

EDIVALDO DA SILVA MIRANDA

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA  
(PIBID) NA VOZ DE SUPERVISORES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA  
MINAS GERAIS – BRASIL  
2016

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa

T

M672p  
2016

Miranda, Edivaldo da Silva, 1987-  
O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
(PIBID) na voz de supervisores / Edivaldo da Silva Miranda. –  
Viçosa, MG, 2016.  
x, 204f. : il. ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Daniela Alves de Alves.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 196-201.

1. Professores - Formação. 2. Desenvolvimento  
profissional. 3. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à  
Docência (Brasil) . I. Universidade Federal de Viçosa.  
Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação em  
Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 370.71

EDIVALDO DA SILVA MIRANDA

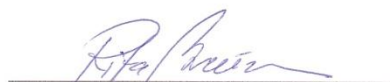
**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA  
(PIBID) NA VOZ DE SUPERVISORES**

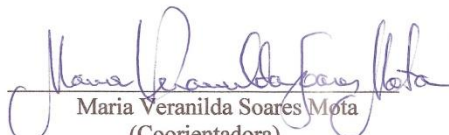
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 03 de agosto de 2016.

  
Célia Maria Fernandes Nunes

  
Diogo Tourino de Sousa

  
Rita de Cássia de Alcântara Braúna  
(Coorientadora)

  
Maria Veranilda Soares Mota  
(Coorientadora)

  
Daniela Alves de Alves  
(Orientadora)

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, que sempre deram condições para que eu seguisse adiante, às minhas orientadoras e aos colegas, professores e professoras, que tornaram possível a realização deste trabalho.

"Ouço os bem-te-vis cantando: eles estão louvando a beleza da vida. Vejo as crianças brincando: elas estão gozando as alegrias da vida. Vejo os namorados se beijando: eles estão experimentando os prazeres da vida. Que tudo se faça para que a vida se exprima na exuberância de sua felicidade! Para isso, todos os esforços devem ser feitos."

(Rubem Alves)

## AGRADECIMENTOS

Parafraseando João Guimarães Rosa, o real não está na partida e nem na chegada, mas na travessia. E, ao final de uma importante e significativa travessia como esta, que culminou na conclusão de uma pesquisa acadêmica de Mestrado, resultante de uma caminhada permeada por desafios, dificuldades, mas que foi, sobretudo, muito rica de aprendizados, proporcionando crescimento e amadurecimento, agradecimentos são justos e indispensáveis, pois os objetivos só foram alcançados em razão do fundamental apoio dado por professores e professoras que fizeram parte da minha trajetória.

Portanto, primeiramente, agradeço à professora Daniela Alves, minha orientadora, pelo acolhimento, amizade e por toda confiança em mim investida. Tê-la conhecido e, especialmente, ter tido a oportunidade de trabalharmos juntos, em parceria, desenvolvendo pesquisa, foi gratificante e compensador. Aprendi muito.

Agradeço à professora Rita Braúna, com quem, muito antes, no ano de 2010, durante o meu período de graduação em Pedagogia, tive a oportunidade de trabalhar, de ter sido admitido como bolsista de Iniciação Científica em um projeto sob sua orientação. A professora Rita me abriu as portas para a pesquisa, proporcionando a mim uma verdadeira escola. Posteriormente, em 2013, consolidamos nova parceria. Tive o privilégio de tê-la novamente como orientadora, desta vez, para a construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Agora, na pós-graduação, novamente, pude contar com a colaboração da professora Rita em uma parceria de coorientação. Ela esteve presente nos principais e mais decisivos momentos da minha trajetória acadêmica. Muito do que aprendi, cresci, desenvolvi, foi (e ainda é) resultado de tudo que colhi na convivência, na amizade, na reciprocidade, na cumplicidade em, praticamente, seis anos de trabalho.

Do mesmo modo, toda gratidão à professora Veranilda, sobretudo pela amizade, generosidade, confiança e incentivo, sempre se colocando à disposição para auxiliar no que fosse preciso. Tive a alegria de tê-la como professora na graduação e, a partir deste contato, desta convivência, o caminho foi aberto para que, posteriormente, tivéssemos uma aproximação de amizade, formando parceria de trabalho, consolidada na pós-graduação, por meio Estágio em Ensino que fiz sob sua orientação, durante um semestre, na disciplina de Didática, ministrada para estudantes do curso de Pedagogia e como coorientadora desta pesquisa.

