p.104)

[...] a profissão não é valorizada e não é reconhecido mesmo. Se o aluno se sai bem em alguma coisa é mérito dele, não foi mérito do professor, se ele sai mal, aí é a culpa do professor (Coragem, 2014, p.62-63).

[...] a gente vê que a sociedade não está se importando tanto com a nossa profissão. A gente percebe que outras profissões como de médicos, advogados, elas possuem status [...] e a nossa profissão é tão necessária, porque todo indivíduo, desde muito cedo entra em contato com professor, e ele necessita de um professor para se

⁷⁰ Para ilustrar esta situação Nóvoa (2014) em entrevista me disse que: “Eu nesse momento sou professor catedrático do último grau; não há ninguém na universidade portuguesa que possa ganhar mais do que eu, ninguém, em exclusividade, eu não posso ganhar um centavo fora da universidade; o que metem na minha conta no final do mês, eu vi ontem, é 2700 euros” (Ibid., p,8).

formar, todos nós passamos pelas mãos de um professor [...] o médico ele tem um status tão grande, mas quando ele erra uma cirurgia, se cometer algum erro, ele vai interferir apenas na vida de uma pessoa; já um professor quando ele comete um erro dentro de sala de aula, ele interfere na vida de 40 ou 50 alunos. Então a gente percebe que a sociedade não se vê, não se atenta para essas questões, da importância da nossa profissão. A minha expectativa é que isso mude uma hora (Illuminado, 2014, p.26-27).

As narrativas dos LBP evidenciam a importância da profissão docente, em relação ao ensino, responsabilidade pelas consequências que podem afetar a vida dos alunos e sinalizam preocupação com a desvalorização social da profissão professor, pelo baixo *status* social e dos baixos salários. Mesmo assim, ainda são esperançosos quanto à possibilidade de exercerem, futuramente, a profissão e de fazerem a diferença, é o caso de: [...] *Minha mãe sempre diz que eu sou uma gotinha no oceano, mas quero mudar o oceano inteiro. E vou conseguir fazer isto, mas acho que desafios vai ser a todo momento* (Esperança, 2014,p.104). Ainda a esse respeito afirmam outros LBP:

[...] a desvalorização da profissão é muito grande e assim a gente estuda, faz tudo para mudar, não é fácil a gente estuda muito e depois lá na frente não ser reconhecido o trabalho, mas eu serei professora com certeza! eu me sinto professora. Assim, a maior prática que eu tive na docência foi no PIBID (Bela, 2015, p.34).

Mesmo com a desvalorização pretendo, porque a satisfação que eu tenho de quando eu dou uma aula e um aluno gostou da minha aula, e um aluno entendeu; eu sentia uma satisfação muito grande em saber que alguém aprendeu alguma coisa, porque eu ensinei [...] (Coragem, 2014, p.63).

[...] eu pretendo ser professora, que seja do ensino médio, que seja do ensino fundamental, superior, o que vier, eu quero mesmo é ser professora, não importa o grau (Vida, 2014, p.200).

De modo geral, todos os LBP, apesar de reconhecerem os desafios e a desvalorização da profissão docente, ainda mantêm acesa a chama da esperança de serem futuros professores, na educação básica, embora alguns sinalizem que vão tentar cavar vagas no ensino superior que, indiscutivelmente, é um nível mais valorizado na profissão:

É difícil quando a gente fala sobre a expectativa de ser professor [...] mas eu pretendo ser professor, mais professor universitário, porque é como eu te falei, essa questão da classe, dos professores das redes básicas, principalmente pública, é nessa parte mesmo de ensino fundamental básico e médio, eu vejo que é muito complicado, então tô valendo o mestrado tou me qualificando, pretendo fazer doutorado (Illuminado, 2014, p. 27).

As intenções dos LBP de serem professores diferenciam-se da situação de muitos licenciandos que encerram o curso e optam por desenvolver outra atividade, pelo que constato,

a inserção social dos formandos, no cotidiano da escola, durante o PIBID, tem, de fato, incentivado ao exercício da docência e os prepara para o enfrentamento das diversas situações, no início da carreira, que, muitas vezes, fazem com que os professores iniciantes desistam da profissão.

Outra das evidências na pesquisa é que a situação social da profissão dos professores, no cotidiano da escola, ou seja, as situações emblemáticas enfrentadas pelos professores podem influenciar negativamente a qualidade de seu trabalho, o que, em efeito cascata, provoca também efeitos na formação do LBP, que os qualifica como profissionais frustrados:

Um grande problema que vejo na profissão, são profissionais frustrados, que vêm na profissão um meio de se manter pelo fato de não ter opções de emprego. Antes de mais nada é preciso ter gosto à profissão, ter prazer pelo que faz, é claro que devemos pensar na remuneração, pois precisamos nos sustentar. A qualidade de ensino nas escolas públicas principalmente passa muito por este aspecto, pelo fato de existirem professores que não se preocupam muito com a qualidade de suas aulas e com seus alunos, mas sim apenas com a sua remuneração ao término do mês (Força, 2014, p.93).

Evidentemente são vários os intervenientes que vão influenciar o trabalho do professor, seja de forma positiva, seja de forma negativa, que perpassa desde as condições de trabalho, salário, até relações socioculturais da comunidade escolar, institucional, dentre outras. Todavia, um professor condicionado, alienado, insatisfeito, não conseguirá ter ânimo para o desenvolvimento de perspectivas formativas diferenciadas. Conforme Day (2001, p.39), “[...] os professores que revelam ‘mal-estar’ transmitem, significativamente, menos informação e menos esforços positivos aos alunos e interagem menos frequentemente com eles”, inclusive, isso resulta, segundo o autor, em aumento de problemas disciplinares, criando mais *stress* aos professores. A esse respeito também Lopes (2002) contribui, ao pontuar que a existência de pesquisas sobre o “mal-estar” docente vem anunciando que a qualidade da educação passa pela qualidade pessoal de vida dos professores. Assim, a autora afirma a importância da dimensão pessoal, ou seja, de trabalhar com a pessoa no processo formativo “[...] o carácter inefável das referências à dimensão pessoal do desenvolvimento profissional dos professores e das escolas tem sido uma das razões para que, neste domínio como em outros, os actos fiquem, muitas vezes, aquém das palavras” (Ibid., 2002, p.48).

No caso da pesquisa, verifiquei que outro elemento contribui para o “mal-estar” docente, pois o professor das escolas de educação básica tem sido submetido a um controle imenso, motivado pelas avaliações externas. As escolas possuem as notas do IDEB fixadas em suas

fachadas, como se a nota resultasse apenas do trabalho dos professores e não dos vários elementos que compõem o IDEB. Realço que não estou negando, ou não reconhecendo a necessidade da avaliação. Entretanto, se ela está causando um mal-estar entre os professores e condicionando o seu trabalho a expectativas dos resultados, há que se repensar os seus meios e fins. Afonso (2009, 2010) contribui com esta reflexão ao dizer que a avaliação deve consistir em um modelo mais amplo e abrangente de *accountability*⁷¹, que avance da avaliação por testes estandardizados e rankings escolares, aportados em perspectivas acríicas, despolitizadas e tecnicizadas da educação para

[...] uma linha de reflexão e pesquisa que assente numa concepção de *accountability* mais ampla, fundamentada e complexa do ponto de vista teórico-metodológico, político, axiológico e epistemológico. Neste sentido, um sistema de *accountability* assim alicerçado não pode ser reduzido a uma prestação de contas ritualística ou simbólica, nem ser associado a perspectivas instrumentais, hierárquico-burocráticas, gestionárias ou de mero controlo, para as quais parecem remeter, muitas vezes, os discursos e prática vulgares (Afonso, 2009, p.16).

E o autor explica que um sistema de *accountability*, mais avançado democraticamente, inclui três conceitos articulados, a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, e, que, na construção desse modelo, faz-se importante valorizar a participação e a negociação. A ausência desses conceitos integrados no processo de avaliação resulta de uma visão parcelada do processo, ou seja, despolitizada e tecnicizada da educação,

No contexto das práticas do PIBID, é comum se ouvirem queixas por parte dos LBP e PS, quanto aos desafios para a implementação de ações diferenciadas em sala de aula, em face de o estado exigir que se trabalhem os conteúdos prescritos pela secretaria estadual e municipais de educação, como forma de preparar os alunos para os exames. A esse respeito, Day (2001, p.30) colabora, ao citar a metáfora de Campbell e Neill (1994), em que o currículo nacional da Inglaterra tem sido descrito como “assassino em série” (serial Killer). Assim, tal como ocorre atualmente na situação pesquisada, Day afirmava na década de 90 que a forma como o governo tem imposto o currículo tem resultado em stress por parte dos professores.

A imposição externa do currículo e as inovações administrativas têm sido frequentemente implementadas de forma deficiente e sem consultar os seus actores, conduzindo à períodos de desestabilização, ao aumento do volume de trabalho e a crises de identidade profissional por parte de muitos professores (Day, 2001, p.26).

⁷¹ Traz-se a compreensão deste termo na acepção de Afonso (2009, p.14), ao esclarecer que é polissêmico e denso, e o associa a três dimensões autônomas e articuladas, “avaliação, a prestação de contas e a responsabilização”.

O volume excessivo de trabalho dos professores e as pressões a que são submetidos, para que cumpram as diretrizes curriculares e que os alunos atinjam uma boa pontuação, nas avaliações nacionais, causa constrangimentos e condicionam os professores a imaginarem que o trabalho alienado de uma sequência didática engessada fará com que os alunos consigam melhores resultados. Nesse cenário, não há espaço para propostas diferenciadas, ação reflexiva e investigativa que possibilite aos PS do PIBID envolverem os LBP sob a sua orientação na (re)construção de práticas pedagógicas diferenciadas, pois a finalidade principal do ensino é cumprir com a sequência mecânica das propostas de conteúdos prescritos. Diniz-Pereira e Lacerda (2009) apresentam contributos significativos para essa discussão, ao analisarem os desafios enfrentados pelos professores, no cotidiano das escolas que tornam as suas práticas emblemáticas:

[...] quem trabalha em escolas brasileiras – e, talvez, isso não seja muito diferente em vários outros lugares do mundo – envolve-se, na maior parte do tempo, apenas com atividade de *ensino* – o que não garante, necessariamente, a *aprendizagem* efetiva e significativa entre os alunos. A carga horária dos docentes concentram-se nas salas de aulas e pressupõe a elaboração de planejamentos, cumprimento de propostas curriculares, processos diferenciados de avaliação e todas as demais atividades relacionadas aos ensino. Além disso, quem trabalha na escola também precisa destinar uma parcela de seu tempo às reuniões pedagógico-administrativas, em que, geralmente, as ações limitam-se a questões técnicas burocráticas (Diniz-Pereira & Lacerda, 2009, p.1235).

Por certo, os desafios citados pelos autores também se aplicam à situação que os professores enfrentam, no estado, *locus* da pesquisa. Para além do que já foi exposto, quero salientar as novas medidas que estão sendo anunciadas na nova Portaria do PIBID, nº 46, de 11 de abril de 2016, pela CAPES que, a meu ver, condiciona ainda mais as práticas do programa aos resultados das avaliações externas, em que é sinalizado num dos objetivos que cabe ao programa: “[...] comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos”. Para tanto, além de aumentar o número de LBP sob a orientação dos PS e CA, como forma de reduzir custos, as práticas do programa estão condicionadas a serem desenvolvidas em escolas com baixo IDEB e articuladas aos programas institucionais do MEC, tais como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa⁷², Programa Mais Educação⁷³, Programa Ensino Médio Inovador⁷⁴. Isso que não deixa de ser

⁷² É um pacto firmado pelo Distrito Federal, estados e municípios com vistas a assegurar a alfabetização de todas as crianças entre os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Ver mais em: <http://pacto.mec.gov.br/noticias/134-adesao-2016>.

⁷³ O Programa Mais Educação constitui-se como estratégia do MEC para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Ver mais em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113.

positivo, pela oportunidade de os futuros professores vivenciarem situações de ensino e aprendizagem desafiantes, entretanto, questiono: acaso o MEC, via CAPES, não está desvirtuando os objetivos nucleares do programa, que é a aprendizagem da docência dos LBP, e focalizando as aprendizagens dos alunos da educação básica, de modo a obterem melhores resultados nas avaliações nacionais?

Na sequência, apresento outra questão que sinalizou fragilidade do programa, qual seja, a ausência de trabalho colaborativo e interdisciplinar entre os subprojetos.

d) Ausência de trabalho colaborativo entre os projetos.

Na literatura tem sido recorrente a defesa do trabalho colaborativo dos professores, no âmbito das IES, nas escolas de educação básica e entre essas duas instituições. A esse respeito Nóvoa (1995, p.26) sugere

[...] a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Nóvoa (2014, 2013b) tem insistido na necessidade de criação de espaços de colaboração, na escola de educação básica, na IES e entre essas duas instituições. O autor propõe a docência como coletivo, tanto na perspectiva do conhecimento, como da ética, que são importantes serem construídos no diálogo com os pares.

O trabalho em colaboração tem sido apontado como uma estratégia importante para um trabalho diferenciado no ambiente escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores (Garcia, 1999, Day, 2001). Para Day (2001), a colaboração é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores, pois incide diretamente na sua motivação e, conseqüentemente, colabora para o próprio funcionamento da escola.

Não obstante o trabalho interdisciplinar⁷⁴ e o transdisciplinar serem algumas das possibilidades de se materializar na escola ações colaborativas, não é fácil de se operacionalizar, pois, conforme denuncia D' Ambrosio (2008), os professores geralmente ficam confortáveis em suas gaiolas epistemológicas e/ou disciplinares, um conforto difícil de se abrir mão.

⁷⁴ O Programa Ensino Médio Inovador integra as ações do PDE e visa induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola. Ver mais em: http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=195:seb-educacao-basica&id=13439:ensino-medio-inovador&option=com_content&view=article.

⁷⁵ Há várias definições acerca da interdisciplinaridade, dentre as quais destaco as ideias dos brasileiros (Fazenda, 1999, 2001; D' Ambrosio, 2008; Moraes, 2008) e da literatura internacional (Nicolescu, 1999). Para Fazenda (2001, p.23), "O termo interdisciplinaridade se compõe de um prefixo - inter (reciprocidade, interação) - e de um sufixo - dade (dá qualidade ou modo de ser) que se justapõe ao "O termo interdisciplinaridade se compõe de um prefixo - inter (reciprocidade, interação) - e de um sufixo - dade (dá qualidade ou modo de ser) que se justapõe ao substantivo disciplina (epistemé)."

No contexto das práticas do PIBID, verifiquei a existência de práticas colaborativas, no âmbito dos subprojetos operacionalizadas entre os LBP e CA, situação que André (2015) também destaca; embora a autora sinalize em sua pesquisa evidências de práticas compartilhadas que envolvem os diversos integrantes do PIBID, ou seja, os LBP, PS e CA. Entretanto, no caso desta investigação, não houve evidência de trabalho colaborativo entre os diversos atores e entre os subprojetos; o mesmo se aplica a práticas de trabalho interdisciplinares entre os projetos. Conforme narram os LBP:

Enquanto eu participei do PIBID não aconteceram atividades que envolviam todos os bolsistas [...] porque talvez não houvesse interesse. Única prática que eu me lembro de ser realizada entre os PIBID's foi o Evento de Socialização do PIBID, promovida por nós da Biologia para demonstrar para a escola conveniências as atividades que já foram realizadas na escola (Lua, 2014, p.165).

[...] mesmo sendo na mesma escola. As vezes a gente encontrava lá, mas era mais individualizado mesmo. Tinha muita coisa que dava para fazer junto, mas a gente não fazia. Acho que falta um pouco assim, dos professores conversarem entre si e tentar elaborar alguma atividade (Vida, 2015, p. 202).

Não! Não! não havia esse coletivo [...] Não! nunca houve, em todos os dois anos e meio que eu estava lá, não teve um momento em que se juntaram os três, a Química, a Biologia e a Matemática para discutir o que é de cada um ia fazer, não, não teve (Iluminado, 2014, p.22).

Não tivemos projetos interdisciplinares [...] acho que pode ser porque os Pibid tinham prioridades diferentes. Em encontros que participamos para mostrar nossos trabalhos nas escolas percebemos outros pibid tinha pouco participação no colégio, iam lá uma vez por mês e focavam mais em publicar, já nos da Matemática estávamos no colégio toda semana e não tínhamos tempo para pensar em publicação (Coragem, 2014, p.60).

E os LBP são incisivos em dizer que não houve trabalho colaborativo ou interdisciplinar entre os projetos. Conforme afirma Iluminado, em dois anos e meio que esteve no programa, os LBP desenvolveram apenas uma atividade colaborativa, que foi um evento na escola, organizado pelos bolsistas do subprojeto de Biologia para apresentação do programa e um seminário de socialização organizado pela sua coordenação.

Teve um evento que o pessoal da Biologia criou para a socialização das ações na escola envolvendo o pessoal da Química da Biologia, da Matemática; todos se juntaram para falar das ações. E também a outra vez que eu me lembro, foi até quando eu te conheci, quando vocês vieram para o instituto tentar conhecer o que é que a gente estava fazendo, as nossas ações dentro do programa, então foram as únicas duas vezes que se reuniu todos os três projetos (Iluminado, 2014, p.23).

E os LBP relatam que a falta de trabalho colaborativo e/ou interdisciplinar pode ser decorrente do fato de os subprojetos terem finalidades diferentes ou até mesmo por falta de iniciativa dos CA, ou comunicação: *Eu penso que não ocorreu por falta de uma diálogo, sentar, conversar, planejar alguma coisa, porque o grupo é fechado [...]* (Esperança, 2014, p. 115). Da mesma forma, os CA afirmam que não houve trabalho colaborativo e ou interdisciplinar: *Não ocorre! Eram três subprojetos na mesma escola, éramos uns 40* (CEM, 2014, p.216). O depoimento de CEM revela uma situação preocupante, visto que uma escola ter 40 alunos desenvolvendo ações diferenciadas, sem conexão, pode causar desconforto e constrangimentos nas práticas da própria escola. E CEM justifica a ausência de um trabalho colaborativo e interdisciplinar: *[...] para ter integração, deveria ter sentado os três coordenadores e propor ações em comum e em momento nenhum houve iniciativa por parte de nenhum coordenador para sentar e propor ações em comum. Cada um preocupou com o seu próprio subprojeto* (Ibid., p. 216). CEM ainda complementa que cada um tem sua formação, sua personalidade, seu jeito de conduzir, e que ela pensa diferente dos colegas: *Então, eu não sei até que ponto eles estão abertos sabe, a esse diálogo. Também não tentei, talvez até poderia dar certo* (Ibid., p.216). Então, para ela, este é o grande desafio do trabalho interdisciplinar. Da mesma forma, o CA de Biologia afirma que os projetos seguem intencionalidades e caminhos diferentes:

Na Biologia os alunos mais empolgados [...] Na Química os alunos ficavam muito sozinhos, as vezes não sabiam como fazer [...] na Matemática, a coordenadora é mais teórica, ela já gosta de fazer fundamentação, então ela cria uma rotina de estudos muito certinha sabe? Então eles estudaram mais que a gente, tinha muito assim..ela é muito exigente neste sentido de discussão de artigos, documentos né.. a gente era mais assim, extrovertido né, ah sei não sabe? (CGB, 2004, p.264-265).

O CA de Química alerta para a questão da formação como um obstáculo ao trabalho interdisciplinar:

Quando o PIBID foi lançado no instituto será que os professores mesmo da área de Licenciatura estavam preparados para isto? Para mim foi um desafio [...] eu acho que se fizesse uma avaliação desses professores, os que elaboraram o projeto na área de educação, eu acho que iam ser raros [...] a gente foca muito em desenvolver aquilo que está ali e esquece de outras questões, como a interdisciplinaridade, aí a gente entra realmente no comodismo dali e não procura outras possibilidades (CLQ, 2014, p.237).

A justificativa dos CA é coerente, pois temos que ter em conta que os professores podem ser fruto de uma formação que, ou se consubstancia na racionalidade técnica, ou que possui resquícios dessa perspectiva formativa. Por conseguinte, a tendência é atuarem tal como

foram educados. Romper, portanto, com as barreiras das disciplinas e superar a fragmentação do pensar, para a busca do trabalho colaborativo, interativo, entre os vários especialistas disciplinares é um imenso desafio, considerando que novas práticas formativas implicam mudanças de postura, trabalho árduo, abertura de olhar, tolerância, sensibilidade e o rompimento da acomodação. Um trabalho interdisciplinar, conforme Fazenda (1999, p. 77) “[...] pressupõe antes de mais nada um ato de perceber-se interdisciplinar. Esse processo é lento, exige cuidado, critério e paciência”. E a autora prossegue, afirmando que essa perspectiva exige “[...] um novo rigor – uma outra forma de rigor mais acentuado, em que da objetividade empresta -se a seriedade, a ordem, e da subjetividade, a emoção, a poesia” (Ibid.,p.44).

Não obstante, temos que considerar o aspecto da identidade pessoal e profissional dos formadores, que é algo que, conforme já afirmei anteriormente, se constrói com o tempo, nas diversas relações pessoais e profissionais, influenciadas pelos aspectos socioculturais, de formação, etc. Cada formador é marcado pela sua história de vida pessoal, profissional e formativa que, por conseguinte, influencia o seu olhar sobre o ensino, a educação, questão já bem enfatizada ao longo desta escrita.

E os CA prosseguem, apontando outros elementos que os desafiam quanto ao trabalho interdisciplinar entre os projetos, como a falta de tempo, a comunicação e a disposição. Segundo eles, os CA estão muito atarefados para se reunirem e dialogarem sobre o trabalho interdisciplinar: *[...] quem pode tal horário, eu acho que até a questão do horário para se reunir e meio complicado aqui* (Ibid., p.216). A esse respeito também afirma o CA de Biologia: *[...] acho que faltou esforço dos coordenadores para fazer isto, sabe? Muitas vezes a gente dava muita aula, fazia muita coisa e muitas vezes isto precisa de tempo para sentar, um dia eu não podia, outro dia os outros não podiam* (CGB, 2014, p.264), e prossegue afirmando que a comunicação, na perspectiva institucional também é outro desafio. Nesse sentido, outro CA corrobora ao dizer que:

[...] Eu acho que teria que ter maiores possibilidade de encontro entre nós coordenadores, mas distância e tempo atrapalha. Você quer marcar na terça, ai dá para um e não dá para outro [...] sábado, se marcar sábado [...] então nos deixamos a desejar. Mas ai entra no comodismo, até eu também sou culpado, por exemplo, estou afastado para o doutorado, outras atividades extras que permitiram melhorar nossas. Está vendo, o erro também está em mim (CLQ, 2014, p.238).

O depoimento dos CA sinalizam um elemento desafiante, na perspectiva do IF Campo, que possui, várias unidades, distantes, geograficamente, entre si e a reitoria, local em que

ocorrem as reuniões com todos os CA do programa. Entretanto, conforme afirmam os CA, este não poderia ser um desafio intransponível, na medida em que, atualmente, existem diferentes meios de comunicação. A grande questão que se coloca, é que muitos CA não priorizam as atividades do programa e se envolvem em diversas atividades na instituição, o que os impede de se reunirem, ou por estarem mesmo acomodados, pois as reuniões poderiam ser *online* e nos finais de semana, se realmente tencionassem realizar um trabalho interdisciplinar.

CEM lamenta não terem tido a oportunidade de um trabalho interdisciplinar: [...] *eu só lamento o fato das áreas não conversarem mais, eu acredito na interdisciplinaridade, e tenho vontade de aprender mais sobre a interdisciplinaridade, acho que o grande desafio é fazer com que essas áreas conversem* (Ibid., p.217). Por certo, a ausência de um trabalho interdisciplinar não possibilitou aos LBP aprendizagens diferenciadas e colaborativas, de forma a estabelecer um diálogo entre as várias áreas e formas de conhecimento. Conforme Moraes (2008), trabalhar interdisciplinarmente não implica negar o conhecimento disciplinar, mas o reconhecimento e respeito ao seu território. “[...] como também a necessidade de ir além de suas fronteiras, de romper com o isolamento disciplinar [...]” (Ibid., p.119). Não obstante, a ausência de um trabalho colaborativo e interdisciplinar sinaliza atraso nessas discussões, tendo em conta que atualmente há a necessidade de práticas não somente consubstanciadas na interdisciplinaridade, mas na transdisciplinaridade.

Em face da realidade complexa, é impossível compreender as dimensões do ser humano, as tensões ameaçadoras da vida no planeta, as ambiguidades do processo educacional, sob uma visão fundamentada no racionalismo, uma visão reducionista das pessoas, da natureza, que fragmenta o conhecimento, isola, departamentaliza o ensino e a pesquisa. É imperativo se buscar uma nova forma de produzir conhecimento, de construir novas atitudes perante o saber, o ser, o conviver, como forma de superação do paradigma positivista, mecanicista, cartesiano tradicional que silencia as emoções, desejos, subjetividade, no processo de produção do conhecimento e nega o processo histórico do sujeito. Nesse cenário a transdisciplinaridade se coloca como uma possibilidade significativa por pressupor uma racionalidade aberta que vai muito além dos campos disciplinares das ciências exatas, uma racionalidade capaz de dialogar com a arte, a sensibilidade, o imaginário, a espiritualidade, a história de vida e a intuição. A partir desses diálogos, surgem novas informações que

possibilitam ricos processos de construção do conhecimento, a emergência de uma consciência mais integradora, criativa, complexa e uma nova postura diante da vida.

Nessa linha de pensamento, defendo uma prática de ensino colaborativa ancorada em um processo de mudança de atitude, de construção de uma ética que seja capaz de conviver e relacionar com a multiplicidade social, política, filosófica e cultural, e, sobretudo, sinaliza a incapacidade humana de tudo conhecer. Descobrir-se incapaz de conhecer tudo é o primeiro passo para a compreensão de que nenhuma teoria consegue dar conta de explicar as singularidades e especificidades dos objetos em estudo, que, em muitos momentos, não são objetos, mas sujeitos, numa busca constante de permanente escuta. É a incompletude da ciência. Essa atitude permite um dos princípios em que deve se pautar a prática do pesquisador, que é a intuição e a sensibilidade. Ser sensível para consigo, com as várias concepções de conhecimento, com o outro que diverge, conduz-nos à compreensão de que a diversidade que permeia o mundo não está ausente daqueles que se dedicam a ser pesquisadores. Nessa perspectiva, nenhum saber é superior ao outro, prevalece o sentimento de *abertura* e *sensibilidade* diante das diferenças, seguindo a perspectiva de Santos (2003,p.56), segundo o qual

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Não obstante, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, segundo Moraes (2008) são princípios que sustentam o conhecer e o aprender, visto que, como seres humanos, articulamos, em nossas ações e corporeidade, os diversos processos envolvidos; por conta de nossas características multidimensionais humanas, o nosso processo de aprender e conhecer envolve dimensões sensoriais, emocionais, intuitivas, racionais, espirituais, de forma complementar. Assim, conforme a autora,

Pela interdisciplinaridade, integramos as diferentes dimensões do conhecimento e pela transdisciplinaridade, transcendemos, criamos algo novo que emerge a partir de um novo insight, de uma nova visão mais ampliada para outros níveis perceptivos dos sujeitos como das realidades, ou de um processo auto-regulador qualquer que toma forma a partir de sua articulação com as dimensões racionais e emocionais do ser humano (Moraes, 2008, p.189).

Apesar da ausência de trabalho interdisciplinar, devo salientar que, em decorrência da aprovação da Portaria nº 096/2013, que incita esse tipo de trabalho, inclusive, abre a

possibilidade de as IES participarem com projetos interdisciplinares, dando um pontapé inicial para se avançar do processo formativo, sustentando-se na fragmentação disciplinar e ausência de diálogo, de colaboração e de trabalho interdisciplinar. Entretanto, é possível afirmar que estamos ainda como criança, traçando os primeiros passos nessa longa caminhada, visto que, mesmo que tenhamos projeto intedisciplinar, as ações operacionalizadas ainda não são representativas dessa perspectiva formativa, pelos mesmos fatos já evidenciados anteriormente; ausência de diálogo entre os formadores; falta de tempo para se reunirem e de elaboração de propostas formativas interdisciplinares.

Precisamos, pois, caminhar para um pensamento ecologizado, por meio da transdisciplinaridade, numa proposta em que “ecologizar” as disciplinas significa contextualizá-las e perceber os saberes nos ambientes em que nascem, de forma não deslocada dos contextos, culturais, sociais e ambientais. Tenho a compreensão de que pensamento ecologizado é aquele capaz de: a) reconectar as diferentes dimensões da vida, assim como os diversos saberes; b) trabalhar a dinâmica complexa do todo; c) romper com o paradigma da fragmentação e da separatividade; d) valorizar, ao mesmo tempo, conhecimento científico e sabedoria humana; e) apresentar-se como dinâmico, sempre em processo de construção, sujeito ao imprevisto e ao inesperado; f) transformar-se em contato com outras culturas; g) conceber o ser humano como parte da natureza, como parte do triângulo da vida constituído por indivíduo, sociedade e natureza (Moraes, 2008).

Feita a discussão dessa categoria, a seguir, apresentarei a formação na e para a pesquisa no PIBID.

6.2 A formação na e para a pesquisa no contexto do PIBID do IF Campo: possibilidades e fragilidades

Aqui apresento uma reflexão sobre os aspectos que caracterizam ou não a prática de pesquisa no PIBID e a formação do professor pesquisador⁷⁶, destacando elementos que sinalizam a efetivação da relação teoria-prática, as práticas de pesquisa e a construção da identidade docente, como professor reflexivo e pesquisador. Evidenciarei a relevância do trinômio, ensino, pesquisa e extensão, no contexto da formação de professores no IF Campo e discutirei em que medida as práticas efetivas do PIBID estão contribuindo para a construção da

⁷⁶ Reafirmo a minha compreensão de que a reflexão é a essência da pesquisa; então, quando utilizar o termo professor pesquisador, refiro-me também ao professor reflexivo.

identidade docente, como professor reflexivo e pesquisador, a partir das seguintes questões: É possível a formação do professor reflexivo e pesquisador no PIBID? Quais os aspectos que evidenciam esse processo? Quais as possibilidades e as fragilidades? Qual concepção de educação, ensino e pesquisa está presente nas percepções dos CA? A partir do propósito e das questões, pude identificar alguns aspectos que caracterizam a prática de pesquisa no PIBID e a formação do professor reflexivo e pesquisador, bem como algumas de suas fragilidades, informações que serão configuradas nos seguintes itens: 1) Os contributos do PIBID para a formação de professores pesquisadores; 2) A inserção da pesquisa no PIBID no contexto do IF Campo: fragilidades e desafios.

A discussão acerca do conceito de professor pesquisador feita indica a sua importância e as possibilidades de inserção dessa perspectiva no contexto do PIBID. Nesta discussão procuro me ancorar especialmente nos teóricos que apontam a reflexão e a pesquisa como uma das estratégias de desenvolvimento profissional dos professores, e a importância da inserção dessa perspectiva formativa na formação e prática docente, tais como Carr e Kemmis (1986), Alarcão (2011), Kincheloe (1993), Zeichner (1993, 2008a), Zeichner e Diniz-Pereira (2005, 2008), Diniz-Pereira (2008), Pimenta e Lima (2011), dentre outros.

A introdução da pesquisa na formação e no trabalho docente, além dos vários teóricos que advogam a favor da ideia, é um assunto que está incluído em programas de formação docente, como apresentado no Parecer CNE nº 009/2001, que trata das DCN/2002. Conforme o texto:

Não se pode esquecer ainda que é papel do professor da educação básica desenvolver junto a seus futuros alunos postura investigativa. Assim, a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar (Parecer CNE nº 009/2001 p.36).

Observa-se que a Lei estabelece a pesquisa como ferramenta de ensino indispensável à prática docente e como sendo necessária à formação, no sentido de possibilitar ao professor refletir sobre situações práticas do seu cotidiano e nelas intervir. Nesse documento, é apresentada a pesquisa como uma alternativa para que o professor em formação aprenda a conhecer a realidade educativa “[...] para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara,

referentes aos processos de aprendizagem e a vida dos alunos” (Parecer CNE nº 009/2001 p.36).

A relação teoria-prática, a reflexão e a pesquisa também são mobilizadas na atual Resolução CNE nº 02/2015, de 2 de julho, que define as DCN/2015 para a formação inicial e continuada. Nessa resolução, entre outras questões, é apontada a necessidade dos cursos de formação de professores se voltarem mais para as questões da prática de ensino em sala de aula, e sinalizado que a formação dos professores para atuarem na educação básica deve ter uma base comum nacional consubstanciada pela concepção de educação como processo emancipatório e pelo reconhecimento do trabalho docente na perspectiva da práxis. É clarificado que a formação de professores, dentre outros aspectos, deve conduzir o futuro professor “[...] à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa” (Resolução CNE nº 02/2015, p.24). A nova legislação incita, portanto, a pesquisa como necessária para que os futuros professores possam aprimorar a sua prática, na perspectiva da práxis e refletir sobre ela.

Também nos princípios pedagógicos do PIBID é valorizada a pesquisa, como forma de discutir os problemas da escola e a busca de intervenção e inovação, conforme segue:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. **formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;** (grifo nosso).
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (Relatório DEB/CAPES, 2013, p.69).

Dentre os princípios, no item três por mim sinalizado, fica evidente que uma das proposituras da formação de professores no PIBID deve se sustentar na pesquisa das questões educacionais à procura de soluções. Assim, no documento é evidenciado que na aprendizagem da docência dos futuros professores, no PIBID, integram-se diferentes saberes que perpassam

[...] conhecimentos prévios e representações sociais – manifestados principalmente pelos alunos das Licenciaturas –, o contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica; e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior (Ibid., p.68).

Essas aprendizagens são construídas a partir do cotidiano da escola, nas diferentes interações dos atores: LBP, PS, demais professores da escola e CA. Nesse sentido, a perspectiva de formação no PIBID é balizada na reflexão sobre a ação, na medida em que, segundo essa linha, a formação não é consubstanciada apenas na instrumentação, mas na orientação reflexivo-crítica do fazer docente, “[...] desencadeada pelo pensar a ação, pela proposição e embate de ideias, pelo protagonismo, pelo reconhecimento do valor da interatividade de diferentes sujeitos na formação” (Relatório DEB/CAPES 2013, p.69).

Deveras, conforme já foi afirmado, é recorrente na literatura e em documentos oficiais brasileiros a defesa da formação de professores pautada em perspectivas formativas da reflexão e do professor pesquisador, o que me incita a também acreditar em um processo formativo consubstanciado nas tendências da racionalidade prática e crítica, de modo a contribuir para a formação de professores que problematizem suas práticas de ensino e o contexto educativo em que atuam. Ademais, a minha experiência na coordenação de área do PIBID e com a formação de professores, oportunizou a aproximação com as escolas, trabalho em colaboração e a percepção da possibilidade do PIBID para a construção da identidade docente dos formandos, como professores pesquisadores. Certamente esse programa tem o potencial de se constituir em um espaço fértil para o contato do licenciando com a pesquisa, durante a formação. A iniciação à pesquisa, no ensino, durante a formação, por meio do PIBID, possibilitará a articulação da teoria-prática, produção de conhecimentos, estimulando o licenciando a assumir uma atitude questionadora, a desenvolver posturas investigativas acerca do cotidiano escolar, questões socioambientais, culturais, institucionais, prática de ensino, ensino/aprendizagem, livros didáticos, e, conseqüentemente, a fazer projeto de ensino e de pesquisa, afinal, conforme diz Freire (2006b, p. 29):

Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade [...].

Não obstante, se os LBP serão inseridos desde o início da formação no cotidiano da escola de educação básica, tendo a oportunidade de participar da elaboração de planejamento de ensino, da criação e aplicação de alternativas metodológicas inovadoras, analisar o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados aos subprojetos de que participam e das diretrizes e currículos educacionais da educação básica, dentre outras, não seria um desperdício

não transformar essas experiências, ações em conhecimentos sistematizados para serem publicados e com outros compartilhados?

6.2.1 Os contributos do PIBID para a formação de professores pesquisadores no IF Campo

Nesta categoria, apontarei alguns indicativos sinalizados nas intencionalidades dos documentos, projeto institucional e subprojetos que indicam a formação para a reflexão e a pesquisa e apontarei algumas das atividades sinalizadas como possibilidades de iniciação à pesquisa sinalizadas nas narrativas. Optei por estruturar o texto da seguinte forma: a) as intencionalidades previstas nos documentos para a formação do professor pesquisador; b) possibilidades de iniciação à pesquisa no PIBID.

a) As intencionalidades previstas nos documentos para a formação do professor pesquisador

Num primeiro momento, conforme já afirmado, trarei à tona as proposições indicadas nas Portarias (nº 260/2010 e nº 096/2013), que normatizam o programa, bem como no projeto institucional e subprojetos, em que procuro identificar se há intencionalidades que suscitam a formação do professor pesquisador.

Conforme já afirmei, na Portaria nº 260/2010, os componentes pedagógicos vinculados à aprendizagem da docência estão apresentados nas intencionalidades do programa. Nesse sentido, de forma não explícita, é suscitada a pesquisa no contexto do PIBID, ao ser esclarecido que as IES devem

[...] inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes, de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (Portaria nº 260/2010, p.3).

Na minha acepção, ao ser dito no documento que as propostas institucionais devem promover a oportunidade de “[...] criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (Ibid., p.3), está-se induzindo o exercício da reflexão e da pesquisa nas práticas do PIBID, afinal, criação não significa reprodução. Nesse sentido, busco Demo (1991, p.34), ao mostrar a importância da pesquisa, como alternativa para o ato de descobrir e criar, e esclarecer que: “[...] É o processo de pesquisa que, na descoberta, questionando o saber vigente, acerta relações novas [...] sugere, pede, força o surgimento de novas alternativas”. Assim, é imperativo um processo de reflexão e

pesquisa, para que se operacionalize a criação de novas metodologias e práticas de ensino, de caráter inovador e interdisciplinar no PIBID.

Já na Portaria nº 096/2013, é sinalizado, de forma explícita, no capítulo II, Seção I – Das Características do Projeto e dos Subprojetos – as dimensões e características vinculadas à docência, dentre as quais, destaco os itens I, V, VI, VII, VIII e X, em que são sinalizadas ações que induzem ao exercício da reflexão e da pesquisa no contexto das práticas do PIBID, fato evidenciado nas palavras: análise, estudo, leitura e discussão, cotejamento, desenvolvimento, testagem e execução de estratégias, sistematização e registro no portfólio, dentre outras. Nesse sentido, a Portaria nº 096/2013 avança em relação à Portaria nº 260/2010, em termos de maior clareza e detalhamento sobre o incentivo às aprendizagens da docência, bem como sobre as práticas de pesquisa no PIBID.

Quanto ao projeto institucional do IF Campo (2011) pude verificar, nos seus objetivos, algumas proposições que suscitam a prática de reflexão e pesquisa:

O projeto objetiva que os estudantes-licenciandos bolsistas percebam no ambiente escolar, as dimensões sociais, políticas e pedagógicas do processo educativo a partir da aproximação entre a realidade escolar e uma prática da reflexão, que possa contribuir para o aprofundamento da relação ensino-aprendizagem. [...] Enfatizando a importância da formação profissional do professor nos aspectos referentes aos conhecimentos específicos dos conteúdos, aos conhecimentos pedagógicos, mas também considera importante a compreensão do papel social da escola, dos processos de investigação que possam promover melhorias na prática pedagógica e das competências necessárias para a promoção do desenvolvimento profissional. [...] Os subprojetos são distintos em alguns aspectos em virtude das especificidades das Licenciaturas, mas têm como objetivos preponderantes a melhoria da qualidade do ensino, a formação inicial de professores e o desenvolvimento de práticas investigativas e metodologias e materiais de apoio inovadores (Projeto institucional IF Campo, 2011, p.02).

Nas intencionalidades do projeto institucional (2011) fica sinalizada, de forma expressiva, a inserção da reflexão e da pesquisa, como alternativas de compreensão do contexto escolar, aprofundamento da relação prática, desenvolvimento de novas metodologias, dentre outros. Também nos objetivos dos subprojetos foi possível encontrar elementos que indicam e incitam a prática de reflexão e pesquisa:

[...] Incentivo de reflexões sobre a prática docente e as possibilidades de intervenção metodológica; possibilidade de reflexões dos educandos a partir de situações reais do contexto escolar [...] Publicação de trabalhos voltados para o ensino e aprendizagem de Química (Subprojeto de Química, 2011, p.2.)

[...] Metas: possibilidade de reflexões dos alunos em formação inicial à docência a partir de situações reais do contexto escolar [...] Motivar a reflexão-ação dos

envolvidos no processo educacional; Incentivo de reflexões sobre a prática docente e as possibilidades de intervenção metodológica (Subprojeto de Biologia, 2011, p.1).

Ao analisar as intencionalidades dos subprojetos, pude perceber que há uma concordância em propiciar aos formandos a inserção da reflexão acerca das práticas desenvolvidas no cotidiano da educação básica, para que possam se familiarizar com seu futuro campo de trabalho e com as possíveis nuances, desafios, ambiguidades que o envolvem. De modo geral, os três subprojetos apresentam intencionalidades que suscitam a reflexão, a produção investigativa no contexto do PIBID, visando intervir e transformar. Diante do exposto, a seguir, apresentarei algumas das possibilidades de iniciação à reflexão e à pesquisa, visualizadas nas ações desenvolvidas no PIBID do IF Campo.

b) Possibilidades de iniciação à pesquisa no PIBID

Das ações desenvolvidas no PIBID que sinalizam possibilidade de iniciação à pesquisa destacarei a realização do *diagnóstico* como primeira atividade prevista no projeto institucional do IF Campo e subprojetos analisados, o trabalho com projetos e outras atividades, que inclui trabalhos de conclusão de curso a partir do PIBID.

Na análise do projeto institucional, pude identificar que o diagnóstico pode se constituir nas primeiras atividades formativas para o exercício da pesquisa:

Nosso plano de trabalho será elaborado a partir do mapeamento das condições estruturais, humanas e didático-pedagógicas das escolas conveniadas. Neste diagnóstico os licenciandos bolsistas farão um levantamento da infraestrutura, número de alunos por turma, conteúdos previstos para cada ano do ensino médio, conhecimento e reconhecimento da prática docente dos professores supervisores das escolas participantes e do seu corpo discente, reflexão acerca da Proposta Política Pedagógica da escola, etc (Projeto institucional IF Campo, 2011, p.02).

O diagnóstico consiste, portanto, na primeira ação estabelecida no projeto institucional, como forma de conhecer a realidade escolar. Também no relatório encaminhado à CAPES, no final do ano de 2013, foi possível identificar que, no contexto das práticas formativas do PIBID, as possibilidades para a formação de professores pesquisadores foram iniciadas no projeto, em junho de 2011, com o diagnóstico para mapeamento das condições estruturais, humanas e didático-pedagógicas das escolas conveniadas, e a elaboração de um relatório pelos LBP, sob a orientação dos PS e CA, que se constituiu como base para a realização de pesquisas, conforme é apresentado o processo na escola em que os participantes da pesquisa estão inseridos:

Os licenciandos bolsistas iniciaram a atividade em campo, com levantamento de dados da parte física estrutural e humana da instituição. As pesquisas foram feitas por meio de visitas a todos os locais da Instituição, bem como a realização de

entrevistas com os responsáveis pelos diferentes setores. [...] No diagnóstico, foi relatado sobre a estrutura física da escola, recursos materiais, humanos e financeiros, bem como a estrutura, organização e funcionamento da instituição. [...] os licenciandos bolsistas também tiraram fotos de cada setor [...] para o levantamento, eles receberam orientações [...] (Relatório IF Campo, 2013,p.13).

No RIIFC do IF Campo é sinalizado que esse processo ocorre, de forma planejada, sob a orientação da coordenação dos subprojetos, tendo como aporte teórico estudiosos que abordam a temática. O exposto evidencia que essa atividade envolveu um processo de estudo e investigação, por meio de coleta de informações pertinentes à realidade escolar, análise e sistematização teórica, processo que, se bem organizado, com suporte teórico e metodológico, configura uma situação de pesquisa, e, por conseguinte, pode gerar uma produção científica. Pimenta (2012) corrobora essa reflexão, ao defender a pesquisa como princípio formativo na docência e que pode ocorrer:

Por meio de estudos às realidades escolares e os sistemas em que o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com os olhos não mais de alunos, mas de futuros professores (Pimenta, 2012, p.31).

Também essa ação ocorre em outras instituições, no contexto do PIBID, conforme se observa em Borges et al. (2010), ao esclarecerem que, orientados por um roteiro de pesquisa, os alunos puderam conhecer a realidade da escola, investigando aspectos vinculados a questões físicas e materiais, quadro de servidores, número de alunos, forma de aplicação dos recursos e prestação de contas, dentre outros. Por certo, tal como sinalizado no RIIFC do IF Campo, Borges et al. (2010) relatam que esse processo ocorreu em sua instituição, a partir de uma preparação teórica e metodológica acerca do processo de diagnóstico, no cotidiano da escola, sob a orientação dos PS, CA e coordenação de gestão e institucional do PIBID.

Tal como ocorre no projeto institucional do IF Campo, é previsto nos três subprojetos a realização de diagnóstico na escola para a compreensão da realidade educativa. Trago para ilustrar esta situação um dos subprojetos analisados:

[...] Pretende-se realizar essa “etapa de diagnóstico” por meio das seguintes atividades: visitas monitoradas nas escolas conveniadas, para fins de reconhecimento espacial e de apresentação da equipe (licenciandos bolsistas, coordenador do subprojeto, supervisor, alunos e funcionários das escolas); reuniões com os profissionais que atuam nas escolas, para fins de avaliação das suas concepções sobre Biologia, bem como sobre a educação básica, seus problemas,

desafios e acerca da sua profissão (professores, gestores escolares ou funcionários ligados à educação) (Subprojeto de Biologia, 2011, p.2).

A partir da análise dos documentos, interessou-me saber a percepção dos LBP a respeito das atividades vinculadas à aprendizagem da reflexão e da pesquisa sinalizadas no projeto institucional e RIIFC, bem como dos subprojetos dos quais fazem parte. No confronto dos documentos com as narrativas dos LBP, verifiquei uma concordância entre a proposta e as práticas materializadas acerca do diagnóstico, sinalizada na narrativa de um bolsista:

[...] o nosso primeiro ano foi em relação ao levantamento histórico da escola, conhecer a parte histórica da escola, essa parte burocrática, diagnóstico isso, até a gente publicou um artigo do contexto histórico da escola, então essa parte eu achei bastante interessante porque não adianta a gente chegar na escola e querer ter contato direto com os alunos, sem antes conhecer o contexto que eles estão inseridos. E depois a gente passou para a parte de intervenções que foram com aulas diferenciadas (Força, 2014, p.90).

Conforme afirma o LBP Força, a ação inicial do projeto de Química foi uma investigação sobre a realidade do cotidiano da escola, inclusive, do trabalho, segundo ele, resultou a publicação de um artigo. Nesse sentido, conforme o observado na documentação do IF Campo (projeto institucional, relatório e subprojetos dos CA), o diagnóstico fora fundamental para o conhecimento da realidade da escola, em termos pedagógicos, estrutura física, recursos pedagógicos disponíveis, corpo docente, perfil dos alunos, questões objetivas de trabalho dos professores, para então ser elaborada uma ação que envolve a aprendizagem dos LBP, no contexto da escola, por meio de participação e intervenção. Então, fora sinalizado ser o diagnóstico uma das primeiras possibilidades de investigação no PIBID. Soma-se a essa análise, a reflexão realizada por Bedin e Silveira⁷⁷ (2011) acerca da ação de diagnóstico no PIBID, em uma IES brasileira, ensinar reflexão e pesquisa, por meio da problematização e estudo do contexto escolar. Para os autores, a realização do diagnóstico, em uma perspectiva de natureza etnográfica, com a utilização de instrumentos – a entrevista, a análise documental, os cadernos de campo, o questionário, as imagens – promove o primeiro contato com a escola e incita a reflexão, discussão e cotejamento da realidade observada, por meio de aportes teóricos discutidos em reuniões. Nesse sentido, os autores ainda prosseguem afirmando que, na fase de diagnóstico, no PIBID, esperou-se dos bolsistas a produção de reflexões

[...] que lhes possibilitassem discutir a escola por meio de sua problematização e, a partir daí, sintetizar suas ideias e estudos em trabalhos que pudessem colocá-los na condição de pesquisadores dessa realidade, com vistas a instrumentalizá-los para o

⁷⁷ Hélder Eterno Silveira foi coordenador institucional do PIBID na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e coordenador nacional do PIBID.

exercício teórico cujo foco é a escola e os processos de ensino-aprendizagem (Bedin & Silveira, 2011, p.62).

Deveras, a fase de diagnóstico no PIBID do IF Campo, bem como de outras IES, tal como foi sinalizado, é um momento precioso e farto em possibilidades para a iniciação à pesquisa e à reflexão dos LBP. Por fim, considero salutar trazer a esta discussão Pimenta e Lima (2011), ao apontarem também as possibilidades do diagnóstico no ECS, para o início da pesquisa, na formação, situação semelhante ao que ocorre no PIBID. “O estágio pode ser a oportunidade de começarmos a pesquisar nossa prática docente e os espaços onde acontece. O diagnóstico da escola seria, assim, o primeiro passo de uma longa e permanente caminhada” (Ibid., p.227).

Posta a fase de diagnóstico, outra possibilidade de iniciação à pesquisa e à reflexão é o *trabalho com projetos*. A partir do diagnóstico, é elaborado o plano de ação dos subprojetos. Ao analisar as ações propostas no projeto institucional e subprojetos de Biologia, Química e Matemática, foi possível identificar que elas se configuram em três eixos: 1) a elaboração de materiais didáticos/estratégias didáticas; 2) o planejamento e aplicação de aulas com a utilização de estratégias didáticas alternativas; 3) a elaboração e o desenvolvimento de projetos de ensino, na escola, a partir de situações problemas sociais, culturais e ambientais identificados no diagnóstico. Não obstante, os próprios eixos um e dois, em sua grande maioria, eram trabalhados por meio de projetos. Pude verificar em um dos subprojetos que, após a realização do diagnóstico, é organizado o planejamento das ações, a partir das necessidades verificadas:

Do ponto de vista das ações a serem realizadas nesse subprojeto, considera-se essa etapa imprescindível, pois apenas conhecendo o espaço de atuação (as escolas conveniadas) será possível identificar possíveis lacunas para a aplicação de metodologias específicas para a melhoria do ensino de Biologia e para formação dos licenciandos bolsistas (Subprojeto de Biologia, 2011, p.2).

De forma geral, as narrativas dos LBP indicam que as diversas atividades realizadas decorriam, em sua grande maioria, por meio de projetos. No RIIFC (2013, p.14) são sinalizadas as contribuições do trabalho com projetos na IES: “Por meio do trabalho com projetos, os licenciandos bolsistas estão conhecendo melhor a realidade das escolas, [...] materializando na prática os conhecimentos teóricos estudados na Licenciatura. Dos projetos de ensino, projetos de intervenção foram geradas publicações em anais de eventos”. Conforme se observa, os projetos de ensino, além de viabilizarem o estudo, a investigação de situações do cotidiano da

escola, transformaram-se em produções sistematizadas para serem apresentadas em eventos científicos, o que, com certeza, promove aprendizagens vinculadas à pesquisa, tal como defendem Pimenta e Lima (2011), ao defenderem a necessidade e a importância da realização de projetos no estágio: “A realização dos estágios sob a forma de projetos pode estimular nos estagiários o desenvolvimento de um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade, uma postura investigativa [...]” (Ibid., p.228).

Nessa perspectiva, no RIIFC (2013, p.14), são sinalizados alguns dos projetos trabalhados e a apresentação em eventos científicos pelos LBP, tais como “[...] Horta escolar, educação ambiental, sexualidade, dengue, material experimental, reforços escolares, evasão escolar, compostagem, Show da Química, dia da Matemática, DST e drogas [...]”. Ao analisar as narrativas dos LBP, percebi que, tal como sinalizado no RIIFC, eles indicaram que as ações eram organizadas por meio de projetos, conforme expressam abaixo os bolsistas do subprojeto de Matemática:

Outro projeto também muito interessante é sobre necessidade educacionais especiais, que visava trabalhar com os alunos que tinham algum tipo de necessidade educacional especial; esse tipo de aluno necessita de um outro tipo de aprendizagem, de condução de aula porque aquela, lá dentro da sala de aula, aquele tipo de ensino feito em sala de aula, não consegue chegar nesse tipo de aluno, porque as necessidades deles são outras, as dificuldades deles são outras, a percepção deles são outras. Então foi interessante, por que despertou também esse lado, que existem esses alunos nessa realidade e, a gente até então graduação, não tinha essa percepção [...] (Bela, 2014, p.30).

Teve um projeto que a gente realizava nas quintas feiras, que é o projeto reforço, ele procurava mesmo reforçar conteúdos que estavam em curso, que o professor dava em sala de aula, durante a semana, aí quando chegar na quinta feira à tarde a gente realizava um reforço sobre aqueles conteúdos (Iluminado, 2014, p.6).

Os LBP de Matemática discorreram sobre alguns dos projetos realizados no PIBID, como forma de trabalho organizado das atividades a serem realizadas no cotidiano da escola. No caso do projeto sobre necessidades educativas especiais, Bela conta que, após detectarem o problema do aluno, eles procuram alternativas para compreenderem a forma como ele compreendia a Matemática e trabalharam diversas estratégias metodológicas, utilizando situações práticas. Bela demonstra a preocupação que o grupo teve com o ensino do aluno especial, destacando, inclusive, a dificuldade de os professores lidarem com esse tipo de situação, em sala, por não entenderem a forma como se aprende, as suas percepções de aprendizagem. Inclusive, destaca que, no curso de Licenciatura, não tiveram a oportunidade de

lidar com a situação que o PIBID propiciou. Também Iluminado cita outro projeto desenvolvido pelo grupo, que trata de aulas complementares, intituladas “reforço”, monitoradas pelos LBP do PIBID no contraturno para auxiliarem os alunos com dificuldades de aprendizagem de Matemática.

As narrativas dos LBP de Matemática são indicadoras do terreno fértil do PIBID para se semear o trabalho com projetos, de modo a se transformarem em iniciação à pesquisa. Decerto, concomitante às atividades vinculadas ao ensino, pude verificar que os LBP foram estimulados a desenvolverem projetos de ensino, com potencial para se constituírem em projetos de pesquisa, visto que foram suscitados a refletir sobre temáticas emergentes no cotidiano da escola, a desenvolver posturas críticas, investigadoras, a fazer elaborações próprias. A fala da CA de Matemática sinaliza como um dos projetos realizados pelos LBP se transformou em iniciação à pesquisa:

Tivemos a ideia de desenvolver uma pesquisa no PIBID envolvendo a educação especial [...] Então primeiro elas investigaram a dificuldade [...] e perceberam que ele não dominava nem as operações Matemáticas e estava no segundo ano do ensino médio. A partir disso, elas começaram a trabalhar com a teoria dos campos conceituais; teoria de influência francesa, prepararam atividades e iniciaram um trabalho com ele. [...] elas anotavam tudo. [...] Então conseguiram perceber que ele era capaz de aprender dentro de suas limitação, no seu ritmo [...] elas trabalhavam e trazia para que nós discutíssemos [...] Então foram criando estratégias, para que ele aprendesse. [...] nós ficamos surpresas com o trabalho [...] foi um trabalho de pesquisa e ao mesmo tempo de intervenção da parte delas e da minha com elas. (CEM, p. 2014, 213).

O depoimento da professora CEM revela a forma como procedia a orientação no PIBID, em que procurava instigar os LBP a problematizar, planejar as ações interventivas, operacionalizá-las sob o aporte de referenciais teóricos, e, por conseguinte, refletir sobre as ações, registrá-las e retomar as atividades interventivas, em uma perspectiva semelhante à pesquisa-ação pontuada por Alarcão (2011, p.52):

A pesquisa-ação é uma metodologia de intervenção social cientificamente apoiada e desenrola-se segundo ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. Como parte de um problema que se pretende solucionar e como se sabe que para bem resolver um problema é preciso caracterizá-lo primeiro, introduzi, na representação da minha conceptualização, o elemento “problema” e associei-lhe as dimensões observação e reflexão que permite caracterizá-lo.

Também os LBQ de Química manifestam em suas narrativas que desenvolviam projetos no PIBID, destacando, inclusive, que os projetos eram operacionalizados por meio de divisão de

temática, por grupo, a fim de que todos se envolvessem e se sentissem corresponsáveis pelas atividades.

[...] Eram cinco alunos do PIBID de Química, sendo criadas duas duplas e eu sozinha. Trabalhei com o terceiro ano no ensino médio; outra dupla trabalhou com o segundo e outra com o primeiro. A primeira dupla fez experimentação e jogos; a outra os TICs, eu a música. Fiz duas músicas sobre hidrocarbonetos. Eu gosto de cantar, e eu acho que eu não canto tão mal não (Paz, 2014, p.138).

No subprojeto de Química, conforme explica Paz, participavam cinco LBP, e, como forma de articular o trabalho de todos, foram desenvolvidos três projetos, de modo a focalizar diferentes estratégias didáticas para o trabalho com o ensino de Química, sendo o trabalho com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), o trabalho com a música e o trabalho com os jogos didáticos e a experimentação. Os LBP esclarecem que todos participavam de todos os projetos; a divisão era feita apenas para que o grupo tentasse trabalhar e mobilizar várias atividades de que a escola e os professores estavam necessitando e requisitavam. Nesse sentido, da mesma forma também ocorria com o subprojeto de Biologia que possuía 15 LBP e para desenvolverem o trabalho, era feita a divisão por grupos, de modo que todos se envolvessem. *Um grupo ficava responsável pela organização de eventos na escola; outro pela manutenção do laboratório; outro pela confecção de material didático [...]; e outro era o grupo do teatro. Cada um fica responsável, mas os outros também participaram* (Alvorecer, 2014, p.159).

As narrativas dos LBP evidenciam, portanto, que, nos três subprojetos, as ações operacionalizadas no PIBID eram organizadas por temáticas, de forma que, em grupo, todos ficavam responsáveis pela sua realização. Por certo, a maioria das ações vinculadas à aprendizagem da docência no PIBID do IF Campo foram organizadas por meio de projetos, o que favorece o planejamento organizado das ações, o diálogo, o trabalho coletivo e a formação na e para a pesquisa. Gatti et al. (2014, p.40) corroboram esta análise, ao pontuarem, a partir de estudo avaliativo sobre o programa, que “[...] há depoimentos que atribuem ao desenvolvimento de projetos PIBID nas escolas o favorecimento da abertura de diálogo com diferentes instâncias das redes de educação, ao lado de diversas outras contribuições [...]”.

Além do diagnóstico e o trabalho com projetos, visualizei outras *possibilidades* de pesquisa no PIBID evidenciadas nas narrativas:

Em um dos trabalhos com todos os alunos da Licenciatura em Matemática [...] fiz um questionário estruturado [...] querendo saber o perfil do aluno que cursa a Licenciatura [...] fiz também com os licenciandos bolsistas do PIBID, que já eram uma amostra bem menor do que todos os alunos da Licenciatura em Matemática [...] busquei as contribuições através de alguns relatos deles, até do que eu

observava também, como é um contexto onde eu participava, era uma realidade minha [...] eu observava como investigador, como observador dos discursos dos próprios licenciandos bolsistas [...]" (Iluminado, 2014, p.14).

[...] normalmente todas as vezes que a gente fazia alguma atividade, a gente aplicava um questionário com os alunos, a partir daí, a gente fazia a pesquisa. Por exemplo, normalmente a gente aplica o pré e o pós para avaliar se deu certo, se deu diferença de resultado as atividades. A partir disso a gente fazia os resumos e enviava para congressos [...] (Alvorecer, 2014, p.158).

A narrativa do Iluminado explicita o uso de diversos instrumentos de coleta de dados, como a entrevista com os colegas da Licenciatura e do PIBID, a observação da sua prática e dos colegas. Havia uma preocupação em problematizar as situações vividas, planejar, selecionar instrumentos de coleta de dados, avaliar os resultados e publicar, de forma semelhante ao que ocorre em um processo de pesquisa. Também o Alvorecer afirma que era feita avaliação das atividades, por meio da aplicação de questionário. Pimenta e Lima (2011) corroboram esta reflexão, ao pontuarem que a pesquisa, durante o estágio, é traduzida pela mobilização de ações que possibilitem a análise do contexto em que se realiza o estágio. "[...] E também, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador a partir de situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam" (Ibid., p.236).

Decerto, fora evidenciada a existência de um planejamento para a realização das atividades, no contexto do PIBID, de modo que as ações, para serem realizadas na escola de educação básica, consistiam num planejamento elaborado a partir das necessidades observadas na escola, tal como afirmam os LBP de Biologia: [...] *o CA sempre nos incentivou a participar de pesquisa, a escrever; a gente escrevia e mandava para correção e ele mandava de volta* (Alvorecer 2014, p.158), seguido de Vida: [...] *sempre que ia fazer alguma atividade [...] a gente usava um questionário [...] e, com esses dados a gente fazia resumo e apresentava em forma de pôster, comunicação oral* (Vida, 2014, p.197). Fica evidente, portanto, que todas as atividades eram realizadas após um planejamento *a priori* e, por conseguinte, eram avaliadas, registradas e publicadas em eventos científicos. Aqui evidencia-se a importância da reflexão sobre as atividades realizadas em grupo, um processo que contribui para a formação do professor reflexivo e pesquisador. Para a realização dos trabalhos, Alvorecer destaca que eram lidos artigos científicos [...] *cada aluno pegava um artigo, lia e compartilhava toda semana* [...] (Ibid., p.159). A esse respeito, o CA de Biologia se pronuncia:

[...] os meninos gostam muito de irem a congressos e eu por natureza tenho este perfil de gostar de escrever. Se você recebe financiamento por parte do governo, você tem obrigação de prestar contas a sociedade com o que você fez com este dinheiro, do que você fez com sua pesquisa. Então se você fez uma pesquisa, é preciso torná-la pública. Então eu estimulo os alunos a desenvolverem estas atividades e torná-las públicas. A turma do PIBID passado publicou uns cinco ou seis artigos, de atividades que eles vivenciaram [...] Então a gente está sempre buscando fazer as intervenções, com o pé também na metodologia científica, para que possa transformar esta intervenção em um relato de experiência, em uma pesquisa [...] (CGB, 2014, p.254).

Conforme é narrado pelos alunos e corroborado pelo CA de Biologia, sempre que realizavam uma atividade, procuravam não somente planejar e avaliar a ação realizada, mas também registravam tudo, sistematizavam e publicavam os resultados. Para tanto, fica sinalizado que os trabalhos eram consubstanciados em um estudo de referenciais teóricos, no caso da pesquisa. Por certo, o aprofundamento teórico e metodológico acerca da pesquisa é condição fundamental para o seu exercício, o que me permite afirmar ser essa ação uma possibilidade significativa para a formação na e para a pesquisa no PIBID.

Outro aspecto significativo como possibilidade da formação na e para a pesquisa no PIBID se refere ao fato apontado por vários LBP de que muitos dos trabalhos realizados foram aprofundados e se transformaram em trabalho de conclusão de curso, ou, até mesmo, em projeto para ingresso em programas de mestrado:

[...] minha monografia, minha dissertação foi pautada no PIBID [...] minhas apresentações em eventos é pautada no PIBID, enfim, eu praticamente respiro PIBID [...] eu fiz um trabalho sobre as contribuições do PIBID na formação inicial e foi justamente esse trabalho que deu o pontapé para fazer o meu TCC, trabalho de conclusão de curso [...] foi a mesma linha! a diferença é que no TCC foi um trabalho mais amplo, que exigiu maior rigor que tinha todo um referencial teórico [...] os trabalhos que eu apresentei, com o resultado do PIBID foi voltado para as contribuições que esse programa traz para a formação inicial do aluno [...], também entrei no mestrado com o projeto nesta mesma linha (Iluminado, 2014, p.30).

Com relação a pesquisa, aprendi muito; o meu TCC está praticamente pronto, e tudo é resultado da experiência no PIBID [...]. Meu orientador não vai ter trabalho nenhum, o trabalho foi da coordenadora do PIBID [...] (Coragem, 2014, p.67).

[...] o meu TCC é sobre jogos e atividades lúdicas do ensino de tabela periódica. [...] aí foi uma coisa que eu, o PIBID me ajudou a escolher o tema (Força, 2014, p.81).

[...] o meu TCC eu peguei o tema, porque quando eu entrei no PIBID, eu já sabia que procurar um tema, que tinha que achar um problema, para poder envolver uma pesquisa nisso, e o PIBID me proporcionou isso, sabe? (Paz, 2014 p.14).

Como se observa, mesmo que de forma inicial, é possível constatar, nas narrativas dos LBP que houve uma iniciação à pesquisa, durante o PIBID, resultando, inclusive, algumas dessas atividades em monografias e projeto de pesquisa para ingresso em programa de pós-graduação. Outro aspecto revelado é que os trabalhos não foram restritos à prática em sala de aula, mas envolveram outras questões, conforme é narrado pelo bolsista, Iluminado, que investigou as contribuições do PIBID para a formação inicial dos seus colegas licenciados e aprofundou a reflexão de tal modo que resultou em seu trabalho de conclusão de curso e projeto para inserção no mestrado.

A propósito, além de exercitarem a atividade de pesquisa, os futuros professores vivenciaram várias situações que envolvem o contexto sociocultural da escola, conviveram diretamente com os alunos da educação básica, por meio do trabalho com atividades de experimentos, dentre outras, fato que suscita reflexão, a produção própria e promove aprendizagem sobre a docência. A CA de Matemática, se manifesta sobre a pesquisa no PIBID:

Eu acho importantíssima a pesquisa, tanto é que eu desenvolvo, PIBIC⁷⁸ e quanto eu estava a frente do PIBID, por exemplo, eu tive a preocupação de levar alguns alunos também para ter já um pouco essa iniciativa de pesquisa, de observação, a importância da observação, daquilo que você anotar, de dados que vem da escola, aquilo que você estuda, para que você reflita sobre, porque são problemas que estão postos na escola, e aí o que eu faço com isto? Então eu acho assim, a pesquisa, ela é fundamental, porque ela te mostra a realidade (CEM, 2014).

Também o CA de Química aponta a importância da realização de pesquisa, no contexto do PIBID, para que os formandos possuam conhecimento sobre a aprendizagem da docência, como das questões que influenciam a gestão da escola, aprendizagem dos alunos, que, muitas vezes, não são conhecidas pelos docentes:

[...] para os alunos do PIBID, a pesquisa é a percepção dos vários categorias da educação, seja, por exemplo, na parte de como ensinar, o que ensinar, seja na parte de conhecer a organização da escola, seja na parte da escrita para sua formação, seja na parte política e administrativa da escola, então essas ações, por exemplo, dos alunos do PIBID com os métodos eles podem conhecer todas essas ramificações e que isto eu não tive. [...] se me perguntar o funcionamento do IF, eu não sei, assim, eu sei o básico, mas questões às vezes aprofundadas, questões administrativas, questões sobre distribuição de verbas, como se a gente tivesse alienado. [...] Então estes vários categorias que nós discutimos com eles que eles pesquisam, fazem levantamento de dados, é não viver alienado. Não, não tem verba para comprar reagentes, verba de onde, porquê? De onde vem? Ou seja, se não sei de onde vem, se tem, eu tudo bem, eu aceito a informação, mas a partir do momento que você tem esse conhecimento aí você pode (CLQ, 2014).

⁷⁸ O PIBIC é um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação criado em 1988 por iniciativa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Conforme se observa, o professor CLQ aponta questões significantes sobre a importância de os professores pesquisarem, para que não sejam alienados, diante das questões burocráticas que envolvem as instituições escolares, inclusive, reconhece que ele mesmo não teve essa oportunidade na formação e, portanto, suscita nos LBP tais reflexões, para que possam, como futuros professores, desenvolver o posicionamento crítico acerca das questões que envolvem o seu trabalho. De modo geral, não posso afirmar que a visão crítica e política da pesquisa é algo inerente às práticas que estão sendo materializadas no PIBID, no IF Campo; entretanto, é possível afirmar que já foram e estão sendo geradas pesquisas significativas das práticas de ensino e da realidade escolar vivenciada pelos formandos, com publicações apresentadas em eventos científicos e periódicos, conforme pontuado pelos LBP e CA, acrescido no RIIFC (2013, p.36) a seguir:

Já foram publicados em eventos científicos cerca de 200 trabalhos (relatos de experiência, resumos, artigos) em nível local, regional e nacional, experiências significativas sobre as práticas de ensino e a realidade escolar vivenciada pelos licenciandos bolsistas, tais como: o II Encontro Nacional das Licenciaturas e o I Seminário Nacional do PIBID; o III Encontro das Licenciaturas e II Seminário do PIBID realizado em São Luis, MA; o IV Encontro das Licenciaturas e III Seminário do PIBID realizado em Uberaba, MG; II JIC (Jornada de Iniciação Científica) do IF Campo câmpus Urutai, Feira das Profissões do IF Campo.

Foram várias, portanto, as produções realizadas pelos LBP no contexto do IF Campo, o que revela a significância desse programa em possibilidades de aprendizagem da docência, na medida em que, além de promover a aproximação do licenciando com sua futura profissão, permite-lhe vivenciar as nuances do cotidiano escolar, realizar projetos de ensino e de intervenção e, por conseguinte, pelos projetos desenvolvidos, poderão ser gestados projetos de pesquisa. A participação e apresentação de experiências, projetos em diversos eventos científicos se revelam como fontes ricas de aquisição de autonomia e aprendizagem da investigação e docência e, por conseguinte, da construção da identidade docente como professor reflexivo e pesquisador.

Nessa perspectiva, tenho como pressuposto que o trabalho com a investigação ação na formação inicial contribui para que o licenciando, ao se deparar com as experiências iniciais da docência, no ambiente escolar, possa melhor compreender os desafios interpostos e, então, desenvolver práticas alternativas e criativas, evitando, assim, tornar-se reprodutor de informações e de conhecimentos científicos em sua prática futura. Flores (2010) corrobora essa reflexão, ao pontuar a necessidade de se promover, na formação, espaços para que os

formandos possam explicitar crenças e representações que trazem consigo, para que, por meio de uma boa fundamentação teórica, elas sejam questionadas. Ademais, a autora (2010, p.186) afirma que, por meio da investigação se pode:

[...] enfatizar a natureza problemática e complexa do ensino, fomentando a reflexão e a investigação sobre a prática docente e sobre os valores e propósitos que lhe estão subjacentes como categorias norteadoras da formação; problematizar o processo de tornar-se professor no sentido de uma (re)construção pessoal do conhecimento sobre o ensino (que contrarie a lógica prescritiva e procedimental ainda prevalecente nalgumas concepções de alunos – futuros professores) com implicações para a (trans)formação da identidade profissional; reconhecer que a formação inicial é incompleta e que se inscreve num processo formativo mais longo, integrado e holístico (incluindo o período de indução) numa lógica de desenvolvimento profissional e numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; e clarificar a filosofia subjacente a determinado projecto de formação em que a reflexão e a investigação se assumam como elementos estruturantes.