Dirijo agradecimentos também a outros professores e professoras do Departamento de Educação (DPE-UFV), com os quais aprendi muito e, em razão da minha

ambientação no departamento, da convivência, muitos deles tornaram-se, além de professores, verdadeiros colegas de trabalho e até amigos, especialmente aos professores César de Mari, Geraldo Márcio, Edgar Coelho, Carlos Farias e às professoras Alvanize Valente, Leci Soares, Esther Giacomini, Rosa Porcaro, Maria Alba, Rita Márcia e Wânia Lacerda.

E, por fim, agradeço imensamente à professora Célia Maria Fernandes Nunes por ter prontamente e gentilmente aceito o convite para compor a banca avaliadora, aos professores e professoras entrevistados, regentes em escolas públicas municipais e estaduais da minha cidade, que colaboraram relatando suas experiências, tonando factível a realização da pesquisa, bem como à CAPES, órgão financiador.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	<b>VII</b>
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	<b>VIII</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>IX</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>X</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
1.1 Considerações sobre o PIBID e o PIBID-UFV .....	13
1.2 O que alguns estudos recentes revelam sobre o PIBID .....	25
1.3 Considerações sobre políticas educacionais e políticas docentes .....	32
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>38</b>
2.1 Formação Docente e Formação Profissional .....	38
2.2 Trabalho Docente .....	54
2.3 Desenvolvimento Profissional Docente .....	67
2.4 Formação Permanente do Professorado.....	78
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>89</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>94</b>
4.1 Perfil dos professores colaboradores da pesquisa.....	94
4.2 Inserção, interesses e motivações .....	99
4.3 Experiências cotidianas, significados para a formação e benefícios do PIBID .....	106
4.4 A relação entre a Universidade e as escolas e a recepção ao PIBID.....	154
4.5 Sobre a participação dos supervisores.....	169
4.6 Críticas e sugestões ao PIBID.....	179
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>187</b>
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>196</b>



## LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCB	Centro de Ciências Biológicas
CCE	Centro de Ciências Exatas
CCH	Centro de Ciências Humanas
CEPE	Conselho de Ética em Pesquisa
COLUNI	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa
DAH	Departamento de Artes e Humanidades
DEB	Diretoria de Educação Básica
DIP	Diretoria de Programas Especiais
DPE	Departamento de Educação
EBC	Empresa Brasil de Comunicação
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PRE	Pró-reitoria de Ensino
PROFIR	Programa de Formação Especial de Professores para Educação Básica da Zona Rural
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNESP	Universidade Estadual Paulista

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 – Estrutura organizacional do PIBID-UFV.....</b>	<b>17</b>
<b>Figura 2 – Organização do trabalho dos coordenadores de gestão do PIBID-UFV .....</b>	<b>17</b>

## RESUMO

MIRANDA, Edivaldo da Silva. M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, agosto de 2016. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na voz de supervisores.** Orientadora: Daniela Alves de Alves. Co-orientação: Rita de Cássia de Alcântara Braúna; Maria Veranilda Soares Mota Campos.

Este trabalho de pesquisa almejou analisar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), dirigindo a atenção para as experiências vivenciadas pelos professores supervisores do programa, a quem foi atribuída a função de coformadores dos bolsistas de iniciação à docência. Dessa forma, os supervisores tornam-se figuras centrais no processo. Embora tenhamos a clareza de que o objetivo principal do PIBID é a formação inicial, verifica-se que o programa oferece importante oportunidade de formação continuada aos professores experientes. Partindo dessa premissa, estabelecemos como objetivo geral: analisar em que medida a participação, as formas de atuação e as experiências vivenciadas pelos professores supervisores no PIBID contribuem para a formação permanente e o desenvolvimento profissional docente, examinando aspectos e peculiaridades do trabalho nas escolas. Também buscamos investigar: a atuação e a participação dos professores supervisores no PIBID, bem como os benefícios gerados pelo programa a esses profissionais; as relações que se estabelecem entre a universidade e as escolas através do programa e, finalmente, a recepção ao PIBID por parte das instituições escolares contempladas. O estudo também objetivou coletar informações que possam vir a contribuir com esse programa de formação. Tendo em vista tais metas, optamos por desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando uma entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. O referencial que orientou nosso estudo esteve pautado nos conceitos de Desenvolvimento Profissional (GARCIA, 1999, 2009), Formação Profissional (IMBERNÓN, 2011), Formação Permanente do Professorado (IMBERNÓN, 2009) e Trabalho Docente (TARDIF e LESSARD, 2005). Esses conceitos são similares, complementares e, sobretudo, convergentes considerando que a formação e o desenvolvimento dos professores devem se efetivar no seu real espaço de atuação (a escola) e estar fundamentado no trabalho colaborativo entre os pares. Baseado nas análises das entrevistas, confirmamos as nossas hipóteses de que o PIBID tem potencializado o desenvolvimento profissional e a formação permanente dos professores, além de ser uma fonte de revitalização para o trabalho docente.