Não obstante, as práticas do PIBID estão modificando as Licenciaturas no IF Campo, tendo em vista que a instituição possui uma identidade consolidada na área das ciências agrárias, com forte predominância da pesquisa experimental, com bolsas de iniciação à pesquisa nessa área, fato evidenciado no RIIFC IF Campo (2013, p.37):

[...] os licenciandos bolsistas estão tendo a oportunidade do contado com a iniciação científica na formação, fato que é um avanço, considerando que no IF Campo, os cursos das áreas agrárias são mais tradicionais, com isso as Licenciaturas eram prejudicadas pela dificuldade de aprovação nos projetos de bolsas para os alunos para o PIBIC para os cursos de Licenciaturas, devido a grande concorrência com outras áreas consolidadas. O PIBID proporcionou a oportunidade de bolsas para os alunos das Licenciaturas, por conseguinte, um dos grandes problemas da instituição que era a migração de alunos de Licenciaturas para outros cursos superiores, foi amenizado, com a diminuição do índice de evasão e transferência.

Conforme se observa, as práticas do PIBID contribuem para fortalecer a pesquisa, na área do ensino, considerando que por, ter a instituição um histórico consolidado na área das ciências agrárias, os alunos desses cursos possuem mais facilidade para obtenção de bolsas de pesquisa. Por meio do PIBID, os licenciandos, além de vivenciarem situações práticas do ensino, estabelecem relação entre os conhecimentos teóricos estudados na Licenciatura e o ensino na Educação Básica. Gatti et al. (2014) corroboram tal reflexão, ao destacarem que os CA afirmam que o programa estimula os LBP “[...] a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e de pesquisa relativa ao ensino e à escola, bem como contribuir para a valorização da docência por parte dos estudantes” (Ibid., p.27). Os autores apontam, portanto, possibilidades significativas de formação na e para a pesquisa no PIBID, semelhante ao que apontam Ghedin e Whasgthon (2008) ao fazer uma defesa acerca da reflexão em uma perspectiva crítica, para a

ressignificação da prática docente e da importância da inserção da pesquisa na formação, durante o estágio, como espaço em que os futuros professores podem realizar pesquisas na formação e serem sujeitos de seu próprio conhecimento. Ao falar sobre as possibilidades do estágio na formação do professor-pesquisador, Ghedin e Whasgthon (2008, p.143) apontam que esse momento pode ser o primeiro contato mais estreito com a pesquisa, “[...] pois os docentes, enquanto estagiários, podem desenvolver uma postura de pesquisador a partir das situações observadas no campo de estágio, elaborando projetos de pesquisa que lhes permitam compreender a realidade em que estão inseridos”. Nesse sentido, para os autores, a vinculação do estágio com a pesquisa possibilita aos futuros professores se aproximarem da realidade na qual atuarão.

Ademais, o PIBID contribui para uma reflexão sobre a importância da pesquisa na formação de professores e para a constituição e fortalecimento da identidade dos CA, como pesquisadores, na área de ensino e de educação, conforme expressam:

Se eu não estivesse no PIBID, eu acho que eu não estaria mexendo com pesquisa em educação [...] eu faço doutorado em Química analítica, a mesma área do mestrado. [...] com o PIBID eu percebi a necessidade de correr atrás sobre informação sobre pesquisa em educação. Eu tinha alunos do PIBID e não tinha conhecimento nenhum de pesquisa em educação e nós escrevíamos trabalhos em eventos sem metodologia e isto era cobrado pelos revisores do trabalho [...] Então, mesmo fazendo doutorado na área de analítica, eu tive a oportunidade de fazer uma disciplina sobre a metodologia de pesquisa em educação, aí eu falei, vou fazer para dar um retorno aos meus alunos do PIBID. E aí eu fiz a disciplina e adorei [...], estou tentando dar um direcionamento para esses alunos, [...] é difícil fazer pesquisa em educação (CLQ, 2014, p. 232).

Embora o PIBID venha neste sentido de trabalhar com a formação do aluno, também pesquisamos, vinculamos a pesquisa na área de formação [...] apesar de eu não ter formação, mestrado ou doutorado nesta área, eu gosto muito dessa área. E o PIBID me ajuda muito, pois está sempre me lembrando da educação (CGB, 2014, p.251).

[...] as nossas pesquisas, os nossos trabalhos têm essa articulação com as coisas que estão acontecendo, com os problemas da realidade, e nós aqui, bom pelos menos da parte pedagógica, temos essa preocupação de ligar esse, a pesquisa ao nosso fazer, ao nosso fazer de educar, ao nosso papel de educar vamos dizer assim (CEM, 2014, p.211-212).

Como se observa, o PIBID contribuiu para o despertar da realização de pesquisa na área do ensino por parte dos CA, mesmo para os que não possuem formação em pesquisa nessa área. Dos três CA, apenas CEM possui pós-graduação na área do ensino, e afirma que desenvolve a pesquisa vinculada às questões do cotidiano da escola, inclusive, fica sinalizado nas narrativas dos LBP sob a sua coordenação, um olhar mais apurado e holístico sobre a

problemática que envolve as situações da escola e as relações pertinentes ao ensino e à aprendizagem. Os outros dois CA, apesar de possuírem a formação inicial em curso de Licenciatura, na pós-graduação, dedicaram os estudos em área de pesquisa aplicada. Uma LBP corrobora o depoimento do CA, ao destacar a sua preocupação em relação a essas aprendizagens:

Quando começamos, a gente não tinha muita experiência e o coordenador também não; eu falo da área de educação, porque ele é da área de Química analítica. Então, no meio do doutorado dele, ele fez uma disciplina da área de educação, para poder ajudar a gente. Eu achei isso muito interessante, porque aí você vê que o professor está se preocupando com sua aprendizagem. [...] (Paz 2014, p.142).

Sem dúvida, o programa está contribuindo para a formação do CA, em aspectos vinculados à relação ensino e pesquisa em educação. As experiências desenvolvidas no PIBID, no contexto da realidade das escolas de educação básica desafiam, tensionam seus saberes, e incita-os a buscarem novas formas de trabalho, por meio da pesquisa, para orientarem os LBP e contribuïrem com os PS. Conforme Gatti et al. (2014, p.37): “Muitos reconsideram suas próprias práticas e se sentem estimulados para desenvolver a pesquisa Didática. A produção de trabalhos de pesquisa e seus relatos também trazem maiores possibilidades de publicações e de participações em eventos científicos”.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que o programa contribuiu para a percepção da importância da realização de pesquisas vinculadas ao ensino, mesmo para os professores que não são da área, como é o caso dos CA de Química e Biologia. Os formadores percebem a importância de romper, desconstruir, tensionar valores cristalizados em sua área de formação acerca da concepção de ensino, educação e pesquisa. A propósito, no relatório da DEB/CAPES (2013, p.70) é afirmado que, a partir do PIBID, forma-se uma rede que possibilita que:

Não apenas as concepções dos alunos das Licenciaturas sejam afetadas, mas, igualmente sejam tensionados os paradigmas dos formadores (professores da educação básica e das IES). O intuito, neste caso, é que se estabeleça um movimento e uma “crise” nesses paradigmas, de modo a fazer com que sua própria prática seja questionada, resignificada e compreendida em um novo cenário que valoriza elementos da rotina escolar, da ação possível e transgressora dos discursos que desmantelam a escola e geram imobilismos nas práticas didático-pedagógica dos professores.

Desas forma, houve uma preocupação por parte dos CA em promover estudos de referenciais teóricos e metodológicos acerca das questões do ensino e de pesquisa em educação e participar deles, como forma de sustentar o planejamento e o desenvolvimento das ações,

bem como da busca de novas metodologias para apoiar os professores supervisores. Por certo, as análises feitas até então sinalizam o potencial do PIBID para a inserção da perspectiva formativa do professor reflexivo e pesquisador e para o estabelecimento da relação da tríade pesquisa, ensino, extensão no contexto do IF Campo. Corroboram essa reflexão, Bedin e Silveira (2011, p.70):

Nesse sentido, ressalta-se como uma característica do PIBID na UFU e noutras universidades o caráter indissociável de ensino, pesquisa e extensão, colaborando na profissionalização dos docentes no país. Parece que nesse sentido o PIBID pode ser um caminho interessante para repensarmos os modelos de formação docente no Brasil, trazendo reflexões sobre a realidade escolar, suas problemáticas, sua cultura e especificidades, bem como sobre a proposição e adequação de metodologias escolares, de modo a aumentar a qualificação dos bolsistas de iniciação a docência para o exercício do magistério.

Entretanto, apesar dos avanços sobre as possibilidades de formação na e para a pesquisa do PIBID, esta discussão ainda tem muito a avançar no contexto do IF Campo, pois, da mesma forma que as perspectivas são abundantes, os desafios também o são, discussão que apresentarei a seguir.

6.2.2 A inserção da pesquisa no PIBID no contexto do IF Campo: fragilidades e desafios

Nesta categoria centrarei a discussão em algumas das fragilidades identificadas que se colocam como desafios para a inserção da reflexão e da pesquisa no cenário do PIBID, no IF Campo, consistindo na complexa e ambígua relação da tríade ensino, pesquisa e extensão, bem como a formação dos formadores. A discussão foi estruturada da seguinte forma: a) a complexa relação ensino, pesquisa e extensão na formação de professores do IF Campo; b) a formação dos CA.

a) A complexa relação ensino, pesquisa e extensão na formação de professores do IF Campo

Em se tratando do tripé pesquisa, ensino e extensão, no contexto da formação de professores do IF Campo, o estudo revela a fragilidade dessa relação, na medida em que, de modo geral, são poucos os professores que atuam nas Licenciaturas, estabelecendo relação entre as práticas de ensino da educação básica e suas atividades de ensino e pesquisa na IES, conforme expõe a CA, acerca da pesquisa relacionada ao ensino, no contexto do curso de Matemática: *Quem desenvolve pesquisa mesmo aqui na Matemática com os alunos sou eu, vinculada ao ensino [...] esta experiência de trabalhar também na pesquisa, ela é também recente [...]* (CEM, 2014, p.211).

O que se observa, portanto, é que, apesar das inúmeras discussões sobre a importância da relação ensino e pesquisa na formação inicial de professores, da formação do professor reflexivo, são raros os professores que vinculam o ensino e a pesquisa na formação, como forma de suscitar, instigar o futuro professor a buscar, constantemente, conhecer o desconhecido, a procurar alternativas para trabalhar na sua prática. Franco (2012, p.191) corrobora esta reflexão, ao afirmar que: “Nas escolas de ensino fundamental, e mesmo em alguns cursos de Licenciatura em Pedagogia, a pesquisa não é processo presente nas práticas pedagógicas”. Ao contrário, prevalece o desenvolvimento de pesquisas focadas em outras áreas de conhecimento e ausência de interação com as práticas de ensino da educação básica, fato que não contribui para a formação de professores reflexivos, pesquisadores de sua prática, além de que o conhecimento é produzido de forma fragmentada. A ausência da formação na e para a pesquisa em educação, nos cursos de Licenciaturas no IF Campo é denunciada por outro CA:

Como é a formação de professores, eles têm que ter conhecimento em todas as áreas. Eu tenho uma que diz que só está conhecendo essas abordagens de metodologias de pesquisas em educação graças ao PIBID. Significa então que, na grade curricular do curso de Licenciatura em Química, não está tendo essa discussão. Eles vêm prática de laboratórios e fazem relatório; são possibilidade de pesquisa em Química pura. Então essa parte de estudos de pesquisa em educação não tem. Por que não tem? Acredito eu que os professores, mesmo sendo formado em Licenciaturas, nenhum de nós tem conhecimentos sobre pesquisa em educação, acho que nenhum (CLQ, 2014, p. 233).

Fica evidente, na fala do professor, que ocorre ausência de práticas de iniciação à pesquisa sobre questões do ensino, da educação, dentre outros, no contexto das Licenciaturas, prevalecendo, ao contrário, as pesquisas experimentais, de laboratório. Para além disso, o professor CLQ sinaliza que é no PIBID que os formandos estão tendo a oportunidade do contato com a pesquisa na área de educação. Nesse sentido, busco os autores Gatti et al. (2014), ao pontuarem que os CA consideram importante o incentivo ao desenvolvimento do espírito investigativo nos LBP e sinalizam também que “[...] essas ações não encontravam ambiente suficientemente fértil anteriormente nas Licenciaturas” (Ibid., p.34).

Fica comprovado, portanto, um distanciamento dos conhecimentos trabalhados na Licenciatura com as práticas da escola de educação básica. A esse respeito Zeichner (2008a) aponta, como um desafio na formação de professores, a falta de relação do espaço de formação nas universidades e o campo da prática dos professores em formação. Não obstante, no ensino superior ainda prevalece uma forte valorização da pesquisa em detrimento das atividades de

ensino e extensão, de modo que os professores são mais valorizados pela quantidade de publicações, em seu currículo Lattes, em detrimento da forma como ensinam. Conforme salientam as autoras Gatti e Barreto (2009, p.258-259):

Vale afirmar mais uma vez o que já está posto em vários estudos sobre as Licenciaturas: que no modelo universitário brasileiro elas ocupam um lugar secundário. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico.

O que ocorre no IF Campo é uma problemática que permeia as Licenciaturas nas IES no Brasil, conforme já sinalizado por Gatti e Barreto (2009) ao realçarem que as atividades de ensino e extensão no contexto da formação de professores não tem o mesmo reconhecimento que as atividades de pesquisa e de pós-graduação. Nesse sentido, prevalece o produtivismo acadêmico, em que se valoriza a produção científica em detrimento do ensino, e mesmo a pesquisa vinculada ao ensino e à educação, ou seja, a pesquisa pedagógica.

b) A formação dos formadores

Outro ponto que fragiliza a relação pesquisa, ensino e extensão, nas práticas do PIBID, bem como nas Licenciaturas no IF Campo, diz respeito à formação dos formadores, elemento apontado, em quase todas as categorias de análise, como um aspecto que fragiliza a formação no contexto do PIBID e Licenciaturas. Grande parte dos professores que atuam nas Licenciaturas e/ou PIBID, além de não possuírem formação na área do ensino e da educação não possuem experiência com investigação e ensino na educação básica. No RIIFC (2013) é anunciado que muitos dos CA são bacharéis, com inexperiência com o ensino na educação básica e pesquisa vinculada a questões pedagógicas. A esse respeito diz CGB: *Na área de educação, nós temos um problema [...] temos poucas pessoas, o quadro docente é pequeno [...] e nós temos poucas pesquisas vinculadas a Licenciaturas, nós temos pesquisas muitas vezes que toma as Licenciaturas, mas não faz esta amarração* (CGB, 2014, p.251). Na mesma direção aponta CEM:

Eu acho que os professores não estão preparados. Porque se você olha na Química, se você olhar o currículo dos professores da Química, se você olhar o currículo dos professores da Biologia ou até mesmo aqui da Matemática, você vai perceber que pouco tem de educação na formação deles. Como eu falo? como eu ensino se eu não tenho formação na área de educação? (CEM, 2014, p. 217).

Também o CA de Química reconhece essa deficiência no contexto da formação de professores no IF Campo e aponta alguns pressupostos para diminuir o problema com o ensino e a pesquisa no PIBID e nas Licenciaturas:

1º) O professor coordenador de área deve ter entendimento da área de educação. Vejo que com a expansão do PIBID vários professores não têm esta formação, ou seja, de fazer pesquisas em educação. É claro que o PIBID não é apenas pesquisar mas as ações o levará a coleta de dados, a interpretação de dados e isto comprometerá seu trabalho. Então, temos que ter formação para coordenadores de área. 2º) Devem ter ações de leitura e debates sobre referenciais teóricos para que posteriormente sejam aplicadas as questões práticas. (CLQ, 2014, p.245).

Conforme afirmam os CA são poucos os professores que atuam no PIBID e/ou Licenciaturas que possuem formação, realizam pesquisa vinculada ao ensino e às questões das Ciências da Educação. Inclusive, CLQ aponta a importância da formação para subsidiar as práticas orientadas no programa. Em cômputo geral, os três CA sinalizam uma nítida preocupação quanto à formação dos professores. Por certo, esse é um ponto nevrálgico dos cursos de formação de professores, nos IF, que atingem as práticas do PIBID, tendo em vista que, além dessas instituições terem recente experiência nessa área, a maioria dos profissionais que atuam nesses cursos, não possuem formação e experiência no campo da educação, com a formação de professores e com as práticas de ensino e pesquisa na educação básica, conforme já afirmei. Arantes (2013, p.104), em pesquisa realizada nessa instituição, afirma que:

Não há [...] professores com mestrado ou doutorado na área do ensino de Química e ou Biologia, na área de educação Matemática existe apenas um professor, assim como no ensino de ciências. Três professores realizaram mestrado em Matemática aplicada. Onze professores cursaram doutorado, sendo que nove deles ocorreu nas áreas dos cursos que atuam e dois deles em áreas diversas, como é o caso de ciência animal e engenharia ambiental. Um desses professores realizou estágio de pós-doutoramento.

O depoimento dos CA, somado à constatação feita por Arantes (2013), acentuam uma situação preocupante, no âmbito do IF Campo, considerando que a formação dos formadores, sua história de vida, sua concepção de educação, de ensino e de pesquisa influenciam de forma significativa o processo formativo dos licenciandos e a construção da identidade docente. Para Nóvoa (2013a), a maneira como ensinamos está diretamente relacionada ao que somos, como pessoa e profissional, não sendo possível, portanto, romper o eu profissional do pessoal: “Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as

quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Ibid., p. 17).

Outras autoras, em cujas ideias me ancoro nesta reflexão, são Gatti e Barreto (2009, p.229), ao pontuarem a importância da formação dos formadores em cursos de Licenciaturas, esclarecem que:

Os estudos e as investigações sobre processos formativos para o desenvolvimento profissional do professor indicam que o tema da formação dos formadores merece atenção. A qualidade da formação inicial e do desenvolvimento profissional dos professores tem relação com a preparação dos profissionais que atuam como formadores nesse trabalho, seu domínio conceitual e prático e seu envolvimento e compromisso com a formação de educadores.

Também Mizukami (2005) corrobora esta reflexão, ao afirmar que, apesar da existência de literatura recente sobre os processos de aprendizagens da docência na formação inicial, ainda deparamos com problemas, pois os formadores de professores com “[...] formação e atuação própria da concepção de processos formativos orientados pelo paradigma da racionalidade técnica, são os mesmos que irão oportunizar processos formativos sob uma nova visão”(Ibid.,p.5). Assim, as evidências constatadas, somadas às considerações das autoras referenciadas acima, suscitam uma reflexão sobre qual o tipo de formação de professores está sendo construído no âmbito do IF Campo: que valores, perspectivas pertinentes ao exercício da docência estão sendo compartilhados nesse contexto formativo. O engenheiro agrônomo, o engenheiro civil, o bacharel em Biologia, Química dentre outros, se reconhece como docente? Educador? Está apto a atuar como formador, nas Licenciaturas? Que resquícios da docência estão presentes em uma instituição com forte identidade na educação profissional tecnológica agrícola? Para Mello (2000, p.102):

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não teve oportunidade de construir [...].

No caso da prática de orientação para a pesquisa, objeto de análise da presente categoria, se a formação se coloca como elemento que fragiliza o processo no PIBID, questiono que concepção de ensino e de pesquisa embasa as atividades orientadas pelos CA do PIBID? Que princípios epistemológicos sustentam este olhar que pode interferir diretamente nas práticas dos LBP? Há que se ter em conta, que o fazer docente e sua prática de pesquisa são influenciados pela sua formação, pela concepção de pesquisa e de educação, tal como afirma

Franco (2012, p. 187): “[...] o fazer docente estará sempre impregnado das concepções de mundo, de vida e de existência dos sujeitos da prática”. Também Lüdke e André (2013, p.3), em relação à influência da pessoa em sua prática e atividade de pesquisa, afirmam que:

[...] Como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo influenciarão a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa.

O pesquisador carrega, portanto, em sua identidade, valores, princípios ancorados em sua história de vida, área de formação que, por conseguinte, influenciam a forma como ensinam e como orientam os seus alunos nas práticas de pesquisa. Nesse sentido, também Santos (2005) e Moraes (2008) afirmam a subjetividade do pesquisador e os valores que traz consigo. Para Santos (2005, p.86) todo o conhecimento é autoconhecimento.

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio.

Não há dúvida, portanto, da ciência como construção humana e social, em que o olhar interpretativo do pesquisador resulta desses atributos, o que me instigou a verificar a visão de pesquisa dos formadores:

Para mim, a pesquisa é ato de buscar respostas para os questionamentos, curiosidades, desafios, problemas, etc. A pesquisa deve fazer parte do trabalho do professor, portanto, deve estar inserido também em sua formação. Vivemos um momento de desafios na Educação, de romper com o ensino tradicional, de buscar o interesse das crianças e jovens para o estudo e acredito que a pesquisa pode contribuir muito nesse sentido. É preciso inserir o futuro professor no universo da pesquisa, por que enquanto educador, você lida com situações inesperadas em sala de aula e fora dela, dos quais para resolvê-las precisa conhecer, buscar respostas e isso se dá pela pesquisa. O professor deve ser pesquisador de sua própria prática, buscando aperfeiçoá-la e contribuir para a formação do outro e isso deve partir da graduação (CEM, 2014, p.223).

Grosso modo, pesquisar é descobrir para que se possa melhorar algo. Exemplo: as possibilidades de processos de ensino-aprendizagem. Com isto, tentamos utilizar as novas ferramentas para melhorar nossas atividades. A formação de professores não deve ser atrelada a pesquisa, mas o professor deve conhecer que existem fontes de pesquisa. Quero dizer que um bom professor não precisa ser pesquisador, mas ele deve conhecer este caminho (CLQ, 2014, p.133).

São duas visões bem distintas acerca do que é pesquisa e de sua prática. CEM apresenta a importância e a necessidade de a pesquisa ser realizada no cotidiano da escola, para que os professores possam lidar com as situações desafiantes e ambíguas, num discurso semelhante à defesa acerca dos professores pesquisadores e reflexivos. Já CLQ apresenta uma restrição quanto à relação do ensino e com a pesquisa. Fica, portanto, bem clarificado que o professor entende que um bom professor não precisa ser necessariamente um pesquisador. Enquanto CEM visualiza a pesquisa como algo inerente à prática do professor, CLQ não destaca a importância dessa atividade em sua prática, ao contrário, faz uma evidente separação entre o ato de ensinar e o de pesquisar, o que contraria, por exemplo, a defesa de muitos teóricos de que a pesquisa deve fazer parte da prática docente. Pedro Demo (1991, p.14) afirma que “[...] quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista e explorador, privilegiado e acomodado”. Assim, em todo processo educativo deve aparecer a pesquisa como princípio educativo, como base de uma proposta emancipatória, que suscita a produção própria e não apenas a reprodução. Nada é mais degradante “[...] que o professor que nunca foi além da posição de discípulo, porque não soube *elaborar ciência com as próprias mãos*. Como caricatura parasitária que é, reproduz isso no aluno” (Ibid., p.17). (Grifo do autor). Para o autor (2009) o professor do futuro é necessariamente um professor pesquisador, um profissional que reconstrói o conhecimento, tanto no cenário da pesquisa, como princípio científico, como do princípio educativo.

Por certo, constatei uma correlação entre a formação dos CA, sua visão de pesquisa e as práticas realizadas no PIBID. Salvo as práticas orientadas por CEM, com formação em pós-graduação na área de educação, as demais atividades desenvolvidas pelos LBP, consideradas como iniciação à pesquisa, estão vinculadas à concepção tradicional de pesquisa positivista, com procedimentos linearmente prescritos e planejados, com uso de experimentos, quando, no início, aplicava-se um pré-teste, desenvolvia-se a atividade experimental e depois aplicava-se um questionário para avaliar os resultados, traduzindo um processo com ausência de problematização das situações complexas do cotidiano escolar, reflexão e posicionamento crítico reflexivo; é o que se evidencia nesta narrativa [...] *Quando a gente fazia uma atividade, normalmente a gente aplica um questionário – o pré antes e o pós para avaliar se deu certo, se*

deu diferença de resultado. A partir disso fazia os resumos e enviava para congressos (Alvorecer, 2014, p.158).

Alvorecer, de forma análoga aos demais, sinaliza a ausência de uma perspectiva dialética, problematizadora, que tensiona os vários aspectos influenciadores do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, tendo em vista que os alunos, após a participação em oficinas, com aplicação de metodologias alternativas que transcendem as práticas triviais utilizadas pelos professores titulares de sala, podem manifestar satisfação diante do que foi trabalhado, mas é importante ter em conta que essas práticas, por si só, não vão garantir a melhoria da aprendizagem. Há que se considerar que, para melhor compreender e intervir na melhoria do processo ensino e aprendizagem dos alunos, faz-se mister alargar a reflexão para além do espaço da sala de aula, para além das questões de ordem cognitiva, na tentativa de perceber os diversos intervenientes, em termos sociais, políticos, ideológicos, culturais, afetivos que também vão influenciar a sua aprendizagem. Nesse sentido, Kincheloe (1993) faz uma observação que considero pertinente incorporar nesta reflexão, ao alertar para o uso acrítico da pesquisa, com perspectivas ancoradas no ideário cartesiano-newtoniano que focaliza mais os resultados, por meio do emprego de métodos mensurativos, quantitativos, conforme segue:

Quando as formas cartesianas-newtonianas de pesquisa focalizam nos resultados educacionais, a importância dos processos cognitivos inatos é exagerada, e seu papel na aprendizagem é descontextualizado. Esta descontextualização, essa separação dos contextos dos processos cognitivos das situações que as moldam e dão sentido a elas pintam um retrato simplificado da mente do propósito educacional, do desenvolvimento e do efeito real das escolas na vida de seus alunos e professores (Ibid., p.191).

Para além disso, essas reflexões não devem se ater apenas ao universo das práticas de sala de aula, tendo em vista que o processo de ensino e aprendizagem é ambíguo, complexo, influenciado por vários elementos que transcendem esse espaço, o que implica um olhar holístico acerca dos vários intervenientes sociais, ideológicos, dentre outros, que podem reincidir nesse processo. Nesse sentido, Kincheloe (1993) apresenta contribuições significativas que incorporo a esta reflexão, ao defender a pesquisa-ação crítica, como estratégia de os professores se empoderarem e lutarem por melhores condições de trabalho, de modo a garantir uma melhor aprendizagem de seus alunos. Para o autor (1993), os professores, em uma perspectiva crítica, comprometem-se com o desvelamento das contradições sociopolíticas “[...] Estes reconhecimentos forçam os professores a pensar sobre o seu próprio pensamento ao

começar a entender quais destas distorções sociopolíticas têm tacitamente trabalhado para moldar suas visões de mundo e suas auto-imagens” (Ibid., p.188).

Ora, é relevante considerar a importância e a necessidade do planejamento e avaliação das ações, de forma que, após a realização de uma atividade, avalie-se, podendo, inclusive, lançar mão de questionário. Entretanto, a atividade de pesquisa não pode se reduzir à mera utilização de técnicas e experimentos, sem considerar as intencionalidades do ato educativo, sem levar em conta os diversos intervenientes que influenciam o processo ensino e aprendizagem, no cotidiano da escola de educação básica, que transcendem as questões das práticas de sala de aula e avançam para aspectos institucionais, socioculturais, econômicos, de valorização do profissional da educação, sem mobilizar referenciais teóricos que ajudem a desnaturalizar o que parece óbvio. A esse respeito, Esteves (2004, p.215) alerta para a importância da investigação em educação se afastar de concepções positivistas que “[...] privilegiam a observação, a medida e a repetitividade dos fenômenos com vistas à busca de explicações [...]”. A ausência dessas questões parece não contribuir para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Zeichner (2003) corrobora essa reflexão, ao afirmar que, apesar da intensa retórica acerca do discurso do professor reflexivo e pesquisador, o fato é que ela não tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores e da valorização de seu papel nas reformas educacionais. Nesse sentido, o autor aponta que grande parte do discurso sobre o professor reflexivo não focaliza a reflexão como prática social, de modo que os educadores se ajudem e se fortaleçam para um crescimento coletivo, fato que limita demasiadamente o alcance do crescimento dos professores como práticos reflexivos. Para Zeichner (2008a, p.70), o desenvolvimento profissional se dá por meio da formação reflexiva, quando ela estiver:

[...] conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo. Assim como no caso da reflexão docente, o desenvolvimento profissional e a transferência de poder para os professores não devem ser vistos como fins em si mesmos.

É uma visão de prática amparada no fazer pelo fazer, sem a perspectiva da práxis, de um processo dialético de problematização da prática docente, como prática social, considerando que, conforme afirma Franco (2012, p.204):

A prática como práxis traz, em sua especificidade, a ação crítica e reflexiva do sujeito sobre as circunstâncias presentes, e, para essa ação, a pesquisa é inerentemente um processo cognitivo que subsidia a construção e mobilização dos saberes,

construídos ou em construção. Esse sentido lato da pesquisa é, portanto, inerente à prática docente.

Por tudo o que foi exposto nesta discussão, constato que o PIBID é um campo fértil para a inserção da perspectiva formativa do professor reflexivo e pesquisador, todavia, pude constatar a ausência de estratégias de pesquisa, elementos metodológicos que possibilitem um olhar mais reflexivo e crítico sobre a natureza do trabalho docente, das diversas ambiguidades que o envolvem. Considerando a complexidade do cotidiano escolar, de sua face multifacetada, são necessários outros tipos de estudos e de estratégias de coleta de dados, tais como sugerem e Lüdke e André (2013, p.10), ao afirmarem que em função da natureza dos problemas da pesquisa em educação:

[...] em lugar dos questionários aplicados a grandes amostras, ou dos coeficientes de correlação, típicos das análises experimentais, são utilizados mais frequentemente neste tipo de estudo a observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada; a entrevista, que permite maior aprofundamento das informações obtidas, e a análise documental, que complementa os dados obtidos através da observação e da entrevista e que aponta novos aspectos da realizada pesquisada.

André (2001) anuncia outros tipos de pesquisa de natureza qualitativa que considero relevante serem incorporadas às práticas do PIBID, tais como: a pesquisa do tipo etnográfico, o estudo de caso, a pesquisa-ação. Também me sirvo de Alarcão (2011), ao sugerir a pesquisa-ação como metodologia formativa e de intervenção social, que se desenvolve por meio de um planejamento, seguido da ação, observação, reflexão. Para além da pesquisa-ação, a autora sugere outras alternativas de trabalho para o desenvolvimento da reflexão, que considero significantes serem utilizadas no âmbito do PIBID para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, tais como: as narrativas, os portfólios, a análise de casos, os grupos de discussão ou círculos de estudos, a auto-observação, a supervisão colaborativa, dentre outros. Ainda, busco Moraes e Valente (2008), ao anunciarem a importância da pesquisa ancorada nos fundamentos da transdisciplinaridade para o desvelamento de vários níveis da realidade, para o que concorrem vários intervenientes: não comporta métodos rígidos, ao contrário, pode-se utilizar de multimétodos, instrumentos; lança mão da intuição, sensibilidade de olhar e escuta do pesquisador; rompe com as fronteiras epistemológicas da ciência disciplinar; amplia o sentimento do afeto, da abertura para entender as diferenças do cotidiano escolar, que, para ser explicado e compreendido, precisa ser contextualizado e reconhecido nas diferentes relações humanas, sociais, crenças, mitos, cultura das diferentes pessoas que se inter-relacionam.

Por fim, quero salientar que o PIBID não é apenas pesquisa; seu objetivo é incentivar, mobilizar e fortalecer o processo formativo para a docência profissional, no contexto das IES, entretanto, questiono: faz sentido a formação para a aprendizagem da docência, sem o preparo para a realização da pesquisa? Faz sentido não materializar a relação da tríade ensino, pesquisa e extensão em um espaço tão fecundo para tanto? Por que não incentivar a capacidade de problematização, reflexão, análise, sistematização, elaboração própria, enfim, a pesquisa como princípio educativo, tal como afirma Demo (1991, 2009), ou investigação pedagógica, como propõe Vieira (2010, 2014), ou pesquisa-ação conforme traz Franco (2012), Alarcão (2011) e Zeichner (1993) dentre outros, se se tem um campo que enseja tal prática?

Aqui defendo que, por meio da efetivação da prática de pesquisa, é possível ao professor transcender a condição de técnico e operário que se limita a executar saberes organizados por outros, para o professor profissional que faz diagnóstico, pesquisa, analisa, toma decisões ajustadas às situações concretas, (re)constrói conhecimento. Então, afinal, se há um consenso na literatura de que a reflexão e a pesquisa, em uma perspectiva crítica, no cotidiano da escola de educação básica, entre outros intervenientes, é alternativa de melhoria do desenvolvimento profissional dos professores, do ensino e aprendizagem, vamos ser deterministas na história e nos atermos a pontuar todos os obstáculos que dificultam esse exercício, na escola, ou nos atermos a argumentar que o PIBID não é para a pesquisa? Ou vamos, em uma perspectiva coletiva, em que dispensaremos esforços na luta por políticas públicas que garantam que essas condições sejam garantidas aos professores da educação básica?

Importante aqui trazer Freire (2005, 2006b), quando dizia que precisamos ser utópicos e esperançosos quanto a possibilidades de mudanças na educação e quando afirmava que a educação muda as pessoas e estas transformam a história, o mundo. Afinal, não foi assim que a ciência sempre se desenvolveu? Sempre ocorrendo mudanças jamais imaginadas, como a revolução copernicana e, depois, tantos outros avanços que há séculos atrás considerávamos impossíveis. Por que tudo muda e a escola permanece a mesma, como se estivesse congelada, e muitos dos professores permanecem como reprodutores de conhecimentos produzidos por pessoas alheias a sua realidade educativa? Não podemos, pois, diante de tantas transformações, lidar com nossa prática educativa, incerta, ambígua, complexa diante das influências de tantos intervenientes, com os pressupostos epistemológicos deterministas da ciência positivista que não reconhece o potencial dos professores como produtores de conhecimentos.

Dessa forma, independente da denominação com que seja intitulada a atividade que os professores fazem, a partir de sua prática e do contexto educativo, seja pesquisa-ação, investigação-ação, dentre outras tipologias, o que interessa aqui é a ressignificação de sua prática, é a análise crítica, reflexiva, política e interventiva em sua realidade educativa, prática de sala de aula e outras problemáticas, em termos socioculturais, ambientais, etc, na busca de melhoria. Por fim, ao encerrar esta discussão, lanço mão de Diniz-Pereira (2003, p.40), ao afirmar que:

[...] o movimento dos educadores-pesquisadores tem o potencial de se tornar um movimento global e contra-hegemônico assim como uma estratégia para superar os modelos tradicionais e conservadores da formação docente. Como um movimento “de baixo para cima”, com um caráter crescentemente internacional, é possível imaginar comunidades de educadores-pesquisadores e redes de comunicação de pessoas de diferentes partes do mundo compartilhando suas experiências, lutando por melhores condições de trabalho e qualificação profissional, bem como tentando criar modelos coletivos, colaborativos e críticos de formação de professores.

6.3 O PIBID e as Licenciaturas no IF Campo: interfaces formativas

Aqui apresentarei uma discussão com vistas a verificar como ocorre a relação teoria-prática nas Licenciaturas do IF Campo e as possíveis interfaces formativas com o PIBID. Para tanto, norteiei-me pela seguinte questão: que tipos de ações propostas pelos subprojetos do PIBID possibilitam a efetivação da relação teoria-prática na formação? Inicialmente, tecerei uma reflexão acerca das Licenciaturas no contexto do IF Campo, destacando alguns problemas apontados pelos professores coordenadores, seguidos das análises da relação teoria-prática nas Licenciaturas e as práticas efetivas do PIBID. Importa salientar que esta discussão foi incorporada, em face da percepção da importância da relação das práticas do programa com o processo formativo que ocorre no âmbito das Licenciaturas. Para tanto, esta categoria subdivide-se em: 1) O olhar dos CA do PIBID sobre as Licenciaturas do IF Campo; 2) A relação teoria-prática no curso de Licenciaturas e as práticas efetivas do PIBID.

6.3.1 O olhar dos CA do PIBID sobre as Licenciaturas no contexto do IF Campo

Conforme já afirmei, as Licenciaturas, no contexto do IF Campo, são uma experiência recente, datando de 2008, quando da promulgação da Lei nº 11.892/2008, que impõe a exigência aos IF de destinarem 20% das vagas ofertadas a cursos de Licenciaturas. Essa prerrogativa é explícita no Art. 7º, ao esclarecer que os IF devem ofertar “[...] cursos de Licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a

educação profissional”. Ao falarem sobre as Licenciaturas, no contexto do IF Campo, os CA assim manifestam:

[...] eu acho que as Licenciaturas surgem de uma obrigação de ter que ter Licenciatura [...] por cada quantidade x de bacharéis é preciso ter y de Licenciatura; então surge como uma **imposição** do que uma vontade da instituição (CEM, 2014, p. 217).

[...] as Licenciaturas foram dadas para nós como se fosse uma **imposição** [...] Por questões políticas, cada campus desesperou e abriu Licenciaturas [...] em 2008 só tinha efetivo eu e outro professor. Então eram dois professores efetivos da Licenciatura, abrir um curso superior de Licenciatura? (CLQ, 2014,p.231).

Nós temos uma instituição que o histórico dela é agrícola, na verdade a ideia das Licenciaturas é **imposta** a nós. Nós temos que oferecer 20% dos cursos em Licenciaturas e pronto, agora como se vai fazer? Essa é a questão (CGB, 2014, p.251).

Conforme se observa, há uma concordância no depoimento dos três CA de que os cursos de Licenciatura, no contexto do IF Campo, surgem como imposição (palavra inclusive, por mim sinalizada nas três narrativas), como necessidade de se cumprir a prerrogativa da lei nº 11.892/2008, e não como interesse da IES. Importa salientar que, para atender a essa exigência, os critérios para definição das Licenciaturas a serem ofertadas nem sempre estão vinculados à demanda social da região em que a unidade está inserida. Conforme Arruda e Paula (2012, p.1546), “Em alguns casos, o curso de Licenciatura a ser implantado não é o mais demandado pela região ou o que tradicionalmente teria mais afinidade com a instituição”. Ademais, as autoras afirmam que algumas unidades abrem cursos de Licenciatura, tencionando a criação de um futuro bacharelado. Outro aspecto a destacar é que a maioria dos cursos de Licenciatura nos IF, 60% nomeadamente, se originam após a publicação dessa lei, como afirma Lima (2014, p.41):

[...] Até dezembro de 2008, já haviam sido criados 103 cursos de Licenciatura. No entanto, 198 cursos foram criados após a Lei nº 11.892/2008. A consolidação dos Institutos Federais como *locus* de formação de professores pode se expressar, portanto, por meio de uma expansão numérica. Com a incidência da criação de 198 cursos em três anos – de dezembro de 2008 a janeiro de 2012 – correspondente à taxa de 60% dos cursos de Licenciatura que são oferecidos pelos IF, pode-se concluir que houve um empenho por parte dessas instituições em criar cursos de Licenciatura.

O cenário apresentado por Lima (2014) somado às narrativas dos CA é preocupante, na medida em que o impacto na formação diante de um aumento tão rápido na criação de cursos de Licenciatura, como forma de cumprimento das exigências impostas pelas políticas do MEC, pode não ser positivo. Estará esse aumento vertiginoso do número da oferta sendo

acompanhado por uma melhoria qualitativa nas condições de oferecimento desses cursos no interior dos IF? Não é bem isso que afirmam Gatti et al. (2011) ao alertarem, a partir de pesquisas, que as questões pertinentes à qualidade das Licenciaturas são pouco tratadas pelas políticas públicas de educação brasileira, a ver pelo que segue:

A rápida mudança do *locus* de formação docente para o nível superior que se operou no Brasil, acompanhada do crescimento acelerado de IES com escassa ou nenhuma tradição acadêmica na área de formação para o magistério, nos faz indagar sobre a efetiva capacidade de muitas delas de acrescentar elementos relevantes à formação de professores nesse novo patamar (Ibid., p.81).

As autoras colocam em questão o aumento aligeirado do *locus* de formação de professores, no Brasil, nos últimos anos, que ocorre em várias instituições para além das Universidades, como forma de suprir a carência de professores. Também contribui com essa reflexão, Arantes (2013, p.117), em estudo realizado no *locus* empírico da presente pesquisa, sinaliza que a criação dos cursos de Licenciatura:

[...] se associa, há um discurso frágil: de suprir a escassez de professores do ensino básico, especialmente nas ciências da natureza e Matemática [...] é frágil porque os mesmos são criados sem levar em conta suas peculiaridades, sem uma política definida capaz de sustentá-los diante dos desafios impostos pela organização curricular, fomento à pesquisa, seleção de professores para as disciplinas das humanidades [...].

Não obstante, há que se ter em conta que os IF são instituições de educação profissional, com uma história vinculada à formação técnica, que pode influenciar a formação de professores pelo viés da racionalidade técnica, cujas bases se assentam no ensino profissional, conforme narra o professor CGB: [...] *a gente às vezes fica sem saber o que fazer. Precisamos de políticas mais consolidadas nas Licenciaturas, porque nos outros cursos, a gente já sabe como fazer. A gente já tem um histórico não sei de quantos anos na área técnica, industrial, mas agora esta formação na área humana é nova* (CGB, 2014, p.252). Fica evidente, portanto, a preocupação do professor CGB com o processo formativo de professores, no contexto do IF Campo, considerando a sua experiência fortemente vinculada à formação na área técnica. Fato que me faz alertar para o sentido, as intencionalidades, o papel social do ensino e da educação, no bojo dessas instituições: educação em uma perspectiva humanizadora, que visa a formação humana, ou educação alienadora, que visa a formação de mão de obra para o trabalho?

Temos que ter em conta que, a partir da década de 1990, são vários os autores que afirmam a relação de proximidade entre aspectos econômicos e a formação de professores, que tencionam uma formação alienada, subordinada aos interesses de mercado, de base

reprodutora, a serviço de uma sociedade ancorada numa ideologia neoliberal, que ocorre no Brasil, como em outros países. Conforme Afonso (2013b), a forte influência das concepções globais sobre a formação de professores em Portugal, evidencia um “[...] (suposto) *neoprofissionalismo* [que] é apenas novo no que tem de pretensão para revalorizar o didatismo, a tecnicização do ensino, a eficácia e a eficiência da docência na lógica da produção de resultados mensuráveis” (Ibid., p.266); são aspectos concordantes com a sociedade fordista que se apoia na mensuração, na uniformização, resultando, no campo da educação, na “[...] acentuação da subordinação hierárquica e tecnoburocrática (quando não autoritária) dos professores, de descomplexificação da formação (ao contrário daquela que lhe é devida como trabalhadores intelectuais) e de desvalorização do seu estatuto social, entre muitos outros aspectos” (Afonso. 2013b, p.267).

Esclareço que não estou negando a necessidade de a educação estar correlacionada aos aspectos econômicos, ao contrário, estou questionando o risco de a educação subordinar-se ao modelo econômico e ser direcionada por ele. Acredito que o papel da educação é o de promover a formação em uma perspectiva de totalidade, considerando a aprendizagem de conhecimentos cognitivos, afetivos, socioculturais, políticos e econômicos, em uma perspectiva semelhante à apontada por Frigotto (2010, p.31), ao afirmar que:

[...] a qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana.

Por certo, em se tratando da formação de professores, faz-se mister que haja uma preocupação, em uma perspectiva crítica, holística que enseje o desenvolvimento da postura reflexiva, problematizadora, para que os futuros professores vislumbrem, em seu futuro campo de trabalho, a possibilidade de práticas que transcendam os limites da racionalidade técnica, em que os professores, tal como operários, apenas reproduzem conhecimentos elaborados por pessoas alheias ao contexto escolar, para uma prática consubstanciada na epistemologia da prática, na qual elaboram novos conhecimentos, questionam as intencionalidades do ensino, participam das decisões pertinentes à instituição escolar, ao currículo, lutem por justiça social. As considerações de Freire (2006b) são pertinentes a essa discussão, ao fazer a defesa de que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e que na formação permanente dos professores:

“[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Ibid., p.39).

Na continuidade da análise, destaco a narrativa de CGB, ao sinalizar outros elementos que são desafios cruciais no contexto formativo do IF Campo, fazendo um alerta quanto à falta de preparação dos formadores, dos desafios de atuarem em vários níveis:

[...] nós não estamos focados em formar professores [...] tem muita coisa aqui que é só técnico. E assim, esta verticalização, a gente tem professores atuando no ensino médio, em curso técnico em informática, ele sai dali ele vai para agronomia, e vai para o curso de tecnologia, que é outro problema [...] os cursos de tecnologia não são fáceis, né; não é o caso, mas são problemáticos, todos eles, e vai para Licenciatura e assim, nossos docentes das Licenciaturas andam muito em níveis diferentes e não são preparados não (CGB, 2014, p.252).

De fato, conforme já foi afirmado, os professores formadores das Licenciaturas dos IF Campo atuam em diferentes níveis de ensino, que perpassam desde cursos de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e cursos de pós-graduação *lato* e *strictu sensu*, situação desafiante, pelo fato de os professores terem que elaborar vários planejamentos, escolherem diversas estratégias didáticas para o ensino nas diversas faixas etárias e níveis. Inclusive, corre-se o risco de que os professores trabalhem as mesmas ementas dos cursos das áreas técnicas e agrárias nas Licenciaturas, tendo em vista que, muitas das vezes, a disciplina é semelhante, o que é denunciado por CGB [...] *é difícil, se você pega uma ementa que é comum a vários cursos, você vai dar ela do mesmo jeito. Bioquímica em Biologia, Química em Agronomia, etc, é o mesmo docente que dá; as cargas horárias são muito parecidas, ele vai dar a mesma aula. Mas não é para dar a mesma aula!* (CGB, 2014, p.252-253).

De fato, trabalhar com assuntos que não são pertinentes a nossa área de formação é questão emblemática, desafiante. Se os IF têm sua trajetória histórica, de mais de 100 anos, consolidada pela formação vinculada à área técnica, não bastará, portanto, uma simples mudança na lei, para que os professores transformem suas práticas e concepções de educação, ensino e pesquisa. Há que se ter em conta que os profissionais que neles atuam, em todos os níveis de ensino, são os mesmos, com as mesmas formações, atuando em um mesmo contexto sociocultural, ambiental e econômico, que, por conseguinte, condicionam suas práticas. Com essa reflexão corrobora Nóvoa (2014, p.3), ao apontar a problemática da formação em área técnica como um problema sério a ser enfrentado pelos IF:

Para muitas pessoas que vem mais das áreas técnicas, o ensino e a pedagogia são muitas vezes assumidos também como uma técnica, como uma coisa que não se incorpora. Se você precisa aprender a dar aula, nós aprendemos a dar aula; se precisa aprender alguma coisa qualquer do currículo, a gente aprende; e, eles não assumem propriamente uma identidade como docente, mas tendem mais a assumir a pedagogia como uma técnica. E, eu acho que este é um movimento relativamente perigoso, quer dizer, porque eu acho que a pedagogia não é uma técnica. Quando a pedagogia se transforma em uma técnica, ela está perto da utilidade, não interessa para nada. Então eu acho que é preciso tentar construir no interior desses institutos e destas áreas mais práticas, mais pragmáticas, mais especializadas, uma ideia de uma socialização profissional docente, que, às vezes não existe (2014, p.03).

As considerações de Nóvoa (2014) contribuem para ensejar uma reflexão acerca da formação dos professores que atuam nas Licenciaturas e/ou PIBID, o que me incita a insitir na proposição da implantação de políticas públicas no IF Campo que propiciem um processo de formação continuada dos formadores, para que comecem a despertar para a imagem, a percepção de que *são* professores, não são agrônomos, engenheiros, veterinários e *estão* professores. Para tanto, é fundamental a percepção de que a docência, como profissão, exige várias capacidades e habilidades que avançam o campo da técnica, do conhecimento de conteúdo, para uma dimensão que envolve a afetividade, a sensibilidade, a compreensão das diferentes formas de ensino e de aprendizagem dos alunos, percepções críticas e políticas sobre o sentido, as finalidades do ato educativo e da educação. Ora, reafirmo que ensinar não é uma tarefa simples. Esse entendimento nos obriga a avançar da ideia de que qualquer um pode ser professor e de que, para dar aulas, não se precisa preparar. Conforme afirma Gatti (2015, p.231), os professores para serem profissionais, “[...] necessitam ser portadores de conhecimentos sobre o campo educacional e sobre as práticas relevantes a esse campo, e mais, necessitam ter, além de sua formação científica, uma formação humanista [...]”

Os elementos trazidos pelos CA revelam algumas das nuances, fragilidades que envolvem a origem das Licenciaturas, no IF Campo, e algumas das suas atuais problemáticas que interferem diretamente nas práticas do PIBID, fato que provocou outra reflexão: que relações se estabelecem entre as práticas de ensino dos professores na Licenciatura e as práticas do PIBID? Discussão tecida a seguir.

6.3.2 Relação teoria-prática no curso de Licenciaturas e as práticas efetivas do PIBID

Realço que um dos propósitos do PIBID é a inserção dos LBP no cotidiano da escola pública de educação básica, com vistas a experienciarem a prática da docência e efetivação da relação teoria-prática. Para tanto, é recomendado que os LBP participem, desde o início, da

formação de experiências vinculadas às escolas com práticas exitosas e com o IDEB dentro da média nacional, bem como de escolas com situações mais complexas e com baixo IDEB. Além de poderem participar do programa, desde o primeiro semestre do curso, os alunos necessitam cumprir uma média de 10 horas no contexto escolar para o envolvimento em várias atividades: planejamentos, estudos, criação e aplicação de metodologias diferenciadas, desenvolvimento de projetos, planejamento, realização e participação em palestras, participação em reuniões, conselhos, enfim, a ter o contato direto com as nuances e ambiguidades que envolvem o seu futuro campo de trabalho – a escola de educação básica - conforme já foi exposto. Vejamos algumas ações propostas em um dos subprojetos, acerca da relação teoria-prática que, de certo modo, é representativa dos outros dois:

Preparação conjunta de planos de aula e de curso com os bolsistas; preparação e execução de aulas experimentais de Química; preparar aulas para auxiliar, completar e enriquecer a prática do educador supervisor; participar de conselhos de classe, reuniões de pais e mestres, movimentos culturais e eventos na escola participante; atuar na organização do laboratório de Química e/ou preparar um espaço adequado; preparar com o educador supervisor, aulas experimentais de Química; executar as atividades experimentais (Subprojeto de Química, 2011 p, 2-3).

Conforme se observa, são diversas as atividades previstas para a inserção dos LBP no cotidiano da escola e que podem ocorrer, conforme já foi afirmado, no primeiro semestre do curso. Nesse sentido, a relação teoria-prática, desde o início da formação, contribui para que os formandos possam enfrentar as situações desafiantes do cotidiano escolar e se sintam preparados para lidar com elas. Conforme Flores (2010), é fundamental se valorizar a prática - origem e espaço de aprendizagem - por meio “[...] da reflexão e da investigação, e promover as condições para a aprendizagem (recursos, tempo e oportunidades para aprender) para que os alunos, futuros professores, se empenhem em processos de reflexão sobre o processo de tornar-se professor” (Ibid., p.185).

Ao falar sobre a forma como é operacionalizada a relação entre os conteúdos trabalhados no curso e as práticas de ensino da escola de educação básica, os LBP se manifestam:

É no PIBID que a gente faz essa transposição, porque não tem nenhuma disciplina voltada na Licenciatura, que você vai aprender para dar aula [...] não sei se de alguma forma tem, porque hoje e quando a gente pega a matéria do ensino médio não tem nenhuma relação (Coragem, 2014, p. 50).

O PIBID pra mim foi meio que uma extensão do curso [...] de noite eu aprendia as teorias didático-pedagógicas e de conhecimento específico do curso propriamente dito, e de dia eu colocava essas teorias em prática no PIBID (Iluminado, 2014, p.32).

[...] prática mesmo na escola é o PIBID que faz isso [...] Com o PIBID foi muito melhor, porque agora eu chego no estágio eu já tenho uma noção muito melhor, mais ampla do que é a escola em sim né? Agora com as disciplinas que a gente tem não ajuda; a gente vê que não é bem daquele jeito, que tem as dificuldades [...] Porque os conteúdos que eles dão, nenhum dá para levar; eu fico assim: meu Deus, para que isso? como vou dar isso para um aluno de ensino médio? [...] (Vida, 2014, p.191-192).

Fica sinalizado, de forma enfática, na narrativa dos LBP, que era por meio do PIBID que conseguiam estabelecer uma relação entre o que estavam estudando no curso de Licenciatura e as práticas e conteúdos de ensino da educação básica. Eles afirmam que não conseguem entender o porquê de se trabalhar alguns conteúdos no curso de formação, tendo em vista que não percebem como esses conhecimentos serão desenvolvidos com os alunos da educação básica, o que sinaliza que os professores não discutem as finalidades de ensinar esse ou aquele conteúdo e qual a relação com o futuro campo de trabalho dos futuros profissionais de educação. A Vida, por exemplo, reconhece que todas as disciplinas são importantes, entretanto, é no PIBID mesmo que está tendo a oportunidade de entender o processo complexo do cotidiano escolar e da sala de aula. Gatti et al. (2014, p.58) contribuem, ao dizerem que:

Há o reconhecimento de que o contato orientado com a escola e a sala de aula contribui com a formação dos Licenciandos agregando maior sentido à formação acadêmica, muitas vezes contribuindo para uma troca de conhecimentos mais significativa nas aulas e atividades na universidade, e ainda para a melhoria no desempenho do próprio estudante. Contribui para o clareamento de conceitos e a formação de pensamento crítico, ajudando a superar dificuldades nas disciplinas do curso.

Conforme os autores (2014), os LBP reconhecem que o programa também contribui para o seu desempenho nas disciplinas do curso de formação, o que também é realçado no relatório do IF Campo (2011), ao ser indicado que os LBP estão tendo melhor aproveitamento nas disciplinas, bem como está ocorrendo menos evasão. Entretanto, os dados sinalizam que, apesar de o PIBID estar apresentando resultados significativos, com a concretização da relação teoria-prática, desde o início do curso, ainda é visível um significativo fosso entre o que ocorre na escola de educação básica, por meio do programa, e as práticas efetivas dos demais formadores nas Licenciaturas, tendo em vista que, no depoimento dos formandos, fica evidente que a correlação dos conhecimentos teóricos aprendidos no curso com as práticas de ensino na

educação básica, se dá apenas no PIBID. Tardif (2013, p. 270) corrobora essa análise, ao questionar o modelo universitário de formação profissional e observar que os cursos são geralmente configurados em uma perspectiva “aplicacionista”, em que: “[...] os alunos passam certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos [...]”. Para o autor, uma das questões problemáticas que se coloca nesse modelo é a organização curricular baseada em uma lógica disciplinar, em que se focaliza o conhecimento teórico, de forma desconectada da realidade das escolas e dos professores, acarretando falta de conexão entre o conhecer e o fazer, na formação docente.

Outra LBP denuncia a distância entre as situações de ensino da educação básica e os conhecimentos estudados em seu curso de formação:

[...] a gente tem que fazer uma adaptação, quando vai para escola, dos conteúdos que a gente aprende, porque os conteúdos que a gente aprende aqui não são conteúdos que vamos ensinar lá [...] a gente está sendo formado eu acho que é para fazer uma pós e voltar pra cá para dar aulas [...] porque assim a gente aprende aqui, demonstração, formas, axiomas, conceitos abstratos [...] (Bela, 2014, p. 49).

Conforme se observa no depoimento de Bela, não há uma correlação entre os conhecimentos trabalhados em seu curso de formação, as práticas, enfim, com os conteúdos da educação básica, o que evidencia uma distância, uma desconexão entre as práticas das Licenciaturas do IF Campo e o futuro campo de trabalho dos licenciandos. Nesse sentido, sirvome de Zeichner (2010, p.483), ao afirmar que “[...] a desconexão entre o que é ensinado aos estudantes nos cursos acadêmicos e suas oportunidades de aprendizagem para levar a termo tais práticas em suas respectivas escolas não raramente é muito grande [...]”. Essa questão também foi mencionada no Parecer CNE nº 09/2001:

[...] nos demais cursos de Licenciatura, que formam especialistas por área de conhecimento ou disciplina, é freqüente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio. É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na Licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio (Parecer CNE 09/2001, p.21).

No Parecer CNE 09/2001 também é apontada a necessidade de identificar os obstáculos epistemológicos e didáticos, em relação aos conteúdos trabalhados nas Licenciaturas com as situações do mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, bem como sua inserção histórica. Ademais, também o CA CGB sinaliza que os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC)

de Licenciatura enfatizam mais os conhecimentos específicos da área, em detrimento dos conhecimentos que envolvem as questões pedagógicas:

[...] então é muito bonitinho os PPC, mas na prática não funciona. Então, nós estamos muito distantes das universidades que possuem tradição nesta área. Não sei se concorda, mas eu vejo problemas. No ano deste aí, eu orientei um aluno PIBIC que ele fez análise de todas as Licenciaturas, nos analisamos currículo de todos os docentes, os projetos pedagógicos, eles são muito maquiados [...] São mais bacharalescas do que propriamente Licenciaturas (CGB, 2014, p.251).

Não obstante, trago ainda as contribuições de Gatti e Barreto (2009), em estudo sobre a formação de professores, no Brasil, que alertavam para a fragmentação das questões específicas, disciplinares e departamentais nas IES, o que para as autoras “[...] é um claro obstáculo quando a expectativa é a de uma formação abrangente do professor, na qual o seu domínio nas várias dimensões científicas e culturais seja enriquecido por uma sólida formação pedagógica, em geral considerada menos importante do que o conhecimento das áreas específicas” (Ibid., p.230).

Dessa forma, as questões apontadas pelas autoras, a partir de pesquisa realizada em várias IES brasileiras, em termos da formação de professores e, tal como apresentei no capítulo 2, também se fazem presentes no contexto formativo do IF Campo. Uma situação que ainda se encontra permeada pelos resquícios do modelo de formação 3 + 1, modelo que dá origem aos cursos de Licenciatura no Brasil. Nesse modelo ocorre a fragmentação dos conhecimentos específicos em relação aos de natureza pedagógica, ou seja, nos três primeiros anos eram trabalhadas as disciplinas de natureza específica e o quarto ano era dedicado às disciplinas de natureza pedagógica. Não mais existe esse modelo, entretanto, o processo formativo de professores do IF Campo está permeado por tal concepção, visto que ainda prevalece o destaque para os conteúdos específicos em detrimento dos da área pedagógica.

Nessa seara de discussão, fica evidente que, mesmo que tenha havido avanços na legislação brasileira, nos últimos 10 anos, sobre a perene associação teoria-prática, inclusive com o aumento significativo da carga horária de 300 para 400 horas da prática, como componente curricular a ser trabalhado durante todo o curso, além das já 400 horas prevista para o ECS, isto não tem garantido que a relação teoria-prática de fato se materialize de forma significativa para a formação de professores, no seio do IF Campo. Espero que, com o acréscimo da carga horária exigida na atual Resolução CNE nº 02/2015, que ainda está sendo incorporada à matriz das Licenciaturas do IF Campo, essas questões sejam sanadas ou amenizadas.

E os LBP prosseguem, apontando que a maioria dos demais professores que atuam nas Licenciaturas não estabelecem relação entre os conhecimentos e as práticas do PIBID, o que ocorre apenas com os que atuam como CA.

É complicado porque assim cada um dos professores tem seus horários e são muitos desencontrados, mas hoje lá a gente já tem três professores que estão no PIBD [...] então a gente vê esse trabalho muito coletivo, uma coisa vai se encaixando na outra, a gente fez aulas diferenciadas [...] a gente conseguiu buscar práticas pedagógicas que eu vi na minha grade curricular, pra levar para lá, para a escola (Esperança, 2014, p.98).

Conforme diz a Esperança, os horários dos professores que atuam nas Licenciaturas são desencontrados, o que dificulta um trabalho coletivo, de modo a ensejarem o trabalho de forma a vincular os conhecimentos trabalhados nas disciplinas do curso com as situações didáticas da escola de educação básica. Entretanto, os CA de Química conseguem trabalhar juntos e estabelecer relação com as práticas de ensino desse nível, de modo a propiciarem atividades que são desdobradas no cotidiano da escola, por meio dos LBP.

Por fim, destaco que, apesar das várias questões emblemáticas enfrentadas pela IES *locus* da pesquisa, no que se refere ao trabalho com os cursos de licenciatura, pude constatar algumas vertentes abundantes que traduzem possibilidades, esforço e melhoria na formação de professores, tais como a sua atuação, em vários níveis, e interesse da gestão e dos professores em fazer a diferença. A atuação dos professores em vários níveis e modalidades de ensino (ensino médio técnico, Proeja, ensino superior), mesmo sem formação específica e, considerando as diversas complexidades traduzidas pelas inúmeras ementas, planejamentos, situações didáticas e forma de avaliar, pode contribuir para que vivenciem situações de ensino na educação básica com jovens dessa faixa etária, o que vai enriquecer os seus conhecimentos, ao atuarem nas licenciaturas. Por estarem começando, há uma esperança, um desejo dos gestores e dos professores, em busca de melhorias para o seu processo de formação. Nesse sentido, em entrevista, Novóia (2014, p.8) contribui, ao expor sua visão sobre o processo formativo de professores nos IF:

Agora, eu acho que o processo, o movimento dos institutos federais tal como eu pude perceber até agora no Brasil, é um movimento interessante, porque eu acho que são instituições que possuem [...] que não tem ainda aquele peso tradicional de muitas universidades, em que os professores são muito céticos, já não acreditam em nada. Eu acho que há um [...] eu vi isso nos encontros que participei, que muitas pessoas que intervieram no final, a fazer perguntas eram dos institutos federais. Tive em Uberaba, noutro no Recife, tive noutro embaixo, que acho que foi no Rio Grande do Sul. Mas esse de Uberaba, acho que foi o melhor né. E a gente sente que muitas

dessas pessoas que são dos institutos federais estão com uma dinâmica que as vezes, nas universidades já se perdeu.

Nóvoa se refere aos fóruns⁷⁹ para discutir as Licenciaturas nos IF, com vistas a construir para elas uma identidade e que começam a ocorrer dois anos após a criação dos IF. Também está ocorrendo a realização de Encontros⁸⁰ de Licenciaturas e Seminários do PIBID, que contam com a presença significativa de professores e licenciandos dos IF. No contexto do IF Campo, tal como ocorre em outros IF, também está ocorrendo a realização de eventos⁸¹, o que tem contribuído para o processo formativo nas Licenciaturas. Inicialmente esses eventos foram desencadeados, de forma isolada, nas unidades que compõem o IF Campo, para, depois, serem incorporados pela reitoria.

Prosseguirei a tessitura do texto dos dados empíricos, apresentando a discussão acerca do papel dos formadores no processo de supervisão no PIBID.

6.4 Os formadores (PS e CA) e a supervisão da aprendizagem da docência dos LBP

No desenvolvimento da pesquisa, ao identificar os vários elementos que contribuem para a aprendizagem da docência dos LBP, fui percebendo que os formadores (CA e PS) ocupam um papel primordial nesse processo e que o não exercício de sua função produz significativo prejuízo para a aprendizagem dos formandos. Assim, esta discussão objetiva identificar os contributos e as fragilidades do processo de supervisão, nas práticas do PIBID, sendo guiada pela questão: Quais os contributos, tensões e fragilidades no papel dos professores supervisores, na mediação pedagógica da aprendizagem da docência dos LBP, no PIBID? A composição teórica foi configurada em duas subcategorias: 1) O papel dos supervisores (PS e CS) no programa; 2) As percepções dos LBP sobre o processo de supervisão dos PS e CA; 3) As fragilidades no processo de supervisão.

6.4.1 O papel dos formadores (CA e PS) no processo de supervisão no PIBID

⁷⁹ A título de exemplo, cito o I Seminário Nacional das Licenciaturas dos IF promovido pelo IF de Minas Gerais em maio de 2010, e o I Fórum Nacional das Licenciaturas dos IFs: “em busca de uma identidade”, organizado pelo IF do Rio Grande do Norte em novembro.

⁸⁰ Como é o caso do Encontro Nacional das Licenciaturas e Seminário Nacional do PIBID realizados: em Goiânia-Go em 2011; em São Luís em – MA, em 2012; em Uberaba – MG, em 2013, sendo que este contou com a participação do professor Antônio Nóvoa na palestra de abertura e ; em Natal- RN, em 2014.

⁸¹ Para ilustrar, cito o I Encontro Nepex- Licenciatura e I Encontro Pibid no Câmpus em Junho de 2012, o II Encontro das Licenciaturas e Pibid e I Encontro de Educação, Arte e Cultura em 2013, o I e II Encontro das Licenciaturas e Pesquisa em Educação (I ELPED) realizado em 2014 e 2016, o I e II Workshop Luso Brasileiro do IF em 2013 e 2014 com a participação dos professores do IF Campo e de professores da Universidade do Minho, Portugal.

Num processo semelhante ao Estágio Curricular Supervisionado (ECS), discussão a ser feita posteriormente, no item 6.5, o PIBID pressupõe ações pedagógicas supervisionadas de aprendizagem da docência, a serem desenvolvidas no cotidiano da escola, sob a orientação compartilhada de professores das IES e da educação básica. Compreendo aqui a supervisão, na acepção de Alarcão e Tavares (2003, p.16), “[...] como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento profissional.” Também trago para contribuir com esta discussão Vieira (2010, p.15), ao definir o processo de supervisão como “[...] teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem”. Realço ainda que a supervisão no contexto de formação inicial envolve também o processo de aprendizagem do licenciando que supervisiona a própria aprendizagem.

No caso específico desta discussão, a palavra “supervisionado” traduz o processo de orientação realizado por profissionais da educação básica (PS) e da IES (CA) aos LBP. Nas diretrizes da Portaria nº 260/2013, fica designado que os supervisores são professores das escolas públicas, participantes do projeto institucional e designados para supervisionar as atividades dos LBP. Para tanto, é necessário que atuem na educação básica da rede pública e estejam em efetivo exercício do magistério. Ademais a esse profissional que atua no programa como co-formador, em articulação com o CA, é exigido que esteja há mais de dois anos na escola vinculada ao projeto, preferencialmente com prática em sala de aula. Pude constatar que as atribuições dos PS prescritas na Portaria nº 096/2010 são substancialmente de ordem técnica e controle, silenciando, portanto, aspectos, em termos pedagógicos, da formação aportada em uma perspectiva da reflexão e da pesquisa, que aqui subscrevo e considero imprescindível à função do PS, como mediador e supervisor da aprendizagem da docência dos LBP.

Salvo o item III, ao esclarecer como uma das funções do PS a de “[...] acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID”, as outras cinco atribuições, remetem a tarefas de ordem técnica e de controle. Infiro, portanto, que as indicações desse documento referentes às atribuições dos PS estão consubstanciadas nos princípios da racionalidade técnica, em que são cumpridores de tarefas indicadas, ou pelo programa, ou pelos CA. Isso torna imperativa a superação dessa perspectiva para uma visão de supervisão ancorada na função de apoiar e regular o processo, de

forma a preparar o bolsista para a atuação, tal como defendem Vieira (2010), Alarcão e Tavares (2003), Alarcão e Roldão (2010, p.54). Para as últimas autoras, a supervisão deve preparar para a atuação em situações complexas de forma adaptada, “[...] a observação crítica; a problematização e a pesquisa; o diálogo; a experiencição de diferentes papéis; o relacionamento plural e multifacetado; o autoconhecimento relativo a saberes e práticas”.

Na atual Portaria de nº 096/2013 que rege o programa, são mantidas as mesmas atribuições da Portaria nº 260/2010, todavia, outras são acrescentadas, conforme subscrevo abaixo:

Art. 42. São deveres do supervisor:

- I – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência;
- IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa ou demais atividades que envolvam a escrita;
- VIII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes;
- IX – manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC;
- XII - elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica (Portaria de nº 096/2013, p.7).

Ao se referir, portanto, às atribuições dos PS, esta Portaria avança em relação à anterior, na medida em que há uma modificação em seu papel, que não é mais somente de acompanhar e controlar as atividades, mas são acrescentados mais dois verbos, no item I, – elaborar, desenvolver – que modificam substancialmente o seu papel. Ainda destaco a indicação para a elaboração e desenvolvimento, quando possível, de projetos interdisciplinares. Parece-me que essas novas indicações acrescentam uma nova perspectiva ao papel dos PS no programa, que passam de técnicos, cumpridores de ordem, tarefas, controladores da presença dos LBP a elaboradores de ações pertinentes ao exercício da docência, embora tal avanço ainda seja tímido, se considerarmos as novas exigências propostas pelos formadores, na atualidade, que exige professores reflexivos, questionadores, atitude crítica, política e investigativa.

Na base dos pressupostos apontados, a formação reflexiva de professores visa a sua emancipação profissional mediante o desenvolvimento dos saberes disciplinar, didático e criativo, mas também das capacidades da ação educativa, autorregulação, comunicação e negociação, e ainda de uma postura crítica face aos contextos profissionais. O desenvolvimento integrado destas competências deve articular-se com a promoção da autonomia dos alunos e assentar em processos de reflexão e experimentação, o que implica rejeitar a divisão entre concepção e execução do conhecimento educacional nos contextos de formação (Vieira, 2010, p.20).

Quanto aos professores das IES, que assumem a função de CA, e também atuam no processo de supervisão da aprendizagem da docência dos LBP, em colaboração com os PS, é exigido pela Portaria nº 096/2013 que possuam: graduação ou pós-graduação na área do projeto; ser docente da IES e estar em efetivo exercício no ensino superior com no mínimo 3 anos; ministrar aulas em curso de Licenciatura na IES; e possuir experiência na formação de professores ou com projetos de ensino. Quanto aos deveres, as Portarias de nº 260/2010 e 096/2013, propõem aos CA, como atribuições, responderem pelo projeto que coordenam, em termos gerais, que envolvem desde a seleção dos bolsistas (PS e LPB), elaboração, desenvolvimento e acompanhamento do projeto, supervisão dos LPB em colaboração com os PS, organização e participação em seminários e eventos científicos. Um aspecto acrescentado na Portaria de nº 096/2013 é em relação à necessidade de os CA atentarem quanto à utilização do português, de acordo com a norma culta. Ademais, destaco outro item elementar, que foi acrescentado: “XV-elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica” (Ibid.,p.4).