## ABSTRACT

MIRANDA, Edivaldo da Silva. M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, August 2016. **The Institutional Program Initiation Grant to Teaching (PIBID) in the voice of supervisors.** Guidance: Daniela Alves de Alves. Co-guidance: Rita de Cássia de Alcântara Braúna; Maria Veranilda Soares Mota Campos.

This research aimed to analyze the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), calling attention to the program supervisor teachers' experiences, to whom it was assigned the function of the pre-service teachers' coeducators. This initiative make the supervisors central figures in the process. Although we know that the main objective of PIBID is the initial training, it appears that the program provides an important opportunity of continuing training for in-service teachers. From this perspective, we set as general objective: to analyze to what extent participation, forms of action and experiences of the supervisor teachers in PIBID contribute to their continuing education and professional development, examining the aspects and peculiarities of work in schools. We also seek to investigate: the role and participation of supervisor teachers in PIBID, as well as the benefits generated by the program to these professionals; the relationship established between the university and schools through the program and finally the reception showed by the schools concerning PIBID. The study also aimed to collect information that may contribute to PIBID as a training program. Considering these goals, we chose to develop a qualitative research, using a semi-structured interview as data collection instrument. The framework that guided our study was related to Professional Development (GARCIA, 1999, 2009), Professional Training (IMBERNON, 2011), Continuing Teacher Education (IMBERNON, 2009) and Teaching Work (TARDIF and LESSARD, 2005). These concepts are similar, complementary and, above all, convergent considering that teacher training and development should take place in their actual working place (the school) and be based on collaborative work among peers. Based on the analysis of the interviews, we confirmed our hypothesis that the PIBID has enhanced teacher professional development and continuing education, as well as been a source of teaching revitalization.

# 1 INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização dos professores ainda se colocam como grandes desafios para as políticas educacionais no Brasil, nos advertem Gatti, Barteto e André (2011). As referidas autoras também nos trazem que a formação de novos docentes e sua inserção profissional, do mesmo modo, merecem atenção especial das políticas para a formação de professores, assim como a formação continuada, na direção de subsidiar melhor os docentes para o trabalho nas escolas públicas.

Diante de uma sociedade globalizada, tecnológica, conectada em rede, intermediada por diferentes veículos de comunicação, principalmente pela internet, a escola, enquanto instituição que é tradicional, histórica, ainda que tenha respaldo e prestígio, tem sido colocada em questão, bem como o ensino e os professores que, conforme adverte Imbernón (2009), não têm mais a prerrogativa do saber, pois as instituições escolares e os docentes, definitivamente, não são mais os detentores exclusivos do conhecimento, de modo que há, notadamente em tempos atuais, outras instâncias socializadoras, que dispõem de diferentes meios de informação, comunicação e aquisição de conhecimentos, por meio da telecomunicação, da informática, propagando maior diversidade e quantidade de informações, compondo ampla cultura informal, estabelecendo diferentes modelos relacionais que exercem influência em diferentes campos da educação.

E, no que se refere à escola, Imbernón (2011) sugere que seja abandonada a concepção de que a instituição escolar é mera transmissora do conhecimento acadêmico, sobretudo por se tratar de uma concepção obsoleta, predominante no século XIX e que, portanto, traz um entendimento que se encontra defasado para a educação na atualidade e, por conseguinte, para a educação do futuro. O autor Atenta também para a necessidade de que outras instâncias sociais (família e estado, por exemplo) se desenvolvam e auxiliem mais no processo de educar, principalmente em razão da ampliação da complexidade, das mudanças radicais e vertiginosas que acometeram a sociedade civil nas últimas décadas, incidindo na escola, nos processos de educar e, conseqüentemente, no trabalho docente, demandando novas formas de conceber e analisar as instituições educativas e as funções do professor.