A partir do exposto acerca do papel dos formadores descrito nos documentos reguladores do programa, interessa-me discutir a visão dos LBP em relação aos contributos desses formadores para a sua aprendizagem

6.4.2 A percepção dos LBP sobre o processo de supervisão dos PS e CA

Pressuponho que a supervisão seja feita por professores mais experientes e com formação acerca dos saberes que irão mediar, que lhes assegurem uma orientação coerente com os propósitos da supervisão que aqui se defende, qual seja, a formação de professores com capacidade de problematizar, refletir e intervir, por meio da pesquisa, nas desafiantes questões emergentes no cotidiano escolar e de sala de aula. Posto isso, trago o olhar dos LBP acerca do papel dos PS: *[...] tinha 3 supervisores, duas mulheres e um homem. Tinha contato com todos. [...] sempre que ia atrás, eles ajudavam [...] a gente via o planejamento de aulas mas não fizemos junto não* (Lua, 2014, p.173). Também outro LBP afirma que *[...] ele não participava muito das reuniões mas ele sempre perguntava o que a gente ia fazer para ele poder auxiliar a gente* (Alvorecer, 2014 p.156- 157). Os LBP de Biologia afirmam que a convivência com os PS era tranquila, visto que tudo o que precisavam eles atendiam, e, por vezes, os auxiliavam nas atividades. Também a LBP de Química afirma que a PS fez a mediação entre eles e a escola,

apresentou toda a instituição escolar, enfim, o que demonstra certo interesse dos PS ao programa. Entretanto, os LBP dos cursos de Química e Biologia destacaram que os PS não participavam da elaboração do planejamento das ações no PIBID: [...] *o professor supervisor apenas repassava o tema da aula que o mesmo gostaria de alguma intervenção diferenciada e nós bolsistas juntamente com o professor orientador, elaborávamos tais planos de aula* (Força, 2014, p.93). Na mesma direção, afirma outra LBP:

[...] a gente não participou de planejamento com ela [...] sentar com ela e fazer um plano de aula, isso a gente não fez, mais a gente pegou o plano de aula dela, e observou como ela fazia, as bibliografias que ela usava, é como eles eram entregues, para quem, como ela realizava esses planos de aula [...] (Esperança, 2014 p.100).

As narrativas dos LBP de Biologia e Química sinalizam, portanto, que não houve momentos colaborativos entre a equipe (PS, LPB e CA) para que pudessem elaborar planejamentos e fazer as intervenções em sala de aula; ao contrário, as falas ilustram que o PS entregava o plano ao CA, que, por sua vez, os orientava na elaboração das ações. Inclusive, um dos LPB de Biologia é categórico em afirmar que o PS sempre questionava a forma como tinham pensado em desenvolver as ações, para que pudesse contribuir e termina por dizer: *Mas só que ele participava sim, ele participava bastante* (Alvorecer, 2014, p.156- 157). Desse modo, nos dois projetos, fica sinalizada uma ausência de contato dos LBP com os PS e suas práticas de ensino. Diferentemente, as narrativas dos LBP de Matemática apontam outra direção:

[...] o que mais me chamou atenção na supervisora é a empolgação [...] é realmente uma profissão que ela gosta [...] se fosse algo que eu fosse levar para mim enquanto professor era justamente a empolgação, à vontade de dar aula [...] ela dava aula extra a carga horária dela, de graça; ela estava ali mesmo com o intento de contribuir com os alunos [...] (Iluminado, 2014, p.15).

[...] quando a gente estava dando aula, os alunos assim conversam [...] aí quando ela chega, eles fazem silêncio mesmo, mas é porque ela já ameaça [...] eu acho que ela não conseguiu o respeito então, ela não pode deixar os dominar a sala, então a forma que ela vê que eles vão respeitar é essa, então é assim que ela faz (Bela, 2014, p. 38).

As narrativas dos LBP de Matemática sinalizam que a PS exerceu uma influência mais significativa sobre a aprendizagem da docência, em que foi destacada a forma de lidar com os alunos, mesmo que, em aspectos divergentes, tendo em vista que, enquanto Iluminado admira a forma como lida com as situações complexas, em sala de aula e a sua paixão pela profissão, Bela afirma que a PS conseguia o controle da sala por ser autoritária. De uma forma ou de outra, o depoimento dos LBP ilustra que a convivência em sala de aula com a PS foi significativa

para a aprendizagem da docência profissional. E o Iluminado prossegue em sua narrativa sobre a prática da PS:

[...] quando a gente tava meio que perdendo o controle da sala, que os alunos começavam a querer brincar, a fazer muita baderna, a supervisora colocava moral na sala. Era interessante o jeito dela impor essa moral sobre os alunos [...] ela não tinha este autoritarismo [...] Então a forma de como ela fazia, eu achava interessante, porque ela criava um ambiente em que ela pedia, e ele obedecia, acatava o pedido dela (Iluminado, 2014, p.19-20).

Ao falar dos PS, seja de forma positiva ou negativa, fica evidente que os LBP de Matemática tiveram um contato maior com sua prática de ensino, o que difere das narrativas dos LBP dos cursos de Biologia e Química. Nessa linha de raciocínio, trago mais algumas narrativas que evidenciam algumas contradições sobre o papel do PS:

Minha experiência com o professor supervisor foi simplesmente nula, pois o mesmo pensava apenas em sua remuneração e não se preocupava em ajudar e contribuir para a formação dos Pibidianos (Força, 2014, p.93).

[...] aprendi mais como não ser professora, com o supervisor, do que como se. Eu aprendi mais algumas qualidades, ou defeitos, seja lá o que for, é que eu não quero ter quando eu for professora, aprendi mais isso. [...] porque eu sentia que faltava um pouco de interesse, um pouquinho de interesse da supervisora em relação ao PIBID [...] a gente trabalhava mais com o coordenador do que exatamente com ela (Paz, 2014, p.128).

[...] a gente queria saber como manusear um diário, onde colocava a data, o que continha um diário de classe, porque isso é importante. [...] foi a própria professora que ministrava esses minicursos, esses encontros para a gente conhecer como se manuseia esse diário. Outros encontros também que eram feitos com a supervisora era a questão de como corrigir provas, porque o bom dela era isso, ela deixava a gente muito aberto, dava liberdade mesmo [...] (Iluminado, 2014, p.17).

Quando se refere a prática de ensino, estratégias Didáticas, metodologia utilizadas pelo professor, particularmente eu não tive contato com esse tipo de práticas, já que as atividades do PIBID Biologia, não se refere a entrar dentro da sala de aula e analisar o professor ou dar aula. Nós do PIBID – Bio estamos inseridos no contexto docente de forma indireta [...] (Alvorecer, 2014 p.164).

As narrativas descritas suscitam algumas reflexões: acaso os PS não foram comprometidos com o programa? Acaso as diretrizes propostas no programa pela Portaria nº 260/2010, que prevê uma atuação na perspectiva da racionalidade técnica, comprometeu a qualidade do trabalho dos professores como coformadores, em uma perspectiva crítica e reflexiva? Ou, acaso, a forma como os CA de Biologia e Química desenvolviam as ações circunscritas ao projeto que coordenavam bloqueava a autonomia de ação dos PS, fazendo com que suas ações fossem ausentes ou nulas no programa? De uma forma ou de outra, há fortes

evidências de que falta diálogo entre os formadores, no processo supervisivo do PIBID. Nesse sentido, busco novamente Alarcão e Roldão (2010, p.74) ao abordar essa questão no âmbito do estágio:

É também urgente repensar o papel dos supervisores do ensino superior que, em conjunto com os professores orientadores na escola, devem ser capazes de desenvolver estratégias de supervisão e de avaliação de competências, a partir do discurso dos formandos, revelador do processo evolutivo de construção identitária, assim como é fundamental prosseguir esforços de criação de “ *comunidades formativas*” numa articulação entre instituições do ensino superior e escolas, a fim de evitar as existentes dicotomias com efeitos perversos na formação.

Não fica explícito, na fala dos LBP, o trabalho colaborativo entre os formadores e nem a valorização das práticas dos PS, de suas intervenções didáticas em sala de aula, da forma como lidavam e se relacionavam com os alunos. Mas ficam bem definidos os momentos de orientação, os estudos, a elaboração de atividades sob a supervisão dos CA. Situação que, novamente ilustra uma ausência silenciosa do contato com as práticas de ensino de sala de aula, da problematização dos conflitos, das ambiguidades vivenciadas pelos estudantes, na forma como mobilizaram os saberes da docência para lidarem com as questões emblemáticas e desafiantes que a prática de ensino em sala de aula, campo focal no trabalho docente, incita. Conforme afirmam Alarcão e Roldão (2010, p.27), a partir de discussões vivenciadas em projeto de formação: “[...] os alunos valorizam o contacto com as escolas, com os professores, com os artefactos que estes utilizam e, sobretudo, valorizam as intervenções didáctico-educativas” e as autoras prosseguem, afirmando que a literatura também preconiza a introdução da aproximação da realidade profissional, desde o início da formação.

Nesse sentido, reafirmo que o distanciamento das práticas de ensino dos PS não ensejou o desenvolvimento da reflexão acerca das questões do como, o que, e a quem ensinar, questões fulcrais do processo ensino e aprendizagem. Há que termos em conta o quão importante é o processo de reflexividade, tal como afirmam Alarcão e Roldão (2010, p.30), porque:

[...] motiva para uma maior exigência e auto-exigência; consciencializa para a complexidade da acção docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir; contribui para a percepção da relação teoria-prática como um processo de produção de saber e não como uma dicotomia servida por uma lógica de aplicação; promove a atitude analítica a acção e da prática profissional; desenvolve o autoconhecimento e a autonomia; proporciona maior segurança na acção de ensinar; confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens.

A fala de uma LB de Química destaca que gostaria de ter assistido aulas dos PS, para adquirir novas aprendizagens e refletir sobre o que dá ou não certo em sala de aula:

Eu acho que assistindo as aulas de outros professores, você aprende o que você pode levar para sua prática e o que você não deve levar. Porque igual eu que agora estou saindo do curso, eu ainda não tenho um perfil formado em sala de aula, porque eu não entrei em sala de aula ainda para eu poder estar explicando conteúdo. Então eu não tenho experiência, de poder pegar características de um, de outro e forma a sua identidade a partir daí. Não que você esteja plagiando, mas você pode pegar o que te vai te ajudar e o que não vai te ajudar você pode tirar (Paz, 2014, p.136).

De modo geral, nas narrativas dos estudantes, os CA são referidos na generalidade como exercendo uma influência mais positiva e interventiva do que os PS, nas atividades vivenciadas pelos estudantes. Ao se referirem à atuação do CA, assim dizem os LBP:

O CA contribui muito no sentido de nos ajudar com a parte escrita, porque a gente não tem muito conhecimento [...] nas reuniões ele ajudava dando ideias, o que a gente podia fazer , e a parte - ah tem alguém faltando, então vamos ver porque está pessoa está faltando [...] ele cobrava mesmo [...] de fazer as atividades em dias, de não deixar de fazer as coisas, igual assim, ah a gente dizia, ah por que não fizeram em outro período? ah vamos fazer no noturno? então ele acabava por motivar e cobrar da gente mesmo [...] (Vida, 2014, p.199).

Foi extremamente dedicado, suprimindo até mesmo a ausência do supervisor [...] Suas contribuições foram significativas e ajudaram muito no professor que seremos [...] por não ser formado, buscou fazer disciplinas para ajudar (Paz, 2014, p.94).

Nossa coordenadora era ótima, muito atenciosa, fazia questão de acompanhar semanalmente todos os projetos que estavam em andamento, era um pouco voltada para a epistemologia da prática, Digo isso porque ela cobrava muitos resultados de nós. Toda semana, nas reuniões, tínhamos que levar resultados concretos para ela [...] (Iluminado, 2014, p.32).

Fica evidente, na fala dos LBP, o respeito pela firmeza, o comprometimento e a forma como os CA conduziam as ações. Muitas vezes, segundo os LBP, eram os CA que substituíam os PS nas orientações das ações a serem desenvolvidas. Houve sempre a preocupação em cumprir com as proposições previstas nos projetos, em relação às reuniões semanais para planejamento das ações, avaliação do que deu ou não certo e proposições de novas ações. Destaca-se o comprometimento, a busca já afirmada anteriormente realizada pelos formadores que não são da área, para o estudo de temáticas pertinentes ao campo da educação, ensino e pesquisa. Inclusive, é destacado por uma LBP, nomeadamente a Bela, que a CA de Matemática sempre esclareceu o motivo do programa e os incentivou a cumprir metas. Segundo ela, em função de a CA conhecer a realidade das escolas públicas, ela ensinou a [...] *como driblar o tradicionalismo e levar a parte divertida da Matemática para sala de aula, como deve ser a*

postura de um professor diante da turma para o bom andamento das aulas e para se obter uma aprendizagem significativa (Bela, 2014, p.60).

Certamente, CEM, com formação na área da educação e experiência de longa data com o magistério na educação básica, promoveu algumas singularidades no processo de supervisão dos LBP, na medida em que os incitou a visualizarem os diversos desafios, ambiguidades que enfrentarão nesse nível de ensino e já lhes indicou possíveis caminhos, estratégias e situações a serem vivenciadas, fato que é realçado pelos LBP que se encontravam sob a orientação da professora CEM:

[...] com a coordenadora tinha sempre reflexão na ação. Isso contribuiu no PIBID, pois tinha uma ação, depois uma reflexão, e uma ação novamente para ver o que mudava para dar certo [...]; você faz a prática e aí você volta com quem tem experiência e conversa o que deu certo, o que deu errado, o que tem que mudar. Ela contava algumas experiências, do que dava certo ou não; apresentava teoria quando a gente precisava; falava ah não está dando certo isso, ah então vamos mudar; a teoria como isso é trabalhado? aí focava a teoria estudava e tentava de novo; aí chegava lá com algum projeto que não tinha dado certo a aplicação, ela sentava com a gente e dava outras ideias e, assim a gente tinha muita autonomia de escolher, dar as ideias, aí orientava para colocar em prática (Coragem, 2014, p.66).

Por certo, a experiência de CEM, no cotidiano da escola de educação básica, lhe dá propriedade para apoiar os formandos em suas práticas nesse ambiente e favorece a construção da aprendizagem da docência dos LBP de Matemática, por meio de um processo de ação, reflexão na ação e sobre a ação, na perspectiva apontada por Schön (1986) e Alarcão e Roldão (2010), ao dizerem que: “Quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial, e incide sobre a actividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interacções em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo.” (Alarcão e Roldão , 2010, p.30).

Por outro lado, é preciso salientar novamente que, apesar de os outros dois CA não possuírem formação na área de ensino e/ou educação, a participação no PIBID propiciou-lhes várias aprendizagens, conforme apontam:

[...] o PIBID me aproximou dos alunos e me fez também aprender que a gente precisa ter muito cuidado com o que a gente fala; precisamos ser exemplo, pois influenciando alguém. Quando a gente encaminha o aluno para a escola; a gente precisa ter muito cuidado, a gente pode atrapalhar, desviar todo o foco deles. [...] Nós temos 70% dos alunos que ingressam na Licenciatura que não querem ser professores! Eles querem ser Matemáticos, Químicos, Biólogos, mas não querem ser professores. Então muitas vezes se a gente manda o aluno para escola sem preparar ele, este desejo de não querer ser professor, pode ser potencializado. Então, o PIBID me fez aprender que a gente precisa ter cuidado com a orientação, que a gente precisa ser amigo do aluno [...] (CGB,2014, p.265).

Nossa! As contribuições do PIBID para mim foram enormes! Bom primeiro, eu tive que buscar textos, ler mais sobre a área de ensino e no momento que você lê mais sobre a área de ensino, o conhecimento abre e você passa a discutir com colegas e vai a eventos e os alunos cobram e os alunos demonstram o que aprenderam e o que querem e isto te empolga e aí você tem já um conhecimento maior [...] (CLQ, 2014, p.237).

As narrativas dos CA que não possuem formação na área do ensino e/ou educação evidenciam que o programa contribui para sua formação e aprendizagens nessa área, tal como ocorreu no incentivo às pesquisas desenvolvidas e vinculadas às práticas pedagógicas, enfim, ao ensino e à educação, conforme discuti anteriormente na categoria 6.2.

6.4.3 Algumas das fragilidades no processo de supervisão

Apresentarei algumas das fragilidades no processo de supervisão traduzidas pela ausência dos PS como co-formadores no processo de aprendizagem da docência e pela *formação e tempo* dos CA e PS para dedicação ao programa.

Nas análises das narrativas, somadas à participação em seminários e eventos, foi recorrente a percepção da ausência dos PS nas reuniões formativas ocorridas no IF Campo, organizadas pelos PC. Nesse sentido, o elemento tempo, disponibilidade dos professores para participar das atividades propostas pelo programa foi um dos intervenientes que não colaborou para que isso acontecesse. Caso também que ocorre em outras IES: “A participação dos supervisores em atividades de planejamento na universidade é, por vezes, prejudicada devido à elevada carga horária de trabalho dos professores supervisores em sala de aula e em escolas diversas” (Melo, 2011, p.48).

De modo geral, os PS possuem uma carga horária alta, e o estado não oferece muitas possibilidades para que eles possam participar de atividades propostas pelos CA ou, até mesmo, na perspectiva institucional. Esse fato é, também, descrito no RIIFC do IF Campo (2013, p.38): “É necessário pensar em medidas que possibilitem: mais dedicação dos professores supervisores ao projeto com menores cargas horárias de aula”. Sem dúvida, a questão tempo e falta de apoio do estado, dificulta as reuniões formativas, reflexões coletivas e colaborativas, o que prejudica as ações do PIBID, as atividades de reflexão e investigação. A esse respeito afirmam os LBP:

[...] geralmente os professores têm o tempo corrido, não têm tempo para sentar, buscar uma metodologia diferente [...] tem professores que dão 40, 60 horas aulas por semana, então ele chega no final da semana, ele está esgotado de tudo aquilo,

então talvez esse tradicionalismo vem pela falta de tempo. [...] Sala de aula, quadro, giz, sala de aula, quadro, giz [...] (Esperança, 2014, p. 99-100).

[...] não tinha muito envolvimento [...] então pode ser porque os professores estaduais têm uma carga horária muito grande, as vezes dificulta que eles não participem. E a gente não podia exigir que ele estivesse aqui no dia da reunião. Ele também tem que dar aula lá (Alvorecer, 2014, p.156- 157).

Assim, os LBP reconhecem que os PS possuem uma carga horária demasiado alta que os impede de exercer o seu papel, de forma a contribuir significativamente no processo supervisivo de aprendizagem da docência dos formandos sob a sua orientação. Em outra pesquisa (Ataídes, Paniago & Oliveira, 2014) já havíamos constatado que o envolvimento dos PS não foi suficientemente satisfatório para a aprendizagem dos formandos de iniciação à docência no PIBIB. Por certo, à falta de tempo dos co-formadores pode ser acrescentado o *comprometimento* para se dedicarem às atividades do programa, uma questão denunciada por CEM, em relação à postura e atuação de alguns PS diante das atividades do programa: *Tive duas professoras supervisoras. Uma muito atuante e outra que não trouxe contribuições* (CEM, 2014, p.225). Na mesma linha, afirma outro CA: *Muito precária, muita precária! É muito desinteressado não contribuiu com o meu subprojeto* (CLQ, 2014, p.239-240). Então, conforme é sinalizado pelos CA, alguns PS se comprometeram com as ações do programa, procurando exercer as atribuições para as quais foram selecionados. Todavia, outros simplesmente não se interessaram em cumprir o seu papel como coformador.

A questão de falta de tempo para se dedicarem ao programa também é uma problemática que envolve os CA. Conforme sinalizado no RIIFC (2013, p.39): “Algum dos coordenadores de área não tem disponibilizado tempo necessário às atividades do PIBID (RIIFC 2013)”. Também a LBP, apesar de reconhecer o esforço do CA afirma que não teve tempo para se dedicar ao projeto, devido estar estudando: [...] *o coordenador sempre foi dedicado, mas não esteve muito tempo* (Paz, 2014). Conforme se observa, alguns desafios, espinhos, se interpõem também nas atividades dos formadores no programa. A falta de tempo, de dedicação ao programa pode ser atribuída às inúmeras atividades com que os CA se envolvem no contexto do IF Campo, uma vez que, conforme já foi afirmado, seu trabalho envolve os diferentes níveis de ensino, atividades de extensão e pesquisa. Grande parte dos professores que atuam no PIBID permanece desenvolvendo suas atividades em coordenações, direção de ensino, ou com projetos de extensão ou pesquisa aplicada, sem vínculo com as atividades do programa.

Outra fragilidade evidenciada, que já foi destacada noutras categorias, é a que se refere à *formação* dos supervisores (PS, CA). Tal como me referi anteriormente, a formação dos CA se interpõe como uma questão desafiante no contexto do PIBID, desafio que também se estende aos PS, na medida em que alguns não possuem formação na área que estão supervisionando, conforme afirmam um LB de Química e o CA de Biologia:

Ao assistir a aula [...] vi que o professor foi extremamente inseguro. Não domina o conteúdo, até eu fiquei um pouco constrangido na aula que eu assisti porque ele perguntava as coisas. [...] É físico e atua ministrando área de Química, mas não vejo que isso justifique, porque existem médicos, farmacêuticos que dão aulas melhores que licenciados em Química mesmo, então depende muito do professor, do esforço (Força. 2014,74).

[...] nos tínhamos no PIBID uma bióloga que era uma historiadora fazendo um curso de Biologia à distância e uma professora de letras.. Então o que elas menos sabiam era Biologia. Então o papel dos supervisores é muito difícil nas escolas. Se ele não tem formação na área do PIBID, ele contribui muito pouco. Ele contribui mecanicamente [...] arrumar um espaço, marcar uma reunião, de mediar [...] (CGB, 2014, p.257-259)

De fato, a formação contínua é uma condição fundamental para que os professores exerçam a supervisão da aprendizagem dos futuros professores. Também T. Sarmiento (1999, p.88) contribui, ao afirmar que, se a formação inicial “[...] traduz o primeiro período de socialização profissional, a formação contínua, quando centrada na articulação de necessidades dos actores sociais e do sistema educativo, pode viabilizar a reflexão dos profissionais e o (re)socializar esses profissionais na profissão”. Então, a partir das fragilidades identificadas, infiro a necessidade de maior tempo de dedicação ao programa por parte dos supervisores, de forma a se dedicarem às atividades e participarem de processos formativos, ancorados nos princípios de uma formação reflexiva e crítica de professores, em que esses momentos são espaços de reflexão, pesquisa, intervenção e transformação. Assim, o tempo e a formação dos supervisores são desafios a serem superados, para que esse processo seja de melhor qualidade, o que obrigará a que qualquer supervisor possua uma boa formação no campo da supervisão e na área específica em que os seus LBP realizam a prática, para além de ser esperado que tenha sensibilidade, abertura de olhar, facilidade de interação, de empatia, de comunicação e de interação com os LBP. Não se consegue ser bom formador de professores sem ter um conhecimento profundo sobre o campo da Formação de Professores. Ademais, atualmente são precisas novas perspectivas formativas, tendo em vista que, conforme Alarcão e Roldão (2010, p.19):

As novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (incluindo os que nela estagiam) condições de desenvolvimento e de aprendizagem.

Em seguida, apresentarei outra categoria emergente – a contradição entre o PIBID e o ECS.

6.5 O estágio e o PIBID: convergências, tensões e contributos

A discussão, cujo propósito foi identificar as contradições e convergências entre o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e o PIBID, foi motivada pela sinalização nas narrativas de certa contradição e comparação entre esses dois momentos formativos. Nesta categoria, apresentarei um aspecto comum que se destacou nas narrativas dos LBP, qual seja, uma certa tensão na relação que fazem de forma comparativa das situações de aprendizagem da docência vivenciadas no ECS e no contexto do PIBID. A discussão foi conduzida pela seguinte questão: Quais as convergências, tensões e dilemas que envolvem o PIBID e o ECS. Optei por delinear esta categoria da seguinte forma: 1) O ECS no contexto formativo das Licenciaturas e o PIBID; 2) Convergências do ECS e do PIBID; 3) Tensões e dilemas do PIBID e estágio; 4) Contributos do PIBID para o ECS.

6.5.1 O ECS e o PIBID

Conforme já afirmei, com a aprovação da LDB/1996, o CNE ficou responsável pela definição das diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação do país. Nesse sentido, na Resolução CNE nº1/2002, foram instituídas as DCN/2002 e, na Resolução CNE nº 2/2002, de 19 de fevereiro, ficou estabelecida a carga horária mínima de 400 horas para o ECS, com início a partir do início da segunda metade do curso.

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitando o regime de colaboração entre 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 (Resolução CNE nº 2/2002, p.6).

Na atual Resolução CNE nº 02/2015, de 2 de julho, que define as DCN/2015 para a formação inicial e continuada, é mantida essa mesma carga horária e afirmado que o ECS deve ser uma atividade articulada com a prática e com as demais atividades dos cursos da

Licenciatura: “§ 4º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das Licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (Resolução CNE nº 02/2015, p.13). Ademais, essa resolução aumenta substancialmente a carga horária dos cursos, que passa de 2.800 horas para, no mínimo, 3.200 horas, priorizando especialmente atividades práticas para o exercício da docência. É afirmado que: “§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (Ibid., p.53).

Assim, o ECS é componente curricular obrigatório em todas as Licenciaturas e deve se iniciar a partir da metade do curso, como forma de garantir a inserção dos formandos no cotidiano da escola para a aprendizagem da docência. Rocha (2009, p, 90) ao se referir ao ECS, no contexto da IES em que atua, afirma que ele é concebido como um dos componentes curriculares

[...] norteados pela relação teoria-prática, ensino-pesquisa-extensão, conteúdo-forma, numa perspectiva de reciprocidade, simultaneidade, dinamicidade dialética entre esses processos que resultam em enriquecimento mútuo a partir de um Projeto Político Pedagógico institucional, que tem como categoria central o trabalho pedagógico [...].

Assim sendo, o estágio não pode, sob hipótese alguma, ser considerado como mero cumprimento de exigência legal, desligado, portanto, de um contexto, de uma realidade. Ao contrário, ele deve ser organizado, tendo-se presente a função social da Universidade, o que implica entendê-lo como espaço de articulação entre a teoria e a prática. Realço, então, que a compreensão de estágio que aqui trago não se atém à posição dicotômica da teoria e prática, em que o estágio compreende um período de prática consubstanciada em atividade pontual, na escola de educação básica, ao como fazer em sala de aula, às técnicas a serem empregadas. E que, conforme afirmam Pimenta e Lima (2011, p.37), “[...] a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas”. Ou também como um processo isolado e individual do estagiário, no contexto da escola, mas advogo a proposta de ECS como um processo que “[...] envolve todas as disciplinas do curso de formação constituindo um verdadeiro e articulado projeto político-pedagógico de formação de professores cuja marca é alavancar o estágio como pesquisa” (Pimenta & Lima, 2011, p.56) e como propõe Rocha (2009, p.91)

Nessa perspectiva, o estágio consiste em um espaço de coroamento formativo que deve ser norteador para o “aprender a ser professor” e seu projeto é um compromisso que envolve todos os docentes das Licenciaturas, ao propor a indissociabilidade da teoria e prática que permeiam toda a proposta acadêmica voltada para a formação profissional.

No que se refere ao PIBID, reafirmo que se trata de um programa vinculado à CAPES, por meio da DEB, cujo foco é a formação do aluno da Licenciatura e a elevação da qualidade da formação de professores. Como já foi discutido anteriormente, não aprofundarei aqui os pormenores desse programa, já partirei para a apresentação dos aspectos convergentes nos dois momentos formativos.

6.5.2 Alguns aspectos convergentes no processo do ECS e PIBID do IF Campo

Aqui apresentarei alguns pontos convergentes na proposta formativas do ECS e do PIBID, no contexto do IF Campo, que se traduzem nas *finalidades, forma de operacionalização e processo de supervisão*. No que se refere às finalidades, pude identificar que a inserção dos formandos no cotidiano da escola de educação básica, para a concretização da teoria-prática, é um dos pontos semelhantes no PIBID e ECS conforme, narram os LBP:

O estágio e o PIBID têm o mesmo objetivo, que é levar o aluno da Licenciatura para o contexto escolar [...] são espaços de troca de conhecimentos e de aprendizado, pois proporcionam uma maior visão do contexto escolar, por meio da atuação em sala de aula e do contato com os demais membros da escola (Bela, 2014, p.60).

[...] O PIBID e o estágio nos aproximam da escola, mostrando a realidade da educação, mostra as dificuldades enfrentadas pelo professor, o dia-a-dia dos professores (Alvorecer, 2014 p.165).

No PIBID e no estágio temos a oportunidade para relacionar a teoria e a prática em sala de aula (Força, 2014, p.86)

É reconhecido pelos LBP, que o PIBID e o ECS ensejam o contato com a realidade da educação básica, futuro espaço de atuação profissional, para que possam vivenciar concretamente as aprendizagens de ser professor. Assim, são dois momentos que evidenciam e valorizam a escola, como espaço formativo, conforme afirma Mizukami (2013, p.23) “[...] por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência”.

Por certo, o ECS tem como objetivo o desenvolvimento de saberes da docência, por meio da articulação teoria e prática e vivência de situações do trabalho docente. Tal como já havíamos constatado, o ECS

[...] constitui um momento significativo na aprendizagem da docência profissional, por possibilitar a aproximação do formando com sua futura profissão, permitir-lhe vivenciar práticas de ensino, estabelecer a relação teoria-prática, conviver com a complexidade do cotidiano escolar e, sobretudo, experienciar práticas de interação educativa com os alunos (Paniago & Sarmiento, 2015, p.77).

Da mesma forma, na atual Portaria nº 096/2013 que normatiza o PIBID, fica esclarecido que são objetivos do programa: o incentivo à formação de professores, a valorização do magistério, a inserção do licenciando em seu futuro campo de trabalho, para que se “[...] insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (Ibid.,p.3) A inserção, a relação teoria-prática para a vivência do trabalho docente na formação são, pois, aspectos nos quais se convergem esses dois momentos formativos.

Sobre eles também se pronuncia CEM: *Sou suspeita para falar do PIBID, pois enquanto coordenadora de área do curso de Licenciatura em Matemática, vejo-o como um programa ímpar, não desmerecendo o estágio, mas acreditando que o PIBID é uma extensão do estágio* (CEM,2014, p.223). Depreende-se que a CEM considera o PIBID um processo semelhante ao ECS, a tal ponto, que o compara como uma extensão do último.

Não obstante, pude constatar que o ECS e o PIBID são espaços fecundos para o trabalho com a investigação, na formação, por oportunizar a análise de problemas do cotidiano escolar e da sala de aula, ações de intervenção, por meio de projetos, em uma perspectiva coletiva e interdisciplinar, sistematização reflexiva das ações, dentre outras. Por conseguinte, ocorre a efetiva articulação do tripé – ensino, pesquisa e extensão – tão necessária às reais finalidades das IES. No caso do PIBID, esta discussão já foi feita anteriormente. Quanto ao ECS, também já observamos a relação (Paniago & Sarmiento, 2015). Ademais, Ghedin e Whaghton (2008), Pimenta e Lima (2011), Rocha (2008, 2009) defendem a necessidade e a importância da inserção da pesquisa no estágio. O estágio deve se basear em uma “[...] atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade (Pimenta e Lima, 2011, p.34).

Assim, a perspectiva formativa aqui visualizada vai ao encontro do que propõem os autores citados e, na acepção de Pimenta e Lima (2011), ao defenderem o estágio como aproximação da realidade e como atividade teórica. Refuto uma proposta formativa em que ocorra a dicotomia teoria-prática, em que o ECS se resume à aplicação da teoria; ao contrário, defendo um processo traduzido por um momento de aproximação com a realidade educativa,

com finalidade definida, como processo problematizador, reflexivo, em que ocorre a formação na e pela pesquisa. Conforme Pimenta e Lima (2011, p.45) “[...] o estágio é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”. Além do mais, advogo um trabalho colaborativo entre os formadores que incite, por meio de projetos de ensino e ou investigação, a integração da IES e escolas de educação básica, a concretização da relação teoria-prática, ou seja, a formação de futuros professores, com capacidade de mobilizarem saberes coerentes com as necessidades de aprendizagem dos alunos e que a sociedade contemporânea conclama. Zeichner (2010) corrobora essa ideia, ao propor a criação do terceiro espaço denominado como “espaços híbridos”, no qual os professores de educação básica e da universidade se reúnam e se relacionem, de maneira menos hierárquica e mais igualitária, com vistas a promover formação qualificada aos futuros docentes.

Outro aspecto que se converge diz respeito ao *processo de supervisão*, tendo em vista que o ECS, tal como o PIBID, pressupõe ações pedagógicas supervisionadas de aprendizagem da docência, operacionalizadas em ambientes institucionais, futuro campo de trabalho dos formandos, com vistas a concretizarem a relação teoria-prática na construção dos saberes da docência. Afinal, tal como esclarece a Resolução CNE nº 02/2015, o ECS “[...] supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário” (p.30). No PIBID também ocorre um processo de supervisão realizado pelos professores da educação básica e pelos professores da IES. Assim, tal como o PIBID, “É mister lembrar que o estágio é o momento em que o aluno aprende sob a orientação de um professor (da escola pública) titular da sala de aula e mais experiente, que vai acompanhando todas as ações do licenciando no cotidiano da prática” (Rocha, 2009, p.92).

Nesses dois cenários formativos – ECS e PIBID – todos os participantes (professores da educação básica, da IES e formandos) são beneficiados, tendo em vista que as ações desenvolvidas, além de promoverem a formação dos licenciados, incitam a formação continuada dos coformadores e formadores por meio da partilha de saberes e experiências. Informações da DEB/CAPES somam-se a esta reflexão:

[...] a rede de colaboradores que se forma a partir do PIBID possibilita que não apenas as concepções dos alunos das Licenciaturas sejam afetadas, mas, igualmente sejam tensionados os paradigmas dos formadores (professores da educação básica e das IES). Esse movimento [...] provoca além da formação inicial,

a formação continuada dos docentes da educação básica e das IES (Relatório DEB/CAPES, 2013, p.70).

Por certo, existem outras convergências entre esses dois espaços formativos, entretanto, como essa discussão se coloca apenas como um viés, uma das multifaces das aprendizagens da docência do PIBID, que é o objeto do estudo, não me será possível aprofundá-la, no momento, o que farei, com certeza, em futuras investigações.

A seguir, prosseguirei para a discussão das tensões e dilemas desses dois momentos formativos.

6.5.3 Tensões e dilemas do PIBID e do ECS

Apesar da existência de elementos convergentes entre o ECS e o PIBID, pude identificar tensões e dilemas, traduzidos pelo *oferecimento de bolsas aos LBP e tempo de inserção no cotidiano da escola para aprendizagem da docência*.

Conforme já afirmei, o ECS trata-se de um componente curricular obrigatório a todos os alunos de cursos de Licenciatura e Pedagogia. Já do PIBID participam apenas alguns alunos selecionados na IES, os quais são privilegiados em relação aos demais, pois, para participarem, recebem bolsas. Assim, o apoio financeiro se coloca como um aspecto crucial que diferencia o ECS e o PIBID, pois todos os participantes do PIBID (Professores da escola de educação básica, da IES e LBP) recebem bolsas e apoio financeiro para participar de eventos científicos e realizar projetos na escola, o que indiscutivelmente incita a realização de práticas diferenciadas no contexto escolar, com supervisão mais ativa, motivada. Já os estagiários dos cursos de Licenciatura, os orientadores de estágio e o professor que atua com os estagiários nas escolas não recebem apoio financeiro; ocorre apenas uma parceria entre a IES e a escola, com vistas ao desenvolvimento do estágio. Por conseguinte, os alunos que não fazem parte do PIBID possuem dificuldades para a sua realização, para o que concorrem vários intervenientes: muitos trabalham, o que dificulta o horário para a realização das atividades; os professores supervisores da escola de educação básica nem sempre possuem espaço e interesse para recebê-los; os professores da IES nem sempre possuem tempo e interesse para se dedicarem às atividades de supervisão. Esta situação também ocorre em outras IES, conforme aponta Jardimino (2014, p.360):

[...] enfrentam-se alguns embates entre o PIBID e o estágio, tanto na esfera escolar, quanto na universitária. Por exemplo, professores da escola básica podem recusar-se a receber estagiários, sob a alegação de que estão sobrecarregados com os bolsistas e com as atividades do programa. Os estagiários, por sua vez, reclamam que não

são bem recebidos na escola pelos gestores e professores, fato que não ocorre com os bolsistas do PIBID. Os bolsistas possuem condições e recursos financeiros para desenvolver atividades extras na escola, enquanto os estagiários tentam realizar tarefas que demandam baixo ou nenhum custo.

Outro aspecto que traduz uma relação de tensão e ambiguidade entre os dois momentos formativos, refere-se ao *tempo de vivência no cotidiano da escola de educação básica*, tendo em vista que, no PIBID, os LBP podem ingressar, desde o início do curso. A esse respeito, a DEB/CAPES se pronuncia: “O PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto [...]” (Relatório DEB/CAPES, 2013, p. 68).

Acerca da experiência nos dois momentos formativos se pronuncia o LBP:

No estágio são 400 horas divididas em dois anos; no PIBID não! eu fiquei dois anos e meio no PIBID; então é um tempo bastante grande, se você for contabilizar as horas, o estágio fica bem atrás em questão de horas. Então você consegue com o PIBID fazer mais coisas, ter mais ações numa escola realmente conhecer essa escola de fato [...] No estágio você fica mais assistindo aula [...] não é uma parte real da vida do professor, porque vai lá e aplica uma aula diferente e os alunos gostam; no PIBID não, você mescla os dois, tem aula, tem aula diferente, e vê como é a rotina de um professor (Iluminado, 2014, p.10).

É possível inferir que o tempo que os LPB permanecem na escola, no PIBID, enseja a participação em situações reais no exercício da docência, o que se diferencia do estágio, por consistir em um momento pontual, que, muitas vezes, não permite ao formando experimentar as ambiguidades da escola e da sala de aula. A esse respeito também pronunciam os CA:

[...] No PIBID trabalha-se com mais tempo e conseqüentemente se discute mais os referenciais teóricos [...] a parte de aprofundar as questões de organização da escola, eles não aprofundam não, no estágio o tempo é muito curto (CLQ, 2014, p.246).

O estágio, ele é muito quadrado; eu tenho tantas horas para observar, tantas horas para fazer aquilo, tantas horas para isto. O PIBID é mais flexível, e por ser mais flexível e estar sempre atuando em alguma questão, por exemplo, na etapa do diagnóstico, ele dá mais liberdade para o aluno trabalhar; ele pode fazer várias coisas e o estágio não, é só aquilo ali. Muitas vezes o aluno quer saber apenas o que tem que cumprir; são 10 horas de observação de aula, então é isso que vou cumprir. Nós temos tantas horas do estágio destinado a elaboração de um projeto educativo, mas muitas vezes, faz aquilo só para cumprir tabela e muitas coisas no estágio, a escola não deixa eles vivenciarem (CGB, 2014, p.264).

E os CA reafirmam que no PIBID os formandos podem ficar um tempo mais alargado na escola, o que possibilita a realização de atividades que não são possíveis no ECS. Não obstante, os CA destacam a flexibilidade e a autonomia, no que se refere ao tempo e à escolha das

atividades a serem realizadas no PIBID, o que, por certo, segundo eles, não ocorre no ECS, pois já são predefinidas. Por outro lado, é sinalizado pelo CA CGB, que o estágio do IF Campo, tal como em outras IES brasileiras, é ainda consubstanciado em ações pontuais, na perspectiva da racionalidade técnica, em que os estagiários, a partir do 5º período do curso, deslocam-se para a escola, com a finalidade de cumprirem a carga horária e preencherem as fichas e documentos destinados para tal fim, fato também sinalizado em uma das narrativas:

Achei o estágio superficial, como uma receita; você tem que chegar na escola, analisar sua parte física, o PPP, os planos, depois se observa a aula de um professor [...] O PIBID consegue dar mais liberdade ao aluno, para que possa criar a sua identidade como professor. [...] é bem mais amplo; não tem receita, não tem ações preestabelecidas, para se realizar na escola. Essas ações são construídas a partir de um projeto estruturado junto com o orientador, com o coordenador e alunos bolsistas. Então são várias visões, vários olhares sobre um determinado ponto [...] (Iluminado, 2014, p.9).

Conforme se observa, o LBP revela a sua percepção sobre as divergências nos dois momentos formativos, sinalizando a fragilidade do primeiro, como espaço de aprendizagem da docência, em relação ao segundo. Para ele, no PIBID, é proporcionada autonomia para os formandos, no tocante à construção das ações a serem desenvolvidas, enquanto, no ECS, elas, se atêm ao cumprimento de ações pontuais para se cumprir a carga horária estabelecida. Também os CA se manifestam a respeito:

O PIBID é diversificado [...] temos um cronograma nosso, é mais aberto sabe? A gente pode fazer várias coisas e ver se dá certo. Temos um cronograma, mas podemos mudar a rota sabe? Os meus Pibidianos participam de reuniões de pais, de reuniões, de conselhos de classe (CGB, 2014, p.263).

No PIBID os alunos têm a oportunidade de conhecer a realidade escolar, diagnosticar os problemas da escola e atuar ativamente e conjuntamente com a mesma, planejando e propondo ações de intervenção no contexto da sala de aula e fora dela. Enquanto o estágio limita à sala de aula, o PIBID permite ao futuro professor, conhecer os outros ambientes da escola, as reuniões de classe, outros programas desenvolvidos, o projeto político pedagógico, etc. O PIBID oportuniza a reflexão e a avaliação dos resultados das ações de intervenções realizadas, amplia os referenciais teóricos, aproxima os Pibianos da pesquisa-ação. Possibilita aliar a teoria e prática. Vejo que os alunos do PIBID melhoram na elaboração de projetos, na apresentação de trabalho em eventos, dominam com mais facilidade a timidez, a leitura e a escrita. Eles aprendem a buscar e inovar as metodologias de ensino [...] O PIBID ele faz aquilo que o estágio deveria fazer (CEM, 2014, p.223).

As narrativas dos LPB e do CA me permite afirmar que as intencionalidades do programa estão sendo concretizadas no processo formativo de professores das IES, em referência à sua importância para a aprendizagem da docência, quanto às possibilidades da operacionalização de diversas atividades que transcendem a sala de aula e possibilitam a

operacionalização de um processo consubstanciado na ação, reflexão e ação, conforme afirma CEM. As práticas do programa ensinam aos LBP conhecerem e assumirem funções em aspectos da organização da escola, para além da sala de aula e, com isso, poderem alargar o seu sentido crítico sobre as ideologias que estão subjacentes a determinadas formas de organização: como é que a escola assume o seu compromisso social, como combate ou não as desigualdades de oportunidades, de justiça, etc.

Entretanto, ocorrem disparidades e tensões no processo formativo das Licenciaturas, pois a forma como o estágio vem sendo desenvolvido, em que não ocorre uma relação orgânica, processual entre os conhecimentos estudados no curso e as práticas de estágio, prejudica os demais alunos que não possuem a oportunidade de participar do PIBID. Inclusive, a própria CAPES reconhece tal situação, ao pronunciar que “A inserção no cotidiano das escolas deve ser Orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista” (Relatório DEB/CAPES, 2013, p. 68). Ademais, também já constatamos (Paniago & Sarmiento, 2015, 94), outros elementos emblemáticos pertinentes ao ECS do IF Campo, em que ocorre

[...] uma disjunção entre a prática efetiva de estágio e as orientações da IES, fato que permite afirmar a ocorrência de fragmentação, de descontinuidade entre os conhecimentos teórico-conceituais das disciplinas e a prática de estágio, bem como a ausência de planejamento, de reflexões coletivas por parte dos formadores que atuam no estágio, de modo a possibilitar orientações comuns e melhor apoio aos estagiários.

Não obstante, enquanto no PIBID a bolsa promove imensa concorrência e participação dos professores no programa, no ECS as atividades de orientação não são muito bem vistas pelos professores da IES, que não estão muito dispostos a orientar os alunos, preferindo se dedicar a outras atividades mais reconhecidas, como a orientação de alunos de iniciação científica, atividades de pós-graduação, dentre outras. A esse respeito, Alarcão (2013a. p.26), ao anunciar que as universidades não têm compreendido as exigências da formação integral e valorizado a dimensão prática da formação profissional, afirma que:

A situação complica-se no estágio pedagógico, o parente pobre de todas as disciplinas, atividade que os docentes universitários não veem reconhecida nem nas horas que lhe dispensam nem no prestígio com que essa atividade é vista. O que acontece é que a Universidade se demite da sua função de ajudar o aluno a relacionar teoria e prática e a saber servir-se de seu saber para com ele resolver problemas práticos e, nessa atividade, aprofundar e consciencializar o seu saber.

O que Alarcão expõe, há décadas atrás, ainda se aplica à realidade do estágio nas IES brasileiras, considerando que as atividades pertinentes ao estágio não são tão valorizadas, por conseguinte, os formadores não se comprometem, de forma efetiva, com a orientação dos formandos. A esse respeito contribui Lüdke (2015), ao realçar que o estágio, por ter um papel importante, elemento-chave na formação, “[...] é vítima de vários problemas, o que precisa receber a atenção de pesquisadores, para que se tente descobrir meios para tornar seu trabalho mais efetivo, mesmo dentro de suas reconhecidas limitações” (Ibid., p.182).

Soma-se a esse quadro a disjunção que ocorre entre a IES, as escolas de educação básica e os profissionais que atuam nesse nível de ensino, durante o processo de ECS, que muitas vezes desconhecem o que acontece no âmbito de cada uma das instituições. Não ocorre o contato, o diálogo, a aproximação, durante o processo de ECS, exceto quando o professor da IES vai até a escola para avaliar o aluno que está sob a sua supervisão. Zeichner (2010, p, 484) corrobora essa reflexão, ao dizer que:

É muito comum, por exemplo, que os professores regentes, com os quais os estudantes trabalham durante sua passagem pela escola, saibam muito pouco sobre a especificidade das disciplinas de metodologia e fundamentos que seus estagiários completaram na universidade, assim como aqueles que lecionam na universidade pouco sabem sobre as práticas específicas utilizadas em classes da Educação Básica, nas quais seus estudantes estão alocados. Os estagiários raramente têm oportunidade de observar, experimentar e receber uma resposta pontual sobre como ensinam e aplicam os métodos aprendidos na universidade [...].

Em referência ao processo de formação de professores no Brasil, Gatti e Barreto (2009, p.258) afirmam que os estágios “[...] mostram-se fragilizados, constam nas propostas curriculares, sem planejamento e sem vinculação clara com os sistemas escolares, e sem explicitar as formas de sua supervisão [...]”. Ademais, no contexto do IF Campo, prevalece no ECS ausência de relação entre as práticas de ensino das Licenciaturas e os intervenientes do espaço em que os formandos irão atuar, tais como as questões do ensino, as finalidades, os métodos de ensino, dentre outros. Situação que também ocorre em outras IES, conforme afirmam Gatti e Barreto (2009, p.258): “[...] as condições de formação de professores, de modo geral, ainda estão muito distantes de serem satisfatórias, e evidencia que a preparação de docentes para os anos iniciais da escolaridade em nível superior está sendo feita de forma um tanto precária”. E as autoras prosseguem, afirmando que nas IES ocorre a ausência de um perfil profissional claro de professor. Ademais, os currículos não se articulam com a prática profissional “[...] seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula.

Continuam a privilegiar preponderantemente os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos (Gatti & Barreto, 2009, p.258).

Dessa forma, a relação teoria-prática ocorre, geralmente, apenas no ECS, e, consubstanciada em relações pontuais desprovidas de práxis, o que permite inferir que os alunos que fazem parte do PIBID são privilegiados na concretização da relação teoria-prática. A esse respeito Vieira⁹² (2015, p.20) aponta sua percepção em relação à tensão existente entre o PIBID e o ECS, ao falar que “[...] na altura que estive na vossa instituição, [...] ficou muito visível nas apresentações que assisti, inclusive, a de um aluno que elogiava o PIBID, estava muito satisfeito com o trabalho e, pelo contrário criticava o estágio curricular”. Então, para a autora, o grande desafio é articular esses dois momentos formativos.

Caso contrário correm-se riscos, do meu ponto de vista, sérios, que é estar a criar uma alternativa ao estágio que nem todos podem frequentar e portanto, estar a criar aí desigualdades que podem ser mal interpretadas, e com alguma razão se calhar, pelos próprios estudantes e também pelos próprios supervisores (Ibid., p.22).

A afirmação de Vieira (2015), com certeza, provoca reflexão, que merece ser aprofundada, o que por certo farei em futuras investigações.

Na sequência, apresentarei as contribuições do PIBID para o ECS.

6.5.4 Contribuições do PIBID para o ECS

O PIBID e o ECS, além de possuírem aspectos convergentes e ambíguos, são momentos que se complementam no processo formativo de professores, na IES, na medida em que os formandos, ao ingressarem no ECS, já possuem um tempo alargado de experiência com as práticas da docência adquiridas no PIBID. [...] *No PIBID fizemos oficinas, plano de aula, sequência didática, de organização de aula, de postura frente a sala de aula [...] Quando fomos para o estágio já sabíamos fazer [...] aprendi no PIBID e usei no estágio [...]* (Iluminado, 2014, p.15).

A narrativa sinaliza a contribuição do PIBID para o ECS, tendo em vista que o tempo vivenciado na escola, desde o início da formação, propiciou várias oportunidades de construção da aprendizagem da docência que os auxiliam, de forma significativa, no desenvolvimento das práticas do ECS, conforme narra outra LBP: *No PIBID ganhamos experiência [...] no estágio já sabemos como funciona a escola [...] como falar com os alunos, o modo de se conseguir o*

⁹² Flávia Vieira participou de um Seminário Institucional do IF Campo em setembro de 2014.

respeito [...] O estágio em si, é muito gratificante, mas com o PIBID é bem mais fácil (Vida, 2014, p.200).

Sobre as contribuições do PIBID para o ECS, os CA também anunciam que:

No PIBID, eles aprendem a buscar e inovar as metodologias de ensino. Percebo os alunos do PIBID aproveitando ações de intervenções realizadas na escola e aplicando no estágio (CEM, 2014, p.223).

O PIBID oferece mais possibilidades, explora mais, possibilita com o aluno vivencie situações sem estar enquadrado em caixas [...] é muito flexível, diversificado, possui um cronograma nosso, mais aberto sabe? Neste sentido, ele pode melhorar o estágio, pois pode antecipar muitas situações que o aluno verá no estágio [...] (CGB, 2014, p.264).

Por certo, a possibilidade de inserção na escola e sala de aula, desde o início da formação, promove aos LBP várias aprendizagens inerentes ao ofício da docência, que perpassa desde o contato com os dilemas, ambiguidades do cotidiano da escola e sala de aula, até a elaboração de planejamentos, construção e aplicação de materiais didáticos, dentre outros, e, por conseguinte, ao realizarem o estágio, já se encontram mais preparados do que os demais licenciandos que não tiveram tal oportunidade.

Síntese das idéias abordadas no capítulo

Neste capítulo apresentei a análise acerca da parte empírica da investigação, cujo propósito foi investigar a contribuição do PIBID para a aprendizagem da docência, na formação de professores, focando aspectos vinculados à construção da identidade docente, como professor reflexivo e investigador. Para tanto, os dados coletados foram delineados em cinco categorias, sendo as duas últimas, as categorias emergentes.

1 A construção da aprendizagem da docência no PIBID: por entre as Rosas e os espinhos

Nesta categoria situei as histórias e contextos de aprendizagens da docência dos LBP e CA, focalizando aspectos pertinentes à história de vida, trajetória escolar, contextos de aprendizagem e influência da escolha da docência. Utilizando a metáfora – por entre as Rosas e os espinhos – apresentei as ações realizadas no contexto do PIBID do IF Campo que são indicadoras da aprendizagem da docência. As Rosas, apesar da imensa beleza, expressa no conjunto (cores, fragâncias, etc), possuem espinhos; de forma análoga, o processo de aprendizagem dos LBP, no programa, apesar de serem fartos e prechos em possibilidades, apresentam fragilidades. Como possibilidades, apresentei algumas práticas de socialização à

docência, vivenciada pelos LBP, tais como: a) a *inserção no cotidiano escolar* em que puderam experimentar várias situações vinculadas ao trabalho docente, como a participação em reuniões, conselhos de classe, mostras científicas, etc; b) *os momentos formativos*, em que os LBP, sob a orientação dos CA, participaram de estudos acerca de temáticas pertinentes à educação e às metodologias para elaboração de material didático, dentre outros; c) a *participação em eventos* – um espaço farto de aprendizagem, socialização das experiências vivenciadas no programa; d) *ações interventivas no cotidiano escolar* em que destaquei algumas ações de intervenção, como o planejamento e a elaboração de materiais/estratégias didáticas e aplicação em sala de aula.

Tal como os espinhos das Rosas, apresentei nesta categoria algumas das fragilidades sinalizadas nas narrativas acerca das práticas vivenciadas na escola e sobre a profissão docente, nomeadamente: a ausência de práticas em sala de aula, a expectativa da comunidade escolar em relação ao programa, a valorização do trabalho docente, a expectativa da profissão e a ausência de trabalho colaborativo e interdisciplinar entre os projetos.

Pude constatar que as práticas realizadas por alguns dos subprojetos negligenciaram aspectos fundamentais da aprendizagem da docência, seja por meio da observação, ou da intervenção direta com os alunos. De certo modo, priorizou-se o que ensinar e a aplicação pontual de métodos de ensino, com foco nos experimentos, em desfavor de práticas que possibilitem aos LBP o contato interativo com os alunos, a reflexão sobre os aspectos psicológicos, socioculturais, ideológicos, dentre outros, que podem influenciar sua aprendizagem. A partir do evidenciado, realço a compreensão de que a tarefa docente não pode se restringir à sala de aula, entretanto, entendo que a inserção nesse espaço é fundamental; deve-se tratar de uma ação básica, para que o futuro docente possa, a partir daí, no contato com os alunos: vivenciar o processo de socialização docente e analisar os diversos intervenientes que compõem a prática educativa, como a dosagem dos conteúdos, as estratégias didáticas a serem utilizadas, discutir as finalidades do ensino, perceber os diferentes elementos que influenciam a aprendizagem dos alunos traduzidos pelos aspectos socioculturais, cognitivos e afetivos, enfim, exercer atitudes reflexivas e investigativas.

É nas relações complexas do cotidiano da escola e da sala de aula que o formando poderá construir os vários saberes necessários ao exercício da docência, tais como defendidos e apresentados na Rosa dos Saberes, no início deste capítulo. Ademais, com Shulman (1987) e Tardif (2013) reafirmo a compreensão de que não basta aos professores dominarem a área de

conhecimento de formação, é condição importante, mas não garante um bom ensino, pois, conforme Tardif (2013, p.120): “[...] o conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual: ele é ‘interatuado’, transformado, ou seja, encenado para um público adaptado, selecionado em função da compreensão do grupo de alunos e dos indivíduos que o compõem”.

Destaquei também as perspectivas da escola em relação a resultados imediatos, realização de experimentos, práticas pontuais, aulas de reforço, para que os alunos tenham bons resultados nas avaliações nacionais, dentre outros. Para além dessas expectativas, problematizei a organização educativa da escola, considerando que ela pode facilitar ou desafiar as práticas desenvolvidas no programa; afinal, a cultura da organização escolar é composta por crenças e ideologias que influenciam os atores da instituição e as práticas que aí se desenvolvem. Ainda apresentei alguns elementos destacados nas narrativas sobre a valorização do trabalho docente e a expectativa dos LBP sobre a profissão docente. No cenário em que são desenvolvidas as práticas do PIBID, pude constatar que os LBP visualizaram a falta de valorização da profissão, condições de trabalho inadequadas dos PS e uma forte pressão advindas das avaliações externas que influenciam, de forma negativa, o seu trabalho. Entretanto, apesar de reconhecerem os desafios que enfrentam os PS, em seu trabalho, todos os LBP intencionam ser futuros professores e afirmam que o PIBID foi fundamental para essa escolha.

2 A formação na e para a pesquisa no contexto do PIBID do IF Campo: possibilidades e fragilidades

Nesta categoria apresentei uma reflexão sobre os aspectos que caracterizam ou não a prática de pesquisa no PIBID e a formação do professor reflexivo e pesquisador, destacando elementos que sinalizam a efetivação da relação teoria-prática, as práticas de pesquisa e a construção da identidade docente, como professor pesquisador. Trouxe à tona vários contributos e possibilidades para a formação na e para a pesquisa, no contexto do PIBID, dentre os quais realcei o diagnóstico, o trabalho com projetos e outras atividades que culminaram em trabalhos de conclusão de curso e projetos para ingresso em curso de mestrado. A elaboração de portfólio e ou/ relatório pelos LBP, ação exigida na documentação oficial do PIBID, especificamente na Portaria nº 096/2013, também se coloca como possibilidade significativa ao exercício da reflexão, entretanto, não foi possível o acesso a tais documentos, pelo fato de os alunos não

estarem fazendo elaborações individuais. Ao solicitar tais documentos que, segundo o projeto institucional, a elaboração seria trimestral, apenas alguns LBP me encaminharam a produção feita, em grupo, então, optei por não considerar o documento como instrumento de análise.

Para além das possibilidades, sinalizei alguns dos desafios para a formação do professor reflexivo e pesquisador, no contexto do PIBID e das Licenciaturas do IF Campo, que se traduzem pela complexa relação entre a tríade – ensino, pesquisa extensão e formação dos formadores. No contexto das práticas do PIBID, constatei que são raros os CA que possuem formação em pós-graduação, na área das Ciências da Educação e estabelecem a relação entre as suas práticas de ensino e a pesquisa na Licenciatura, as práticas da educação básica. Há, pois, um fosso entre os conhecimentos operacionalizados nos cursos de Licenciatura e a realidade da escola, futuro campo de trabalho dos formandos. Nesse cenário, a ausência de formação pedagógica dos formadores é uma situação emblemática, que perpassa praticamente todas as categorias de análise, quer referente aos CA, quer referente aos Professores Supervisores e causa impacto no processo de orientação da aprendizagem dos Licenciandos Bolsistas do PIBID. Tais impactos, por vezes, são negativos, pois priorizam práticas de pesquisa, na tendência positivista e atividades pontuais de métodos de ensino, como os experimentos, dentre outros, silenciando aspectos cruciais sobre a natureza do trabalho docente.

3 O programa brasileiro institucional de bolsa de iniciação a docência e as Licenciaturas no IF Campo: interfaces formativas

Nesta categoria apresentei uma reflexão acerca da relação teoria-prática, nas Licenciaturas do IF Campo e as possíveis interfaces formativas com o PIBID, em que procurei evidenciar ações representativas dessa relação. A discussão decorreu da percepção da importância da relação das práticas do programa com o processo formativo que ocorre no âmbito das Licenciaturas. Afinal, mesmo que existam práticas significativas ocorrendo no PIBID, elas não conseguem modificar as práticas, na totalidade do processo formativo das Licenciaturas, caso não ocorra uma correlação entre elas. Não pude então me abster dessa discussão na qual apresentei o olhar dos CA do PIBID sobre as Licenciaturas, no IF Campo, problematizando a recente experiência dessa instituição com a formação de professores e suas consequências. Ademais, apresento a forma como se efetivam as práticas das Licenciaturas e as práticas efetivas do PIBID, na visão dos LBP, em que verifico a existência de um fosso entre os

conhecimentos da formação e o campo de trabalho dos futuros profissionais, valorização dos conhecimentos específicos em desfavor dos conhecimentos pedagógicos e raríssima relação entre as práticas do PIBID e as práticas de ensino na formação.

4 O papel dos formadores (PS e CA) na supervisão da aprendizagem da docência dos LBP

Nesta categoria, que emergiu durante a investigação, apresentei a importância do processo de supervisão realizado pelos PS e CA, na mediação da aprendizagem dos LBP. No decorrer da discussão, além de evidenciar a compreensão de que a supervisão é entendida como um processo em que um professor mais experiente, com formação no campo da supervisão e no campo da área específica, supervisiona a aprendizagem de licenciandos em formação, destaquei o papel dos supervisores (PS e PC); constatei na documentação oficial que rege o programa, que este papel se ancora na perspectiva da racionalidade técnica, por pressupor atividades de ordem técnica e de controle; trouxe, também, à tona, a percepção dos LBP sobre o processo de supervisão dos PS e CA em que sinalizam de forma enfática os momentos de orientação e planejamento sob a coordenação dos CA. Apontei ainda que os PS não tiveram uma atuação ativa no processo, o que decorre da ausência de colaboração entre os supervisores (PS e CA), falta de tempo dos PS, em face das altas cargas de trabalho e ausência da formação na área específica que estavam supervisionando. Salientei, também, que o programa contribui para a formação dos supervisores, ao tensionar os seus saberes e incitá-los a buscar conhecimento para o processo formativo que estão supervisionando – a aprendizagem da docência – que não inclui somente o conhecimento da disciplina de formação. Entretanto, não posso dizer que há um interesse de todos os supervisores nessas aprendizagens.

5 O estágio e o PIBID: convergências, tensões e contributos

Nesta categoria também emergente, apresentei algumas das convergências, tensões e contributos do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e do PIBID. Do ponto de vista dos aspectos convergentes, destaquei as finalidades, forma de operacionalização e processo de supervisão. Ambos têm por objetivo a inserção do formando em seu futuro campo de trabalho – a escola de educação básica – para que possam experimentar as diferentes atividades que compõem o trabalho docente e vivenciar a relação teoria-prática. Nessa inserção, as diversas atividades a serem operacionalizadas são semelhantes, pois, afinal, o propósito é o mesmo –

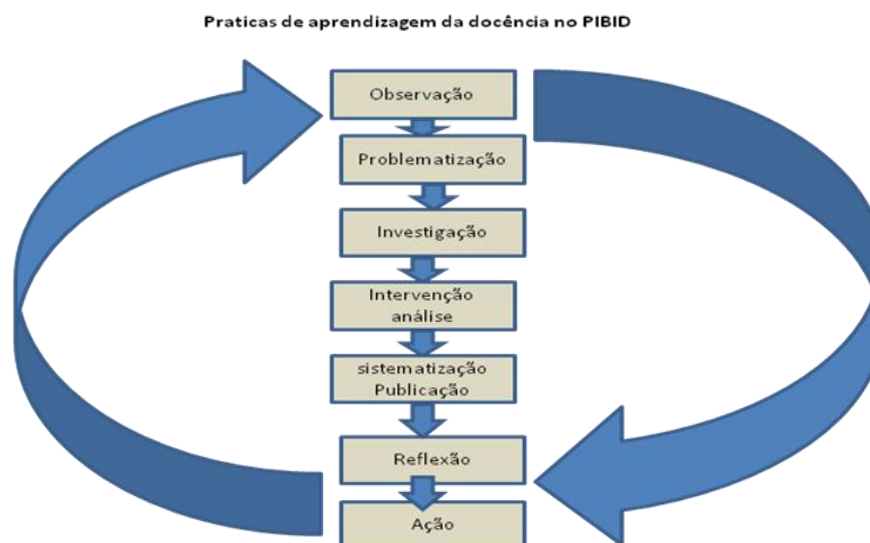
aprender a ser professor. Ademais, enfatizei que esses dois momentos formativos convergem também no que diz respeito ao processo de supervisão, pois ambos pressupõem ações pedagógicas supervisionadas, de forma colaborativa, entre o professor da IES e o professor da educação básica.

Sobre as tensões destaquei o fato da valoração que se tem dado ao PIBID, em desfavor do ECS, em que a bolsa é elemento crucial para que isso ocorra. Não obstante, percebi que a vivência do trabalho docente, no contexto do PIBID, desde o início do curso, ensejou uma melhor preparação aos LBP para a realização do ECS. Infelizmente, esta é uma ambiguidade que precisa ser resolvida, pois temos que ter em conta que nem todos participam do programa, por conseguinte, são prejudicados em sua formação. Nesse caso, ao invés de se valorizar em demasia o PIBID e silenciar o valor do ECS, no processo formativo dos cursos de Licenciatura, é necessário repensar as práticas vinculadas a este componente curricular, na formação, de modo a torná-lo um elemento articulador de todas as disciplinas da matriz curricular das Licenciaturas e concretizador da relação teoria-prática, em uma perspectiva formativa que fomente a reflexão e a investigação.

Nessa perspectiva, tal como ocorre no PIBID, os formandos devem ser inseridos no cotidiano da escola, desde o início da formação. Há que se ter em conta que aos demais licenciandos também deve ser dada a oportunidade da vivência orgânica dos aspectos multifacetados da escola e da sala de aula. Afinal, o estágio não pode continuar a ser desvalorizado, consistindo em um momento pontual, a partir do quinto período do curso, consubstanciando-se nos princípios da racionalidade técnica, nos quais os formandos se atêm à observação e aplicação de aulas e preenchem relatórios.

Por fim, ao encerrar a síntese deste capítulo, resolvi, a partir das possibilidades e fragilidades constatadas, apresentar uma proposta para as atividades de aprendizagem do PIBID a serem desenvolvidas de forma colaborativa entre os atores – LBP, PS, CA, gestor e demais professores da escola e IES – conforme apresento no desenho gráfico abaixo:

Figura 6 - Proposta de as atividades de aprendizagem da docência no PIBID.



Fonte: a pesquisadora com suporte em Pimenta e Lima (2011).

A observação constitui-se em uma das estratégias iniciais da proposta, que consiste em um olhar crítico sobre a dinâmica da organização escolar, que perpassa desde a entrada dos alunos, intervalos, reuniões de professores, pais, conselhos de sala, eventos comemorativos, mostras de cultura e ciências até a sala de aula, sendo esta última essencial. Por meio da observação, o LBP pode descrever as práticas observadas e realizadas, interpretar e analisar, a partir de referenciais teóricos, epistemológicos e metodológicos que abranjam a sua área específica de formação e outras, pois, para além do conteúdo e das didáticas específicas para a sua abordagem, o conhecimento do professor tem também que se alargar a conhecimentos bem mais abrangentes, nas áreas da Sociologia, da Organização Escolar, da Psicologia e de outras Ciências Sociais da Educação. Primeiro, porque a ação do professor se realiza na interação com pessoas, seja individualmente, seja em grupo, bem como a sua ação se desenvolve numa organização que é a escola – e esta, complexa como é, exige conhecimentos alargados -, e porque, como já dissertei na parte inicial, toda a ação docente está impregnada de ideologias e correntes de pensamento e ação que a sociologia ajuda a desconstruir.

A partir da observação, os LBP, juntamente com os PS e CA, poderão problematizar, construir hipóteses explicativas e buscar alternativas de intervenção, por meio da investigação, gerando com isso, a (re)construção de novas práticas que serão sistematizadas e socializadas.

Os caminhos da intervenção, por meio da investigação, podem ser variados, de acordo com o que foi proposto na categoria categoria 6.2 e, portanto, vão gerar novos questionamentos, reflexão e novamente a ação, em um processo em espiral que jamais se encerra, sempre há um recomeço.

Para a materialização desta proposta insisto na necessidade e importância do trabalho colaborativo, inter e transdisciplinar, de modo a inspirar posturas de confiança, abertura de olhar, sensibilidade e respeito diante das diversidades. Sem dúvida, o programa favorece a aproximação da IES e a escola, entretanto, não ficou evidenciado um trabalho colaborativo efetivo entre os formadores que atuam na supervisão dos LBP (PS e CA), bem como entre os demais professores da escola e IES, o que me incita a vislumbrar uma perspectiva formativa que privilegie e promova a cooperação, a partilha, o respeito e o afeto, uma escola reflexiva, tal como propõe Alarcão (2011). Também Nóvoa (2013) contribui, ao anunciar como uma das propostas para a revolução na formação de professores, a criação de uma nova realidade organizacional que se traduza na criação de redes de colaboração e de cooperação, da interseção da realidade das escolas de educação básica e as IES. Enfim, defendo, um processo formativo perspectivado na investigação e ação, conforme o desenho proposto acima.

Capítulo 7: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar na definição da problemática desta investigação, várias questões fervilhavam-me a mente: qual a direção a seguir? Quais problemáticas e preocupações a resolver? Qual temática a abordar, de modo a contribuir para a construção de novos conhecimentos e para a minha formação, como educadora e pesquisadora, para as minhas práticas de ensino, de meus pares e do processo formativo de professores na minha instituição e no país? A partir desses questionamentos e da motivação nuclear anunciada na introdução, delineei a principal questão norteadora da investigação: em que medida as práticas efetivas propostas nos subprojetos do PIBID do IF Campo estão contribuindo para a aprendizagem da docência dos LBP, focalizando a construção da identidade docente, como professor reflexivo e pesquisador?

Ora, um objeto de natureza complexa e multifacetada, exigiu um esforço imenso de leitura, interpretação e compreensão de temáticas diversas, para que pudesse construir uma composição teórica consistente, significativa e coerente em sua arquitetura organizativa, de forma que as análises estivessem concantenadas e dialogassem com os referenciais teóricos elencados no enquadramento teórico. No cômputo geral, fiz demasiado esforço para abordar apenas temáticas relacionadas diretamente com o objeto da investigação – a aprendizagem da docência de alunos das licenciaturas de Química, Matemática e Biologia – inserido em um programa de formação inicial de professores - o PIBID.

A escolha do objeto, cujo estudo teve a Sociologia da Educação como pano de fundo, implicou uma abordagem transversal, na perspectiva da transdisciplinaridade, sobre o que já infiro que a inserção dessa tendência epistemológica não se deu por modismo, mas por entender que meu olhar, diante de tantas incertezas, complexidades da vida e do objeto de pesquisa é limitado, não conseguindo abranger a sua totalidade de multifices. Inspirada em Morin (2002), Nicolescu (1999) e Moraes (2008), busco a perspectiva transdisciplinar, com vistas a articular, integrar os diferentes conhecimentos disciplinares, com a aceção de que nenhum conhecimento controla o outro, com a humildade de que preciso também avançar de minha gaiola epistemológica de saber para o (re)conhecimento das outras ciências, do outro, da complexidade da vida, da inteireza da rede de relações existentes na trama da vida (o eu, o outro, a sociedade, e a natureza).

No desenrolar da investigação, fui constatando que expressar as diversas relações complexas e emergentes, num processo de pesquisa de natureza transdisciplinar é complexo de ser operacionalizado, pois é preciso avançar das perspectivas racionais que focalizam um único nível de realidade e transcender a outros níveis representados pela *intuição*, pela *imaginação* e pela *sensibilidade*. Então, para mim, um grande achado foi a percepção de que o insulamento no ambiente do campo, o contato com a música e a natureza (plantas, bichos, orvalho matutino, entardecer, etc) foram e são caminhos que incitam o despertar da minha intuição, da sensibilidade e da imaginação, para que eu possa mergulhar em outros níveis de realidade e, com suporte teórico, desvelar o que não estava implícito nos dados recolhidos por meio das narrativas orais e documentos.

No campo, onde residi e vivo grande parte de minha vida, minha inspiração, intuição e sensibilidade emergem espontaneamente pelo contato com a energia e beleza das plantas, da serenata entoada pelos animais, das cores vibrantes do amanhecer e entardecer, enfim, são vários os pormenores, que são impossíveis de traduzir em palavras. É essa relação que apresento, no primeiro capítulo da tese, em que, por meio da narrativa (auto)biográfica, expresso alguns aspectos de minha história de vida pessoal, e profissional, sinalizando os indícios do meu pensar ecológico, das diversas relações que constituíram minha identidade docente e profissional, por meio do enlace dos fenômenos naturais e socioculturais experimentados em minha vivência no campo e em outros ambientes socioculturais.

No enquadramento teórico, procurei trazer à tona a discussão sobre modelos formativos que subjazem à formação de professores nas IES (racionalidade técnica, prática e crítica); alguns elementos da formação de professores indicados em documentos oficiais de Portugal e do Brasil, focalizando aspectos vinculados ao perfil do professor e do seu saber. Verifiquei que, apesar dos avanços das reformas educacionais nesses dois países, os processos formativos e a profissão docente ainda estão emaranhados em uma trama complexa. Decerto, muitos programas de formação de professores ainda se ancoram nos princípios da racionalidade técnica, com práticas divorciadas do campo de trabalho dos futuros profissionais da educação e priorizam, em demasia, a área disciplinar em desfavor da pedagógica. Nessa perspectiva formativa, o professor é visualizado como aplicador de conhecimentos produzidos por pessoas alheias ao seu contexto, sendo a escola, portanto, o lugar de chegada dos conhecimentos produzidos externamente ao seu ambiente. Evidentemente, não creio que os professores devam

ser tratados exclusivamente como aplicadores, pois, por mais que a eles sejam destinadas as tarefas de transmitir o que já está pronto, ninguém reproduz algo da forma como realmente é, mas da forma como interpreta e re(constrói). Então, mesmo que ao professor não seja delegada a ação de produzir o conhecimento, ele jamais será apenas um multiplicador de ideias produzidas por outros.

Também apresentei algumas das políticas públicas brasileiras relativas à formação inicial e implementadas pelo governo brasileiro, a partir do ano 2000, como forma de melhorar e valorizar os processos formativos dos professores nas IES, as quais integram o Plano de Desenvolvimento de Educação, criado em 2007. Das políticas apresentadas, destaquei o PIBID, programa no qual se insere o objeto desta investigação e o movimento de criação dos IF, por meio da Lei nº 11.892/2008, que passam a oferecer cursos de Licenciaturas, em face de a investigação ter sido realizado no contexto de um IF. No que se refere ao PIBID, pude constatar que o programa aumentou significativamente o número de bolsas, entre 2010 e 2014, praticamente dobrando-as. Devo realçar que o presente estudo, mesmo não abarcando todos os projetos em desenvolvimento no Brasil, terá seus contributos, pois analisa, em uma situação micro, as práticas desenvolvidas no PIBID, em uma IES brasileira. Conforme Gatti et al. (2011, p.130), “Ainda não é possível avaliar o impacto dessa política sobre as formações docentes e as próprias instituições participantes”, pelo que este estudo pretende ser um contributo significativo para a concretização desse objetivo.

Na análise da trajetória histórica da rede federal, a partir de 1909, que deu origem aos atuais IF, constatei que o papel da educação, em diferentes contextos sócio-históricos, sempre esteve atrelado a questões econômicas, sendo o aspecto econômico o elemento norteador das intencionalidades de vários governos, fato que implica questionar: no atual cenário, os IF conseguirão oferecer uma educação que vise à qualificação humana, consubstanciando-se em processos que realizem uma interface entre a ciência, o trabalho e a cultura? Ou continuarão priorizando a formação para o trabalho, condicionada às necessidades econômicas vigentes?

Essas escolas que, desde a sua origem, em 1909, com as escolas de aprendizes artífices, surgiram da necessidade de formação de mão de obra, momento histórico em que o Brasil almeja sair da condição do modelo econômico agrário para industrial, ainda mantêm fortes traços originais e estão estreitamente ligadas à formação técnica de mão de obra para o trabalho. Assim, podem tanto se constituir em instrumento para uma pedagogia do consenso,

voltada aos interesses do capital nacional e internacional, ou em alternativa de transformação e melhoria da educação no Brasil. Depende do rumo a tomar, em sentido micro, das perspectivas de ensino e concepções de educação dos profissionais que atuam, em cada unidade, das contribuições de pesquisadores que podem colaborar para a concretização de novas práticas e intencionalidades pedagógicas e políticas nessas instituições, e, em sentido macro, das políticas do Brasil que, apesar da luta incansável dos brasileiros, sempre estiveram atreladas ao capital interno e externo, tendo a educação como alternativa para atender aos propósitos capitalistas.

Por fim, na discussão teórica, pude constatar que a experiência portuguesa com a formação de professores oferece contributos para que possamos refletir sobre a situação brasileira, visto que já passaram por problemas semelhantes ao que estamos passando, no momento, sobre a questão da demanda de professores, atuando, sem formação. A esse respeito, Alarcão (2014) alerta quanto à questão de se procurar resolver o problema da falta de professores, para que não ocorra no Brasil o que ocorreu em Portugal, pois, como era preciso formar muitos professores, valorizou-se a quantidade, em desfavor da qualidade; formou-se, então, um cenário em que as instituições públicas e privadas começaram a formar professores. A autora afirma que se precisa investir na formação, “[...] mas se deve ter muito cuidado de não haver um curso de formação de professores em cada canto, em cada terrinha [...]” (Ibid., p.12). Também Nóvoa (2014) afirma que é necessário continuar a se investir na formação de professores, “[...] mas as escolas de formação de professores tem que mudar radicalmente, e há curso de formação de professores a mais; há instituições de professores a mais em Portugal, nós não podemos continuar com essas instituições todas”

As afirmações dos educadores e pesquisadores portugueses contribuem demasiado com as problemáticas que estamos vivendo atualmente, no país, em que, para atender à necessidade de professores com formação, muitas instituições e modalidades de ensino foram criadas, algumas com processo formativo aligeirado, sem uma proposta pedagógica que prime pela qualidade. No estado *locus* desta pesquisa, há dois IF, o que difere da média nacional, em que a maioria dos estados da federação brasileira possui apenas um, com várias unidades, ao que questiono: haveria necessidade de dois IF, em um mesmo estado? Quais os motivos da criação de dois IF, em estado que não é tão populoso? Evidentemente, o Brasil possui uma extensão territorial demasiadamente superior a Portugal, conquanto, é mesmo necessária a existência de tantas IES? Ou o quantitativo existente decorre de interesses políticos e econômicos?

Também no enquadramento teórico, abordei a discussão sobre o desenvolvimento profissional, a aprendizagem e a identidade docente, com vistas a amadurecer teoricamente a temática que interfere diretamente no objeto desta pesquisa, de modo a assegurar um olhar aberto, holístico, sensível para compreender a complexidade e singularidades dos dados a serem analisados (narrativas e documentos). Nesta composição teórica, construí uma definição de desenvolvimento profissional que envolve as diversas aprendizagens que o professor adquire, ao longo de sua trajetória estudantil e profissional, influenciadas por sua história de vida, processos formativos, contextos escolares, sociocultural, político, econômico e ambiental, dentre outros. Ademais, sem tencionar fazer prescrições normativas, procurei, com base nos teóricos lidos, dentre os quais destaco, especialmente, Garcia (1999), Shulman (1987), Pimenta e Lima (2011), Freire (2006), Tardif (2013), anunciar algumas das dimensões dos saberes docentes e posturas que os professores devem adquirir e exercitar em seu trabalho.

Assim, apresentei no desenho gráfico intitulado a *Rosa dos Saberes Docentes*, sete dimensões de *saberes* e *posturas* necessárias ao exercício da docência. Como *saberes*, destaquei: 1) o conteúdo da área de formação, condição essencial na docência; 2) a pedagogia do conteúdo; 3) o currículo e sobre as Ciências da Educação; 4) sobre o aluno e a forma como aprende; 5) o contexto e a comunidade educativa; 6) práticas de reflexão e investigação; 7) sobre a inter e transdisciplinaridade. No que tange às *posturas*, advoguei a necessidade de os professores desenvolverem postura *crítica e política* para a percepção das ideologias de opressão, manipulação e para lutarem por valorização profissional e justiça social e uma postura *transdisciplinar*, que se traduz pela sensibilidade afetiva, amorosa abertura de olhar e sensibilidade diante de si e do outro, especialmente o aluno. Não basta saber sem o ser; não adianta possuir todas as dimensões dos saberes anteriormente descritos, sem a postura sensível, amorosa, a sensibilidade afetiva para a compreensão do aluno, como pessoa humana e de suas diferentes formas de ser e aprender; a compreensão e o respeito para com as diferenças, com a vida e com a natureza.

Dos saberes necessários ao exercício da docência, realcei a importância do trabalho colaborativo, do desenvolvimento da reflexão e da pesquisa, como alternativa para que os professores, juntos, possam (re)significar e (re)construir suas práticas de ensino, lutar por melhores condições de trabalho, valorização social, profissional e justiça social, enfim, desenvolverem-se profissionalmente. Nesse sentido, abordei a discussão sobre o professor

reflexivo e pesquisador em que destaquei alguns dos contributos teóricos acerca da temática, analisei as interfaces entre a pesquisa e a reflexão e problematizei o uso demasiado e possibilidades de operacionalização da pesquisa na formação e na prática docente. Anunciei a compreensão de que a pesquisa e a reflexão são termos distintos, pois um professor reflexivo não é necessariamente um professor pesquisador, conquanto, com Day (2001), afirmo que a reflexão é a essência da pesquisa; então, um professor pesquisador é fundamentalmente um professor reflexivo. Esta é, pois, uma discussão da qual não pude me abster. Por certo, mesmo reconhecendo a existência de diferentes correntes de estudos que permeiam a questão de professores pesquisadores ou reflexivos; mesmo reconhecendo que o uso desse termo já foi utilizado de forma errônea e demasiada, insisti nessa perspectiva formativa, por acreditar no potencial da formação de professores que reflitam, analisem, façam intervenção, em sua prática educativa e produzam o conhecimento sistematizado.

Certamente, não estou aderindo a ela por modismo, mas por acreditar que essa discussão ainda não tenha se esgotado, pois se o termo já foi tão utilizado, porque essa perspectiva formativa ainda não se materializou no contexto de muitas IES e escolas de educação básica? Reconheço também os desafios, para que seja operacionalizada no contexto escolar; dentre outros, anuncio questões de natureza política, da formação inicial e das próprias condições de trabalho enfrentadas pelos professores nas instituições escolares. Portanto, ao invés de acentuar esses obstáculos, como se fossem intransponíveis, insisto em que devemos encontrar alternativas para superá-los, incluindo a luta coletiva por políticas públicas que garantam formação, condições adequadas de trabalho e valorização profissional.

E, por fim, percebo que são várias as aprendizagens ensejadas no âmbito das Licenciaturas do IF Campo, por meio do PIBID, sendo elas construídas em simbiose com a história de vida, processos formativos, contexto sociocultural e ambiental dos LBP, que possuem aspectos de vida comuns, ao que se atribui o fato de viverem em cidades pequenas, próximas, em situação sociocultural e econômica semelhante e por estudarem numa mesma IES.

Outro elemento comum aos LBP decorre da motivação para a escolha da profissão e inserção no PIBID, sendo que a maioria das narrativas sinalizou que a escolha da profissão docente foi instigada por algum familiar ou professor, e a inserção no programa foi motivada pela bolsa. Por certo, a história de vida em que se destaca a vivência escolar e familiar influenciou a definição de cursar a licenciatura. Utilizando a metáfora da Rosa, comparo a beleza

de suas flores, expressas em tonalidades de cores e delicioso perfume, com a fartura de possibilidades de aprendizagens no PIBID, pois os dados sinalizaram que têm sido imensos os contributos do PIBID para a aprendizagem da docência profissional e a valorização da escola de educação básica, dos professores que aí atuam e dos saberes constituídos nesse espaço. O PIBID possibilita a formação centrada na escola, no contexto de trabalho. Estar na escola, desde o início do curso, possibilita a vivência efetiva do trabalho docente, a convivência com as relações multifacetadas e heterogêneas do contexto. As práticas vivenciadas no programa ensinam aos formandos experimentarem a relação teoria-prática, por meio da imersão em atividades diversas que compõem o trabalho docente.

No cômputo das análises, verifiquei que o PIBID tem contribuído, de forma significativa, consistindo, pois, um espaço rico e preñado em possibilidades para a aprendizagem da docência e a formação na e para a pesquisa, para o que concorrem vários intervenientes: realização de diagnóstico para conhecer a realidade educativa, participação em reuniões, conselhos de sala, mostras científicas e culturais, realização de práticas de socialização à docência (planejamento de aula, elaboração aplicação de estratégias didáticas diferenciadas, experimentos, incluindo o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs); e iniciação à pesquisa, em que o aluno é incitado a desenvolver posturas investigativas, elaborar e executar projetos de ensino e de investigação-ação.

Das possibilidades formativas da formação na e para a pesquisa, identifiquei que a realização do diagnóstico e o trabalho com projetos se constituíram em espaços férteis para tanto. O diagnóstico envolveu um processo de estudo, investigação por meio de coleta de informações pertinentes à realidade escolar, análise e sistematização teórica, processo que configura uma situação de pesquisa. Ademais, de forma concomitante às atividades vinculadas ao ensino, os LBP foram estimulados a desenvolver projetos de ensino, com potencial para se constituírem em projetos de pesquisa, visto que foram suscitados a refletir sobre temáticas emergentes no cotidiano da escola, a desenvolver posturas críticas, investigadoras, a fazer elaborações próprias, enfim, a ter atitudes de pesquisa. Assim, considero a formação na e para a pesquisa no contexto do PIBID como uma possibilidade preñado de desenvolvimento profissional, tanto dos LBP, como dos formadores (PS e CA), pois, de forma colaborativa, podem, por meio da investigação, adentrar os diversos espaços da escola de educação básica, vivenciar as relações multifacetadas, heterogêneas, afetivas, complexas de sala de aula e

contorno sociocultural da comunidade educativa e, por fim, podem realizar projetos de ensino e de intervenção, com possibilidades de se transformarem em projetos de pesquisa.

Outro elemento que contribuiu, de forma significativa, para a aprendizagem da docência dos LBP foi a organização e a participação em eventos (local, regional ou nacional), pois foram espaços de partilha de saberes, análise das práticas realizadas nos subprojetos, por meio do confronto com outras experiências e aprimoramento da oralidade e desenvoltura. Não obstante, as práticas no PIBID contribuem para que o LBP tenha um melhor desempenho nas disciplinas da licenciatura, especialmente as vinculadas à área pedagógica, bem como para o desenvolvimento do ECS. Ademais, os LBP fazem a diferença em sala de aula e influenciam os colegas que não estão no PIBID, o que, por certo, é significativo, pois em uma sala de aula dos vários períodos dos cursos de Licenciatura há sempre um LBP. As narrativas sinalizaram que a experimentação do trabalho docente, por meio do PIBID, facilitou, de forma significativa, a realização das atividades do ECS que somente se inicia na IES, a partir do quinto período do curso. Outro aspecto que merece ser salientando é que a participação no PIBID motivou os LBP a exercerem a docência, depois de formados, considerando que todas as suas narrativas foram indicadoras de que, mesmo visualizando os vários desafios e emblemas do trabalho docente, eles afirmaram que serão professores e que o PIBID foi de extrema importância para essa escolha.

Outro contributo se refere à própria formação dos formadores, que, para realizar o processo de supervisão no programa, necessitam estudar, buscar informações, fato que tensiona seus saberes disciplinares e os incita a avançar as fronteiras para outras áreas. Dos três coordenadores, apenas a CA de Matemática possui pós-graduação na área do ensino, os outros dois, apesar de possuírem a formação inicial em curso de licenciatura, na pós-graduação, dedicaram os estudos à área de pesquisas aplicadas. Por certo, no programa, procuraram realizar estudos, especialmente no campo da pesquisa em educação, o que permite inferir que o programa contribuiu para suscitar a realização de pesquisa na área do ensino por parte dos CA, mesmo para os que não possuem formação em pesquisa nessa área. Ademais, o programa pode contribuir com a prática dos demais professores que não estão envolvidos, mas que atuam na educação básica, tendo em vista que o IF Campo também oferece o ensino médio, de forma que as práticas desenvolvidas no PIBID podem ocorrer na própria instituição,

Para além disso, as práticas do PIBID estão modificando as licenciaturas no IF Campo, de forma a suscitar a mobilização de ações de incentivo às Licenciaturas, como oficinas, seminários, eventos científicos, realização de pesquisas na área do ensino, tais como descrevi anteriormente. Evidentemente a maioria dos professores que se envolvem nesses eventos, desde a organização, participação e orientação de trabalhos de licenciandos são professores, com formação na área de educação e ensino, sendo raríssima a participação dos professores, com formação nas áreas específicas, mesmo que atuem nas Licenciaturas. Por certo, o PIBID foi a mola propulsora para o desencadeamento e fortalecimento desses eventos, no contexto do IF campo, na medida em que, do público participante com apresentação de trabalhos, a maioria foi LBP.

Entretanto, da mesma forma que as possibilidades de aprendizagens no PIBID são abundantes, os desafios, as tensões e as fragilidades também o são, tal como os espinhos da Rosa. Dentre eles, procurei trazer à tona alguns diretamente ligados ao programa, tais como: a ausência de práticas efetivas em sala de aula; expectativa da comunidade escolar em relação ao programa; falta de valorização da profissão docente; a ausência de trabalho colaborativo entre os subprojetos; a formação e a atuação dos formadores e outros que influenciam as práticas do PIBID, tais como a ausência de correlação entre as práticas desenvolvidas nas licenciaturas com as da educação básica, com as do programa e a frágil relação da tríade, ensino, pesquisa e extensão, nas licenciaturas, bem como as questões teóricas e metodológicas apresentadas nas atividades de iniciação à pesquisa no PIBID.

No que se refere à *ausência de prática de ensino em sala de aula*, constatei que apenas o subprojeto de Matemática promoveu a participação efetiva dos LBP, em sala de aula, durante o período em que estiveram no projeto, seja com desenvolvimento de aulas sob a supervisão do PS, seja com a realização de projetos, aulas de reforço, trabalho com alunos com necessidade especial, dentre outros; os LBP do subprojeto de Química desenvolveram algumas ações em sala de aula, todavia, fora sinalizado que elas se ativeram a entradas pontuais para aplicação e testagem de materiais didáticos produzidos; já os LBP do subprojeto de Biologia não experimentaram as ambiguidades e os desafios da sala de aula, seja por meio da observação, da problematização ou da intervenção direta com os alunos no período normal de aulas. As práticas se ativeram à realização de oficinas, palestras no contraturno das atividades do período regular de aulas.

As constatações evidenciadas me permitem afirmar que as práticas de alguns subprojetos negligenciaram aspectos fulcrais da aprendizagem da docência, pois temos que ter em conta que o foco da aprendizagem da docência é a interação socializadora entre professor e aluno. A ausência desse contato restringe o alcance da aprendizagem da docência, na medida em que aos formandos não foi ensinado o convívio com as relações complexas com os alunos, para que fossem desafiados, por meio da observação, da interpretação, da problematização, da descrição e da reflexão a desvelar as situações problemáticas enfrentadas e nelas intervirem por meio da investigação, com vistas a encontrarem soluções e a (re)construírem novas práticas de ensino.

Ademais, o contato mais alargado com as diversas relações heterogêneas, em sala de aula, promoveria o desenvolvimento de elementos essenciais aqui defendidos, qual seja, o olhar aberto, crítico, político e problematizador, a sensibilidade afetiva para a compreensão das diversas formas de aprender e ser dos alunos da educação básica. Por certo, a inserção no programa, desde o início do curso, possibilita a vivência de experiência do trabalho docente, entretanto, devo alertar para o fato de que a experiência e a experimentação das atividades inerentes ao trabalho docente, não vão garantir uma aprendizagem significativa, pois a experiência, por si, não é sinônimo de qualidade e transformação, se caso não estiver permeada de um processo de investigação e da postura acima referida.

Outra fragilidade identificada se refere à falta de *valorização do trabalho* e da *profissão docente* e às *expectativas da escola em relação ao programa*, visto que a comunidade escolar – gestores, professores, alunos e demais funcionários - criou uma grande expectativa acerca de resultados das ações do programa e esperam que os LBP desenvolvam, constantemente, práticas vinculadas a experimentos, aulas de reforço, preparação para o ENEM, substituição de professores, oficinas, dentre outras, o que vai na contramão das finalidades do programa e suscita o desenvolvimento de atividades pontuais, para atenderem a essas expectativas. Além disso, evidenciei que os LBP, ao adentrarem o universo da escola, depararam-se com as condições precárias em que se encontra a educação brasileira, expressas nas várias unidades educativas do país, em que os professores e o seu trabalho não são valorizados e as escolas não possuem uma estrutura adequada para oferecer um ensino que prime pela excelência na qualidade. Assim, denunciaram as condições deficientes de trabalho, os salários aviltantes dos PS os quais estavam sob orientação, e o desinteresse, que, atribuo ao “mal-estar” docente,

causado pelas intensas horas de trabalho, salas superlotadas, submissão a um controle imenso das avaliações externas. Esta situação não enseja a motivação dos PS a orientarem a (re)construção de práticas de ensino diferenciadas, ancoradas em uma proposta formativa reflexiva e investigativa.

A ausência de *trabalho colaborativo* e de *trabalho interdisciplinar* entre os projetos e atores principais do PIBID (LBP, PS e CA) se coloca também como aspecto fragilizado das ações do programa. Apesar da existência de trabalho colaborativo entre os LBP e CA, o mesmo não se verifica entre os projetos e mesmo com os PS, pois as evidências das narrativas sinalizaram que eles não participaram de muitas das atividades realizadas, especialmente do planejamento. Quanto ao trabalho interdisciplinar, há um reconhecimento por parte dos CA de que não houve iniciativas para que esta proposta formativa se concretizasse, o que atribuem ao fato da dificuldade de romperem com as amarras do seu campo disciplinar e avançarem para outros espaços, outras áreas. Evidentemente, reconheço que isso não é mesmo fácil, pois a zona de conforto de nossas gaiolas epistemológicas nos dão segurança e conforto. Entretanto, advogo a necessidade e importância do trabalho inter e transdisciplinar já bem afirmado ao longo deste trabalho.

Outra questão emblemática do PIBID e das Licenciaturas se refere à *formação dos professores*. Grande parte deles que atuam nas licenciaturas e no PIBID não possuem formação na área do ensino e da educação e experiência com investigação e ensino na educação básica. Mesmo que alguns possuam formação inicial em licenciatura, a formação em pós-graduação foi em área específica, e, por conseguinte, continuam a desenvolver as pesquisas nessa área. Por certo, a ausência de formação inicial e continuada acerca dos fenômenos da educação (ensino, metodologias, concepções teórico-epistemológicas dos fundamentos da educação, currículo, avaliação, dentre outros aspectos) não possibilita uma orientação aos LBP, de modo a refletirem sobre os diversos desafios e intervenientes que envolvem o ofício da docência e a apreensão de capacidades que os possibilitem mobilizar os diversos saberes que a atual sociedade contemporânea exige. Dessa forma, por mais que os PC se esforcem para o desenvolvimento da supervisão da aprendizagem dos LBP, sua atuação será permeada de lacunas acerca de conhecimentos indispensáveis à formação da docência, que, por conseguinte, resultarão em efeitos negativos em suas aprendizagens: seja na priorização de atividades pontuais, como é o caso dos métodos de ensino; seja na forma de planejamento;

seja no trabalho com pesquisas; seja na mobilização de diversas estratégias que favorecem a aprendizagem da docência (atividades de ensino em sala de aula, mobilização de estratégias didáticas com intencionalidades definidas, TICs, projetos de ensino, dentre outras). Há que termos em conta que o fazer docente é influenciado pela história de vida, formação, concepção de pesquisa e educação. Nessa perspectiva, nas análises feitas, identifiquei uma correlação entre a formação do formador, sua visão de ensino, pesquisa e as práticas realizadas no PIBID, sendo que os formadores que não possuem formação pedagógica estão desenvolvendo o processo de orientação, com suporte nos princípios da racionalidade técnica.

As fragilidades apontadas reduzem as possibilidades do programa como espaço de aprendizagem significativa da profissão docente e de aproximação da realidade da educação básica, por meio da investigação e da reflexão, o que me provoca a afirmar a importância e a necessidade de que os formadores que atuam nas licenciaturas, bem como no PIBID, sem formação na área do ensino e/ou educação, percebam a importância da relação entre os conteúdos específicos e os pedagógicos, e o exercício da pesquisa vinculada ao ensino. Ademais, é importante que a proposta de professores pesquisadores e reflexivos conste nos programas curriculares dos cursos das licenciaturas do IF Campo e que ocorra formação continuada, para que os professores com formação em bacharelado, pós-graduação em áreas específicas e os demais possam adquirir saberes acerca do ensino, da educação, metodologias diferenciadas e pesquisa em educação, para que os obstáculos a serem superados sejam menores, pois, conforme afirma Perrenoud (2000), os saberes não são como pedras preciosas que se guarda e permanecem intactas; é necessária a formação contínua, para que sejam atualizados.

Ademais, como o PIBID pode contribuir para melhoria e valorização da profissão professor, se muitos dos profissionais que atuam como formadores não possuem experiência e formação acerca da educação, do ensino e da formação de professores? Ao se falar em formação dos supervisores (PS e CA) não posso me abster de questionar: a quem caberá a incumbência de formá-los para atuarem como formadores no PIBID? A questão me permite realçar e reafirmar a importância do trabalho colaborativo entre a IES e a escola de educação básica, com vistas a pensar essa situação e a nela intervir.

Quanto à *problemática que envolve as licenciaturas* no IF Campo e que provocam impacto no PIBID, é possível afirmar que os cursos de licenciatura, tal como ocorre em outras

IES, ainda estão consubstanciados no modelo da racionalidade técnica em que as disciplinas de natureza específica se sobrepõem às pedagógicas, ou seja, são enfatizados os conteúdos específicos em detrimento dos pedagógicos. Ademais, as práticas de ensino são divorciadas do cotidiano da escola de educação básica, futuro campo profissional dos formandos, ocorrendo apenas no estágio; este, que se inicia apenas no quinto período, é desarticulado das disciplinas que compõem a matriz curricular, consistindo em um momento pontual de cumprimento de carga horária e preenchimento de fichas e elaboração de relatório, conforme verificamos (Paniago & T. Sarmiento, 2014). Uma situação preocupante, pois nem todos os formandos fazem parte do PIBID; então, se na formação não há vínculo com a educação básica, interação para que os futuros professores possam conhecer o contexto de trabalho, analisar, problematizar, intervir, que tipo de formação se estará propiciando? A aproximação somente no ECS, desprovida de um processo formativo que incite a reflexão, a problematização e a intervenção, por meio de investigação, promoverá uma aprendizagem da docência consubstanciada nos princípios da racionalidade prática e crítica?

Outro aspecto nefrágico que fragiliza o processo formativo do IF Campo e as práticas desenvolvidas no PIBID se refere à relação da tríade – ensino, pesquisa e extensão. De modo geral, são poucos os professores que conseguem estabelecer relação entre as práticas de ensino da educação básica, o PIBID e suas atividades de ensino e pesquisa na IES. Pude constatar que as práticas de iniciação à pesquisa estão mesmo ocorrendo é no PIBID, conquanto esta atividade, por mais que os CA tenham se esforçado, buscando apoio nos momentos de formação que ocorrem no programa, ainda se encontra permeada da perspectiva positivista, destacando, como caminho metodológico, a experimentação e a aplicação de questionário, situação que necessita ser repensada. Para tanto, proponho avançar para outros caminhos perspectivados na abordagem qualitativa de pesquisa, com o uso de multimétodos (entrevista, estudo de caso, análise documental, narrativas, portfólios) tal como propõe Menga Lüdke (2013), Alarcão (2011), Moraes e Valente (2008). Afinal, se o PIBID é um campo fértil para a materialização da tríade: ensino, pesquisa e extensão, por que não aproveitar? Se há uma concordância na literatura de que a prática de pesquisa é alternativa importante para o desenvolvimento profissional dos professores, não seria um desperdício não incentivar a formação na e para a pesquisa, em um espaço fecundo para tanto?

Por fim, pude constatar que ocorre disjunção entre as práticas das licenciaturas com as do PIBID. Diante do exposto, defendo que tais práticas de ensino, nas licenciaturas, se alarguem para a matriz curricular dos cursos de Licenciatura, de forma que se estabeleça viva relação entre os conhecimentos estudados e as situações concretas, ambíguas e desafiantes do cotidiano da escola de educação básica. Torna-se, assim, necessário se pensar em uma proposta curricular das Licenciaturas da IES conectada com as práticas do PIBID, o ECS e os conhecimentos curriculares da proposta pedagógica desses cursos, de modo que o programa seja espaço articulador que promova o engajamento do formando em atividade de estudos, reflexões coletivas e produções sobre a sua futura prática de trabalho. Nesse sentido, o trabalho com projetos, em uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, pode ser uma alternativa que favoreça um trabalho integrador, a partir de temáticas que viabilizem a conexão viva entre teoria e prática, desde o início do curso, de forma a correlacionar o PIBID, a Prática como Componente Curricular e o ECS com todas as disciplinas que compõem a matriz das Licenciaturas.

Não posso deixar de salientar que, apesar de todas as fragilidades apontadas, o PIBID tem provocado um impacto significativo no processo de formação inicial de professores, não somente pelo aumento do quantitativo de bolsas, mas pelas possibilidades de aprendizagem, pelo incentivo e valorização das Licenciaturas. O rápido aumento numérico, somado aos bons resultados verificados nesta investigação e outras, como a de Gatti et al. (2014), e a aprovação da Lei nº 12.796, de 12 de abril de 2013, que alterou o texto da LDB/1996, para incluir o PIBID, induz à ideia de que o programa deve se consolidar como política de estado, com a continuidade garantida. Todavia, em 2015, com a grave crise financeira, os ajustes foram anunciados e, entre eles, os cortes de bolsas do programa, o que resultou em incerteza quanto a sua continuidade. Até o momento em que encerro esta escrita não se sabe ao certo quais os rumos que tomará o programa. Apenas é possível evidenciar que as lutas pela sua permanência, desencadeadas em 2015 e alargadas até o presente momento, conquistaram a garantia de continuidade, entretanto, já foram anunciadas modificações, em abril de 2016, por meio da nova Portaria de nº 45/2016 que modifica vários aspectos do programa, incidindo no quantitativo de bolsas e finalidades educativas.

A partir do exposto, devo alertar que um programa não pode ser mantido apenas por bolsas; com certeza, este foi um incentivo para que ele se consolidasse no âmbito da formação

de professores. O que devemos agora é refletir sobre os seus resultados significativos e forma de articulá-los, no processo formativo das Licenciaturas, pois temos que ter em conta que nem todos os formandos são do PIBID. Se a crise econômica e política do Brasil perdurar por mais tempo, com certeza, não haverá possibilidades de ampliação de bolsas, então justifica apenas alguns receberem a bolsa e outros não? Não obstante os imensos contributos do programa para a formação de professores, sem desmerecê-lo, acredito que mudanças substanciais ocorrerão, quando mudarem a forma como as Licenciaturas estão estruturadas e os profissionais da educação sejam valorizados com melhora das condições de trabalho, do salário, enfim, da carreira docente.

Por certo, o investimento em políticas públicas de formação inicial é fundamental, mas deve vir acompanhada dos elementos fundamentais para um exercício da docência que prime pela qualidade da excelência do ensino e aprendizagem, na escola de educação básica, com remuneração justa que motive o ingresso na profissão e a realização de um bom trabalho, valorização social e profissional, planos de carreira, jornada de trabalho adequada, turmas sem imensa quantidade de alunos, dentre outras, ou seja, as condições mínimas para que o professor possa ser motivado quanto ao exercício da profissão e investir em seu desenvolvimento profissional, que não se dá apenas com o acúmulo de técnicas, métodos diferenciados, mas numa (re)construção coletiva constante de novas formas de ensino e aprendizagem, situação que implica um debate político constante, no qual os professores devem ser participantes ativos.

Ademais, concordo com Nóvoa (2013b): uma mudança no campo da formação de professores obriga à construção de novos modelos formativos, do diálogo às condições existentes nas escolas, das organizações das escolas às políticas públicas pertinentes aos professores.

[...] é inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição da carreira docente não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação na investigação e parceria entre escolas e instituições universitárias, se os normativos legais persistirem em dificultarem esta aproximação (Ibid., p.206-207).

Por fim, termino com questionamentos que poderão iluminar futuras investigações: como o PIBID pode contribuir para elevar a qualidade dos cursos de formação de professores, se os LBP são formados em IES, sem condições de trabalho e cujos profissionais não são

valorizados? Se estão inseridos na realidade de escolas com situação crítica de abandono, escassez e seus profissionais não são valorizados? Como o PIBID vai melhorar o processo formativo de professores nas IES e valorizar a carreira docente, se dele não participam todos os futuros professores em formação? Como aproveitar as experiências formativas exitosas do PIBID para melhorar o processo de Estágio Supervisionado do IF Campo, de modo que ambos – o estágio e o PIBID - sejam elementos articuladores de todas as disciplinas da matriz curricular das Licenciaturas e concretizador da relação teoria-prática, em uma perspectiva formativa que fomente a reflexão e a investigação?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahão, M. H. M. B., (2014). Fontes orais, escritas e (áudio)visuais em pesquisa (auto)biográfica: palavra dada, escuta (atenta), compreensão cênica. O Studium e o punctum possíveis. In Abrahão, M. H. M.B.; Bragança, I. F. S. & Araújo, M. S. (Orgs.). *Pesquisa auto (biográfica): fontes e questões*, (pp.57-78). Curitiba: CRV.
- Afonso, A. J. (2007). *Escola pública, professores, currículo e cidadania – um breve olhar sociológico*. E-Curriculum, 2(2). Acedido Junho 20, 2014, em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.
- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandarizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Afonso, A. J. (2010). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação: In M. Esteban & A. J. Afonso (Org.), *Olhares e Interfaces: reflexões e críticas sobre a avaliação*, (pp.147-170). São Paulo: Cortez.
- Afonso, A. J. (2013a). A propósito das Ciências da Educação: algumas reflexões. In: *O estado da educação e as Ciências da Educação: leituras críticas e desafios*. Textos do Workshop e do Seminário realizado pelo CNE em 23 de abril de 2013. http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVRO_EE_e_Ciencias_da_Educacao.pdf. Acesso em 20/12/2015.
- Afonso, A. J. (2013b). Políticas Educacionais, Ideologias Dominantes, Profissionalidade Docente: um olhar a partir das realidades portuguesas. In: Favacho, A., Pacheco, J. A.& Sales, S. (orgs.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões* (pp.255-271). Curitiba: CRV.
- Afonso, A. J. (2015). Ética e Deontologia na Investigação em Ciências da Educação. Palestra na *II Jornadas do Doutoramento em Ciências da Educação* com o tema “Ética e Deontologia na Investigação em Ciências da Educação”. Realizada no Instituto de Educação no dia 16 de dezembro de 2015.
- Afonso, A. J. (2016). Para que servem as Ciências da Educação? 16ª Tertúlia (1ª parte de 3), inquietações pedagógicas. Acedido Março 20, 2016 em <https://www.youtube.com/watch?v=i0ThhGTnUKE>.
- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? In Campos, B. (Org), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, (pp. 21-30). Porto: Porto editora.
- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (8ª ed.). São Paulo: Cortez.

- Alarcão, I. (2013a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: Alarcão, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*, (pp. 9-40). Porto: Porto, (Original publicada em 1996).
- Alarcão, I. (2013b). Ser professor reflexivo. In: Alarcão, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*, (pp. 171-187). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2014). Entrevista concedida a pesquisadora na Universidade de Aveiro em janeiro de 2014.
- Alarcão, I. , Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J. , & Tavares, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje* (Documento de um grupo de trabalho do CRUP).
- Alarcão, I. & Roldão, M. do C.(2010). *Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. (2ª ed.) Ramada: LDA.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica*. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alonso, L. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In Alonso, L.& Roldão, M. do C. (coord.) *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão*. (pp. 43-63). Universidade do Minho: *Centro de Estudos da Criança*
- André, M. (2001). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus.
- André, M. (2006). Pesquisa, formação e prática docente. In: André, M. (org.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*, (5ªed.)(pp. 55-71). Campinas: Papyrus.
- André, M., et al.(2010). O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91(227), 122-143.
- André, M.(2015). Espaços alternativos de formação docente. In: Junior, C, et al. *Por uma revolução no campo da formação de professores*, (pp.85-96). São Paulo: UNESP.
- Arantes, F.(2013). *Formação de professores nas Licenciaturas do IF Campo: políticas, currículos e docentes*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Brasil.
- Armando, S. M.; Bueno, Y. M.& Cavalcante, C. H. (2003). Agrofloresta para agricultura familiar. (16) Brasília: Embrapa. *Circular técnica da Embrapa*, Brasília, n. 16, dezembro, 2003.
- Arroyo, M. G. (2007). Condição docente, trabalho e formação. In: Souza, J. V. A. (ed. lit). *Formação de professores para a educação básica: Dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Arroyo, M. G. (2011). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. (13ª ed.) Petrópolis: Vozes.

- Arruda, M. C., & Paula, L. A. (2012). Os institutos federais como instituição formadora de professores: expectativas de contradições. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*,(1538-1549). Campinas: Junqueira&Marin.
- Ataides, L. R.; Paniago, R. N. & Oliveira, S. M. (2014). As narrativas de licenciandas sobre as contribuições do Pibid para a aprendizagem da docência no contexto do IF Campo. 25(1). 161 – 166. *Polyphonia*. Acedido Julho 10, 2015, em <https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/sv/article/viewFile/38226/19366>
- Azevedo, L. A., Shiroma, E. O & Coan, M.(2012). As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? . B. Téc. SENAC: a *R. Educ. Prof.*, 38 (2), 27-40. Acedido Maio 8, 2014, em <http://www.senac.br/media/20984/artigo3.pdf>.
- Bauer, M. & Jovchelovitch, S. (2003). Entrevista Narrativa. In: Bauer, M. & Gaskell, G.(editores). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (2ª ed.). Petrópolis RJ: Vozes.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barreiro, C. B.(2014). Pesquisas narrativas, biográficas e autobiográficas: investigando conceitos nas pesquisas do V CIPA. In: Abrahão, M. H. M. B.; Bragança, I. F. de S. & Araújo, M. da S. (orgs.). *Pesquisa auto (biográfica): fontes e questões*, (pp.129-144). Curitiba: CRV.
- Beillerot, J. (2006). "A pesquisa": esboço de uma análise. In: André, M. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*, (5ª ed.) (71-90). Campinas: Papirus.
- Bedin, E. & Silveira, H. E. (2011). O desenho estratégico do PIBID da Universidade Federal de Uberlândia: características e filosofia. In: Junior, W.E. & Zibetti, M. L. T. *PIBID – Novos ou velhos espaços formativos? Perspectiva para a formação docente em Rondônia e no Brasil*, (pp.55-70). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Boff, Leonardo. (2010). *A águia e a galinha, a metáfora da condição humana*, (51ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bogdan, R & Biklen,S.(1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.
- Bonfim, M. I.(Org). (2004). *A formação docente nos centros federais de educação tecnológica: diagnóstico sobre a oferta das licenciaturas nos CEFETS*. Brasília: MEC/SETEC.
- Borges, M. C. et al. (2010). A formação de professores na UFTM: o PIBID como experiência desafiadora. *Triângulo*, 3(2), 163-176. Acedido Maio 8, 2015, em <http://www.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/152/181>.

- Bourdieu, P.(2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP.
- Bragança, I. F. S. (2012). *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Brzezinski, I. (2008a). LDB/1996: política de formação de professores – a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei n. 9394/1996. In: Brzezinski, I. (org.). *LDB dez anos depois: reinterpretações sob diversos olhares*, (pp. 195 – 219). São Paulo: Cortez.
- Brzezinski, I. (2008b). LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: Brzezinski, I. (org.). *LDB dez anos depois: reinterpretações sob diversos olhares*, (pp. 167 – 194). São Paulo: Cortez.
- Brzezinski, I. (2014). Formação de profissionais da Educação e mudanças da LDB/1996: dilemas e desafios? In: Brzezinski, I. (org.). *LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos*, (pp. 112-143). São Paulo: Cortez.
- Caldart, R. S.(2004). A Escola do Campo em Movimento. In: Arroyo, M.G, C, R.S. & Molina, M.C. (org.). *Por uma Educação do Campo*, (87-132). Petrópolis: Vozes.
- Canan, S. R., (2012). PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. *Form. Doc. Belo Horizonte, 04 (06), 24-43*.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In: Campos, B. (Org), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, (31-45). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Capra, F. (1997). *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. London: The falmer Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M., (2011). *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU, Uberlândia: EDUFU.
- Cochan, S.& Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: a decade later. *Educational Research, 28 (7), 15-25*.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1995), Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: Larrosa, Jorge (Org.). *Déjame que te Cuente: ensayos sobre narrativa y educación*, (pp. 11-59). Barcelona: Editorial Laertes.

- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Cunha, M. I. (1997). Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino, *CR. Fac. Educ*, 23 (1/2), 185-195.
- D'Ambrósio, U. (1996). *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas. SP: Papirus.
- D'Ambrósio, U. (2008). *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Tradutora Maria Assunção Flores. Porto: Porto editora.
- Day, C. (2007). A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição In: Flores, M. A. & Viana, I. C. *Profissionalismo docente em transição: as Identidades dos Professores em tempos de mudança*, (pp.47-64). Cadernos CIED. Universidade do Minho. Portugal.
- Demo, P. (1991). *Pesquisa: princípio e educativo* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Demo, P. (1997). *Pesquisa e construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Demo, P. (1998). *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados.
- Diniz-Pereira, J. E. (dezembro de 1999). As Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, XX(68),109-125. Acedido Maio 8, 2014 em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>.
- Diniz-Pereira, J. E. (2006). *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*, (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Diniz-Pereira, J. E. (2008). A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: Diniz-Pereira, J. E. & Zeinchner, K. M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*, (pp. 11-42), Belo Horizonte: Autêntica.
- Diniz-Pereira, J. E. (2014). Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspec. Dial: Rev. Educ. Soc.*, 01 (1), 34-42. Acedido Maio 8, 2014 em <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>.
- Diniz-Pereira, J. E., & Lacerda, M. P. (2009). Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. *Revista Edu. Soc.*, 30 (109), 1229-1242. Acedido Maio 8, 2014 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400015.
- Domingues, I. M. S. C. (2013). *Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem: contribuições de casos de ensino*. Tese de doutorado, Instituto de Educação, Universidade Federal de São Carlos, Brasil.

- Dubar, C. (1997). A socialização. *Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores. Um estudo*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Esteves, M. (2004). A investigação enquanto estratégia de formação de professores – um estudo. In: Nóvoa, A., et al. *Currículo, situações educativas e formação de professores: estudos em homenagem a Albano Estrela*, (pp. 203 – 226). Lisboa: Educa.
- Estrela, A. (1993). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*, (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fazenda, I. (1999). *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*, (4ª ed.). Campinas: Papirus.
- Fazenda, I. (Org.)(2001). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, A. B. H. (2004) *Novo dicionário eletrônico Aurélio da Língua portuguesa*. Curitiba: ed. positivo, cd-room versão 5.0.
- Flores, M. A. (2004). Dilemas e desafios na formação de professores. In: Moraes, M. C.; Pacheco, J. A. & Evangelista, M. O. *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*, (pp. 127 – 160). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33 (3), 182-188.
- Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (Org.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: edições Pedagogo, LDA. Portugal.
- Formosinho, J. (2009a). Concepções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In: Formosinho, J. (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*, (19-38). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009b). Ser professor na escola de massas. In: Formosinho, J. (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*, (37-70). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009c). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: Formosinho, João (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*, (93-118). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2014). Entrevista concedida a pesquisadora na Universidade do Minho em Fevereiro de 2014.

- Formosinho, J; Oliveira-Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Docência, interação pessoal e desenvolvimento humano. In: Formosinho, J. , Machado, J. & Oliveira-Formosinho, J. *Formação, desempenho e avaliação de professores*, (11-24). Mangualde: PEDAGO, LDA.
- Formosinho-Oliveira, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In: Formosinho, João (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*, (221-286). Porto: Porto Editora.
- Franco, M. A. (2012). *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1999). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: Brandão, C. R. *Pesquisa participante* (org.), (pp.34 – 41). São Paulo: Brasiliense.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (42ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006a). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. (13ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006b). *Pedagogia da autonomia*. (34ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2003). *Educação e a crise do capitalismo real*.(5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Frigotto, G.(2010). *Educação e a crise do capitalismo real*, (6ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (1999). *História das ideias pedagógicas*. (8ªed). São Paulo: Ática.
- Garcia, M. C.(1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto:Porto Editora.
- Garcia, M. C.(2009). A Identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*, 01 (01) 109-131. Acedido Maio 8, 2014 em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>.
- Garcia, M. C.(2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 02 (03), 11-49. Acedido Maio 10, 2014 em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, 31 (113), 1355-1379. Acedido Outubro 10, 2014 em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>.
- Gatti, B. A. (2012). A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *RBPAAE*, 28 (1), 13-34. Acedido Outubro 10, 2014 em <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>.

- Gatti, B. A. (2013). Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, (50), 51-67. Acedido Outubro 10, 2014 em <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>.
- Gatti, B. A. (2015). Formação de professores: compreender e revolucionar. In: Junior, C. A., et al. (2015). *Por uma revolução no campo da formação de professores*, (pp.229-244). São Paulo: Unesp.
- Gatti, B. A. & Barretto, E. S. de S. (Coords.). (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gatti, B. A. , Barretto, E. S. de S.& André, M. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- Gatti, B. A. ; André, M.; Gimenes, N. & Ferragut, L. (2014). *Um estudo avaliativo do programa institucional de bolsa de Iniciação a docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP.
- Ghedin, E. (2012). Perspectivas sobre a identidade do educador do Campo. In: Ghedin Evandro (org.). *Educação do campo: epistemologias e práticas*, (pp.25-59). São Paulo: Cortez.
- Ghedin, E. & Franco, M. A. S.(2008). *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez.
- Ghedin, E. & Whasgthon, A. A. (2007). Fundamentos epistemológicos do desenvolvimento do estágio com pesquisa. *Poiésis Pedagógica*, 5 (6), 15-32. Acedido Maio 10, 2015 em <https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/poiesis/article/view/10836>.
- Ghedin, E. & Whasgthon, A. A. (2008). A Legitimação do estágio com pesquisa a partir da epistemologia do professor-pesquisador. In: Rocha, S. A. (Org.) *Formação de professores e práticas em discussão*, (pp. 123-148). Cuiabá: EdUFMT.
- Ghedin, E. & Whasgthon, A. A. (2011). O estágio com pesquisa na formação do professor-pesquisador para o ensino de ciências numa experiência campesina. In: Gomes, M. (Org.). *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*, (pp. 47-78). São Paulo: Loyola.
- Ghiraldelli, J. (2001). *História da educação brasileira* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Giroux, H. A. (1986). *Teoria Crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gomes, C. (2005). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. (4ª ed.). São Paulo: EPU.

- Gómez, A. P. (1997). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*, (3ª ed.) (pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote.
- Goodson, I. F. (2013). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, A. *Vida de professores*, (2ªed.) (pp. 63-78). Porto: Porto Editora.
- Habermas, J. (1987). *Dialética e hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer*. Porto Alegre: L&PM.
- Hilsdorf, M. L. (2007). *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado–novas tendências*. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*, (9ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Japiassu, H. (1994). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.
- Jardilino, J. R. L. (2014). Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. *Educação*, Santa Maria, 39 (2), 353-366. Acedido Maio 10, em http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/4934/1/ARTIGO_Pol%C3%ADticas%20Forma%C3%A7%C3%A3oProfessores.pdf. 2015.
- Josso, M. C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA.
- Kemmis, S. (1986). Action research and the politics of reflection. In: Boud, D.; Keogh, R. & Walkers, D. *Reflection: turning experience into learning*, (pp. 139 – 164). London: CroomHelm.
- Kincheloe, J. L. (1993). Pesquisa-ação, reforma educacional e pensamento do professor. In: Kincheloe, J. L. *A formação do professor como compromisso político*, (pp. 179-197). Porto Alegre: Artes Médica.
- Leitão, Á. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, Porto Alegre, 3 (57), 371 – 389. Acedido Maio 10, 2015 em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/423/0>.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2014). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização* (10ª ed.). São Paulo: Vozes.
- Lima, F. B. G. (2013). A formação de professores nos institutos federais: perfil da oferta. *Revista Eixo*, 2 (1), 83-105. Acedido Setembro 10, 2014 em <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/104>.
- Lima, F. B. G. (2014). *A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política*. Natal: IFRN.
- Lima, L. C. (2001). *A Escola como Organização Educativa*. Uma Abordagem Sociológica. São Paulo: Cortez.
- Lopes, A. (2002). Construção de Identidade docente e selves profissionais: um estudo de caso sobre a mudança pessoal nos professores. *Revista de educação*. XI (2), 35-52.
- Lopes, A. (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível? *Investigar em Educação – Revista da SPCE*, (3), 59-127.
- Lopes, A. (2007). As identidades profissionais dos (as) professores (as) em tempo de mudança: resultados de investigação no 1º CEB. In: Flores, M. A. & Viana, I. C. *Profissionalismo docente em transição: as Identidades dos Professores em tempos de mudança*, (pp.83-93). Cadernos CIED. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Lopes, A.; Pereira, F.; Ferreira, E. ; Silva, M. & Sá, M. J. (2007). *Fazer da formação um projecto: formação inicial e identidades profissionais docentes*. Porto: Legis.
- Lüdke, M. (2002). A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: Candau, V. M. (org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*, (2ª ed.), (pp. 101-114). Rio de Janeiro: DP&A editora.
- Lüdke, M. (2006). A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: André, M. E. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*, (5ª ed.) (pp.27-54). Campinas: Papirus.
- Lüdke, M. (2010). Convergências e tensões reveladas por um programa de pesquisas sobre formação docente. In: Dalben, A.(Org.) et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores e trabalho docente*, (pp. 260-272). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lüdke, M. (2015). Estágio Supervisionado: substantivo fictício? In: Junior, C. A., et al. *Por uma revolução no campo da formação de professores*, (1ª ed.) (pp. 171-186). São Paulo: Unesp.
- Lüdke, M.(coord.), Puggian, C., Ceppas, F., Cavalcante, R. L. A. & Coelho, S. L. B. (2006). *O professor e a pesquisa*. (4ª ed.). Campinas, São Paulo: Papirus.

- Lüdke, M. (Coord.), Oliveira, A. T. de C. C. de , Cruz, G. B. da, Boing, L. A. & Schaffel, S. L. (2009). *O que conta como pesquisa*. São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. (2013). *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, (2ª ed.). São Paulo: EPU.
- Machado, L. (2008). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 1*, 8-22.
- Manfredi, S. M. (2002). *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Medeiros, J. L. & Pires, L. L. A. (2014). O Pibid no Bojo das Políticas Educacionais de Formação de Professores. *Cad. Pesquisa*. São Luís, 21 (2), 1-15.
- Melo, I. C. (2011). Iniciação a docência na UFMT: contextos, desafios e perspectiva do PIBID. In: Junior, W. E. F., Zibetti, M. L. T.. *PIBID – novos ou velhos espaços formativos? Perspectivas para a formação docente em Rondônia e no Brasil*, (pp. 37-54). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Mello, G. N. (2000). Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, 14 (1), 98-110. Acedido Novembro 10, 2014, <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>.
- Mizukami, M. G. N. (2013). Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: Gatti, B.A. et al. *Por uma política nacional de formação de professores*, (pp. 23-54). São Paulo: Unesp.
- Mizukami, M. G (2005). Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, 1 (1), 1-17 Acedido Dezembro 21, 2015, [emhttp://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106](http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106).
- Mizukami, M. G. N., Reali, A. M. M. R. , Reyes, C. R., Lima, E. F. & Tancredi, R. M. S. P. (2003). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCAR, INEP, COMPED.
- Mizukami, M. da G. & Reali, A. M. de M. (Orgs.) (2002). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EDUFSCAR.
- Mizukami, M et al. (2000). Desenvolvimento profissional da docência: analisando experiências de ensino e aprendizagem. *Pró-posições*, 4(31), 97-109.
- Moraes, Mª. C.(1997). *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus.
- Moraes, Mª C. (2004). *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes.

- Moraes, M^a. C. (2008). *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação*. São Paulo: Antakarana/WHH.
- Moraes, M^a. C. & Valente, J. A. (2008). *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus.
- Morgan, G. (2006). *Imagens da organização*, (2^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, (2^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2001). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, (3^aed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2002). *Introdução ao pensamento complexo*, (4^a ed.). Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. (2005). *Ciência com consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre. (8^a ed.). Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil.
- Mouraz, A., Leite, C. & Fernandes, P. (2012). A formação inicial de professores em Portugal decorrente do processo de bolonha: uma análise a partir do “olhar” de professores e de estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46 (2), 189-209.
- Nicolescu, B. (1999). *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom.
- Nicolescu, B., et al. (2000). *Educação e Transdisciplinaridade I*. Brasília: Unesco.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (org.) *Profissão professor*, (2^a ed.) (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente: In Nóvoa, A. (coord). *Os professores e a sua formação*, (3^a ed.) (pp. 15-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2001). O Professor Pesquisador e Reflexivo. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm.
- Nóvoa, A. (2008). Os professores e o novo espaço público da educação. In: Tardif, M.& Lessard, C. (org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes.
- Nóvoa, A. (2013a). Os professores e sua história de vida. In: Nóvoa, A. *Vida de professores*, (2^a ed.) (pp. 11–34). Porto: Porto editora.
- Nóvoa, A. (2013b). Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: Gatti, B. A. et al. *Por uma política nacional de formação de professores*, (pp. 199-210). São Paulo: Unesp.

- Nóvoa, A. (2014). Entrevista concedida a pesquisadora em Lisboa, Portugal, Janeiro de 2014.
- Otranto, C. R. (2010). Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. *Revista Retta*, 01(01), 89-108.
- Otranto, C. R. (2011). A política de educação profissional do governo Lula. *34ª Reunião Anual da ANPED*. Natal.
- Pacheco, E. (2011) (Org.). Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: Pacheco, E. (2011) (Org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica* (pp. 13-32). São Paulo: Editora Moderna.
- Paniago, R. N. (2008). *Professores do campo e a pesquisa no cotidiano escolar em Mato Grosso*. 134 folhas. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.
- Paniago, R. N. & Rocha, S. A. (2012). Etnomatemática e educação do campo: caminhos para a aprendizagem significativa da pesquisa na formação profissional. In: Ghedin, E. (Org.). *Educação do campo: epistemologia e práticas* (pp. 395-410). São Paulo: Cortez.
- Paniago, R. N., Paniago, J. N. & Oliveira, S. M. (2014). De projetos de ensino a pesquisa: práticas vivenciadas em uma escola no/do campo S. *Revista Reflexão e Ação*, 22 (2), 170-194. Acedido Junho, 20 de 2015 em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.
- Paniago, R. N., Rocha, S. A. & Paniago, J. N. (2014). A pesquisa como possibilidade de resignificação das práticas de ensino na escola no/do campo. Belo Horizonte: UFMG, *Revista Ensaio*, 16(01), 171-188. Acedido Março, 12 de 2015 em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/1756/1403>.
- Paniago, R. N. & Sarmiento, T. (2015). O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. *Revista Educação em Questão*, 53 (39), 76-103. Acedido Agosto, 12 de 2015 em <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8521>.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor-Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Pimenta, S. G. (2006). *O estágio na formação professores: unidade teoria-prática?* (7ª ed.). São Paulo: Cortez.

- Pimenta, S. G. (2005). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2012). Formação de professores: identidade e saberes da docência: In: Pimenta, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*, (8ª ed.) (pp.15- 38). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. das G. C. (2008). *Docência no ensino superior*, (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2011). *Estágio e Docência*, (6ª ed.), São Paulo: Cortez.
- Ponte, J. P. (2005). O processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal. In: Serralheiro, J. P. (Org.). *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*, (pp.63-74). Lisboa: Profedições.
- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, 14(1), 19-36.
- Rocha, S. A. (2009). Quem ensina e quem aprende no estágio curricular do curso de pedagogia. *Revista de Educação Pública*, 18, 89 - 105.
- Rocha, S. A. (2008). A pesquisa como eixo norteador do estágio curricular supervisionado na formação docente. In: Rocha, S. A. (Org.). *Formação de Professores e práticas em discussão* (pp. 43-69). Cuiabá: EDUFMT.
- Roldão, M. do C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. do C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manoel Leão.
- Roldão, M. do C., Campos, J. & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso: da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores* (RBFP), 1 (2), 138-177.
- Rousseau, J. J. (2004). *Emílio ou Da educação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ruiz, A. I., Ramos, M. N., & Hingel, M. (2007). Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais. Brasília, DF, Brasil: MEC/CNE/CEB.
- Santos, B. S. (2003). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, B. S. (2005). *Um discurso sobre as ciências*, (3ª ed.). São Paulo: Cortez.

- Santos, B. S. (2006). *A gramática do tempo: por uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.
- Santos, L. L. (2006). Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: M. A. (Org.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*, (5ª ed.) (pp. 11-26), Campinas: Papyrus.
- Sarmento, T. (1999). Percursos identitários de educadoras de infância em contextos diferenciados - cinco histórias de vida. Tese de Doutorado - Universidade do Minho, Portugal.
- Sarmento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*, Lisboa, IIE.
- Sarmento, T. (2009a). Contextos de Vida e Aprendizagem da Profissão. In: Formosinho, J. (Org.), *Sistemas de formação de professores: saberes docentes, aprendizagem profissional e acção docente*, (pp. 303-328). Porto: Porto Editora.
- Sarmento, T. (2009b). As identidades profissionais em educação da infância. *Locus SOC/2/2009*, 46-64.
- Sarmento, T. (2012). Narrativas de professoras-estagiárias sobre os contributos da formação em análise organizacional para a construção de uma identidade profissional. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, (pp.7013-7023), São Paulo: Junqueira & Marin Editores. Acedido Agosto, Dezembro, 20 de 2013 em <http://www2.unimep.br/endipec/3844d.pdf>
- Saviani, D. (2005). História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista Educação*. Rio Grande do Sul, 30 (02), 11-26. Acedido Agosto, 10 de 2015 em <http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>.
- Saviani, D. (2009). *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação, 14 (40), 143-155. Acedido Setembro, 10 de 2015 em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>.
- Serralheiro, J. P. (Org.). (2005). *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Lisboa: Profedições.
- Severino, A. J. (1986). *Educação, ideologia e contra ideologia*. São Paulo: EP. V.
- Severino, A. J. (2001). A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. *Revista de Educação Contra Pontos*, 1(1), 11-22. Acedido Setembro, 12 de 2015 em siai.php/rc/article/view/14 p32.univali.br/seer/index.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professional think in action*. EUA: Basic Books.
- Schön, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.) *Os professores e a sua formação*, (pp. 77-92). Lisboa: D. Quixote.

- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Washington, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.profesorado. *Revista de Currículo y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30.Acedido Outubro, 10 de 2015 em <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>.
- Souza, E. C. (2006). *O Conhecimento de si – Estágio e narrativas de formação de professores*. Salvador: UNEB.
- Souza, E. C. & Oliveira, R. de C. M. (2013). Entre fios e teias de formação: escolarização, profissão e trabalho docente em escola rural. In: Vicentini, P. P., Souza, E. C. & Passegui, M. da C.(orgs.). *Pesquisa (auto) biográfica: questões de ensino e formação*, (pp. 131-148). Curitiba: CRV.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*.Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2013). *Saberes docentes e formação profissional*, (15ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M. & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educacao e Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*, Centro de Estudos Educação e Sociedade, 73, 209-244.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2012). *O trabalho docente* (7ª ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Torres, L. L. (1997). *Cultura organizacional escolar: representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Triviños, A. N. S. (2006). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. (14ª ed.) São Paulo: Atlas.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto. Portugal. Edições ASA.
- Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In: Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*, (2ªed.) Revista e aumentada, (pp.15-45). Ramada, Portugal: Edições pedagogo.

Vieira, F. (2015). Entrevista concedida a pesquisadora em 12 de dezembro de 2015 na Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Vieira, F. et al. (2004). *Transformar a Pedagogia na universidade: experiências de investigação do ensino e da aprendizagem: relatórios de investigação*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

Vieira, F., et al. (2013). O papel da Investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In: Anais. *Congresso internacional galego-português de psicopedagogia*, 12, 2641 – 2655, Braga: *Atas*.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores. Idéias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. M. (2003). Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: Barbosa, R. L. L. (Org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*, (pp. 35-56). São Paulo: UNESP.

Zeichner, K. M. (2008a). A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: Diniz-Pereira, J. E & Zeichner, K. M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*, (2ª ed.) (pp. 67-94). Belo Horizonte: Autêntica.

Zeichner, K. M. (2008b). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, 29 (103), 535-554. Acedido Março 06, 2015, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>.

Zeichner, K. M. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação, Santa Maria*, 35 (3), 479-504. Acedido Março 06, 2015, em <http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>.

Zeichner, K. M. & Diniz-Pereira J. E. (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (125), 63-80.

Zeichner, K. M & Noffke, S. (2001). Practitioner research. In: Richardson, V.(org.). *Handbook of research on Teaching*, (4ª ed.). Washington: Aera.

Legislação brasileira consultada

Constituição Federal de 1988. Acedido Julho 22, 2014, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm.

Decreto Lei nº 7.566/1909 de 23 de setembro. Diário da Republica nº1606/1906, Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Ministério da Educação e Cultura. Brasil. Acedido Março 03, 2014, em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/DL_7566_1909.pdf. Acesso em 20/03/2014.

Decreto *Lei nº 3.552/59, de 16 de fevereiro*. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. Brasil. Acedido Março 20, 2014, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L3552.htm.

Decreto *Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Ministério da Educação e Cultura. Brasil. Acedido Julho 20, 2014, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm.

Decreto *Lei nº 7.044/82 de 18 de outubro*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Altera dispositivos da Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasil. Acedido Julho 22, 2014, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm.

Decreto *Lei nº 8.948/ 94 de 8 de dezembro*. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Ministério da Educação e Cultura. Brasil. Acedido Março 20, 2014, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm.

Decreto *Lei nº 9.394/ 96 de 20 de dezembro*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasil. Acedido Agosto 10, 2014, em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.

Decreto *Lei nº 9.649/ 98 de 27 de Maio*. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Acedido Maio 23, 2014, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9649cons.htm.

Decreto *Lei nº 3.462/00 de 17 de maio*. Dá nova redação ao art. 8º do DL nº 2.406/ 97 de 27 de novembro, que regulamenta a Lei nº 8.948/ 94 de 8 de dezembro. Brasil. Acedido Março 20, 2014, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DL/D3462.htm.

Decreto *Lei nº 6.095/07 de 24 de abril*. Ministério da Educação e Cultura. Brasil. Acedido Novembro 05, 2011, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/DL/d6095.htm.

Decreto *Lei 11.892/08 de 29 de dezembro*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasil.

Decreto *Lei 6.755/09 de 29 de janeiro*. Presidência da República. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasil. Acedido Abril 12, 2014, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/DL/D6755.htm.

Decreto Lei 7.219/10 de 24 de junho. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasil. Acedido Junho 20, 2015, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/DL/d7219.htm.

Decreto Lei nº 12.796/13 de 4 de abril. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Altera a Lei no 9.394/1996 de 20 de dezembro. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e da outras providências., Brasil. Acedido Setembro 12, 2014, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

Lei nº 11.502/2007, de 11 de julho. Modifica as competências e a estrutura da fundação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Acedido Setembro 27, 2014, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm

Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho. aprova o plano nacional de educação – PND e dá outras providências. Acedido Outubro 17, 2015, em Acedido Outubro 17, 2013

Resolução CNE nº 1/2002 de 18 de fevereiro. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/as da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasil. Acedido Junho 10, 2014, em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf.

Resolução CNE nº 2/2002 de 19 de fevereiro. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Resoluções CNE/CP, Brasil. Acedido Setembro 27, 2014, em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.

Resolução CNE nº 02/2015 de 1º de julho. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasil. Acedida Julho 02, 2015.

Parecer CNE nº 115/99. Sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Acedido Agosto 10, 1999 em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p53.pdf>.

Parecer CNE nº 009/2001 de 09 de maio. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Acedido Junho 20, 2014, em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.

Parecer CNE nº 28/2001 de 02 de outubro. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/ 2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Acedido em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>.

Portaria Normativa nº 38/2007 de 12 de dezembro. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasil. Acedido 20 Setembro de 2014 em <http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1003.pdf>.

Portaria Normativa nº 122/2009 de 16 de setembro. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no âmbito da CAPES. Brasil. Acedido Maio 10, 2014, em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article/55-conteudo/5300-publicacoes-antiores-pibid>.

Portaria Normativa nº 9/2009 de 30 de junho. *Diário Oficial da União.* Ministério da Educação e Cultura. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Brasil.

Portaria nº 72/2010 de 09 de abril. Brasil. Acedido Junho 10, 2015, em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf.

Portaria nº 260/2010 de 30 de agosto. Brasil. Acedido Junho 10, 2015, em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf.

Portaria nº 096/2013 de 18 de julho. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasil. Acedido Junho 10, 2014, em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf.

Outros documentos consultados:

O plano de desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas – PDE – Ministério da Educação, 2007. Acedido Setembro 27, 2014, em <http://portal.mec.gov.br>.

Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007. Trata da seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Acedido Novembro 05, 2014, em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf.

SETEC/MEC. (2008). Concepção e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: SETEC. Acedido Novembro 05, 2014 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192

SETEC/MEC. (2010). Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. SETEC, Brasil. Acedido Março 25, 2014, em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12503&Itemid=841.

Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2011. Trata da concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Acedido

Novembro 05, 2014, em
http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf.

IF Campo. (2011). Projeto Institucional do IF Campo (RIIFC) apresentado a Capes, conforme edital

IF Campo. (2013). Relatório Institucional do IF Campo (RIIFC) apresentado a Capes no final de 2013.

Censo Educacional (2012). Ministério da Educação e Cultura. Brasil. Acedido Outubro 17, 2013, em <http://www.inep.gov.br>.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. DEB. Relatório de gestão (2013). Acedido Setembro 06, 2014, em <http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>

Brasil. CAPES. Brasil. Acedido Janeiro 02, 2013, em: http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/Relacao-IES-participantes-PIBID_5out12.pdf.

Brasil. CAPES. O PIBID diversidade. Acedido Janeiro 02, 2013, em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid-diversidade>

Brasil. MEC. (2014). Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Acedido Setembro 27, 2015, em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.

Legislação portuguesa consultada

Decreto Lei n°46/1986 de 14 de abril. Lei de Bases do Sistema Educativo. Portugal.

Decreto Lei n° 101/1986 de 17 de Maio. Trata da extinção das escolas normais de educadores de infância e das escolas do magistério primário. Acedido janeiro 10, 2014, em <https://dre.tretas.org/dre/17905/>.

Decreto Lei n° 240/2001, de 30 de agosto. Trata do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Portugal. Acedido janeiro 10, 2014, em: http://neebuminho.weebly.com/uploads/1/1/3/4/11346831/DL_lei_240.2001.pdf.

Decreto Lei n° 241/2001, de 30 de agosto. Trata do perfil específico do desempenho profissional e qualificação para a docência. Portugal. Acedido janeiro 10, 2014, em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf.

Decreto Lei n° 49, de 30 de agosto - Revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo. Portugal. Acedido janeiro 10, 2014 em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/720F589D-0360-48D2-AE1D-80142EA2BB8A/497/11Lei_49_2006.pdf

Decreto Lei n° 74, de 24 de março de 2006 . Regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior. Portugal. Acedido janeiro 10, 2014 em https://www.fct.pt/apoios/bolsas/DL_74_2006.pdf.

Decreto Lei n° 43, de 22 de fevereiro de 2007. Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Portugal. Acedido janeiro 10, 2014 em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/40A12447-6D29-49BD-B6B4-E32CBC29A04C/1139/DL432007.pdf>

Decreto Lei n° 79, de 14 de maio de 2014. Revisão do Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Portugal.

ANEXO 1 - ROTEIRO PARA A RECOLHA DA ENTREVISTA NARRATIVA

Para a recolha dos dados elaborei um roteiro com questões que refletem os propósitos da investigação, entretanto, durante a entrevista narrativa, respeitei a linguagem, o relato dos acontecimentos, sem interrupção. Procurei inicialmente incitá-los a falar sobre a história de vida, contexto de vivência para, então, acrescentar os temas seguintes:

A formação na educação básica - fatos que marcaram, professores (postura, relação afetiva com os alunos, práticas de ensino que chamaram a atenção, forma de avaliação); escolas em que estudou, cidade, localização, contexto sociocultural e características.

A formação na Licenciatura - motivos de inserção, aspectos do curso que considera relevantes para a sua formação (postura de professores formadores, práticas de ensino, estratégias didáticas, metodologia utilizadas nas diferentes disciplinas, formas de avaliação).

O PIBID - motivos de inserção, aspectos significativos para a aprendizagem da docência: práticas de ensino, estratégias didáticas, metodologias utilizadas pelos professores supervisores e formas de avaliação, relação com os formadores supervisores, corpo docente da escola, funcionários e alunos, participação em planejamento escolar, projetos de ensino, etc.

A profissão professor – saberes necessários ao exercício da docência, dilemas, expectativas quanto ao futuro exercício da docência