O referido autor também acrescenta que os contextos sociais e educativos que condicionam todo ato social que envolve a educação mudaram muito, principalmente em

razão da forte influência das novas redes de informação e comunicação, que se ampliaram nos últimos anos e, portanto, a formação, do mesmo modo, terá que mudar.

Ainda no sentido dos desafios contextuais escolares enfrentados pelos docentes, Imbernón (2011) coloca em evidência o surgimento e a elevação de uma falta clara de limites das funções do professorado, exigindo cada vez mais destes profissionais a resolução de variados problemas derivados do contexto social, culminando no aumento das solicitações e das demandas de competências para o campo educacional e, conseqüentemente, intensificando o trabalho educativo, prejudicando a execução e os resultados, além de colocar a educação e os professores no topo das críticas sociais.

De fato, estando os professores inseridos no cerne do processo educativo, no âmago do ensino escolar, acabam por tornarem-se alvos mais diretos de críticas e apontamentos, sofrendo os impactos das mudanças de forma mais frontal, exatamente por serem aqueles que, cotidianamente, vivenciam o que acontece no real contexto do trabalho escolar, centro do trabalho docente.

Dentre os impactos que recaem sobre o trabalho dos professores estão as incumbências de responsabilidades e tarefas que eles recebem, que não cabem propriamente aos docentes, especialmente por não se enquadrarem nas atribuições de ordem escolar, mas resultam em recorrente culpabilização destes profissionais.

A esse respeito, Imbernón (2009, 2011) nos alerta que desvios ou até mesmo a falta de delimitação das funções do professorado, muitas vezes exigindo destes a resolução de diferentes problemas, de múltiplas ordens, derivados de outros campos sociais, culminando no aumento das solicitações e demandas atribuídas aos professores traz, como consequência, intensificação do trabalho docente que, de acordo com o referido autor, concorre em favor da desprofissionalização do professorado. Ou seja, vai na direção contrária do desenvolvimento profissional.

No mesmo sentido, Garcia (1999, p.145) aponta o aumento das atribuições e tarefas delegadas aos docentes como sendo atravancadoras do desenvolvimento da profissionalidade, “componente que se refere ao próprio professor como pessoa, como profissional, como sujeito que aprende”.

Soma-se a todo o conjunto crescente de responsabilidades imputadas aos docentes um cenário da profissão marcado pela burocratização, pela dependência profissional, pela verticalização das ações governamentais, sempre empreendendo tutela por parte dos poderes públicos e privados aos professores, que estão sendo constantemente submetidos a um processo de proletarização e precarização do seu trabalho, acompanhado, segundo Nóvoa

(2007), da perda de prestígio e cada vez maior fragilização da profissão. Situação que resulta na redução do status e desmotivação, presenciada nas últimas décadas em diversos países, redundando em abandono e até mesmo na dificuldade de atrair novos docentes, assinala Garcia (2009).

Ademais, há que se levar em conta que os debates em torno da educação são permeados por interesses econômicos, políticos e ideológicos. Logo, Imbernón (2011) defende, no sentido de pensar sobre a formação permanente do professorado, que esta não pode se separar das políticas que incidem nos docentes.

Raciocinando nesta direção, Imbernón (2011) pontua que, ao final do século XX, foi possível verificar que a formação permanente do professorado alcançou avanços relevantes, merecendo destaque a crítica rigorosa à racionalidade técnica e a formação próxima das instituições escolares. Este fenômeno, inclusive, foi apontado por Garcia (1999) como sendo exitoso e bem acolhido em países da Europa (Espanha, Suécia, Inglaterra, Holanda e Dinamarca), da América do Norte (Estados Unidos e Canadá) e Austrália, partindo da concepção de desenvolver profissionalmente o professor com centralidade na escola, admitindo-a como sendo o lugar de onde surgem os problemas relacionados ao ensino e o melhor espaço para pensar, elaborar, desenvolver alternativas para resolvê-los.

Garcia (1999) valoriza e expressa sobre a relação intrínseca existente entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores, como algo que deve conduzir ao entendimento e à admissão da escola como a unidade básica para mudar e melhorar o ensino, de modo que já há, atualmente, uma compreensão comum de se ter a escola como unidade basilar para alcançar mudanças e para a formação docente, compreensão assumida não apenas por investigadores e formadores, mas também pela administração educativa por meio de políticas.

Mesmo diante de críticas, contestações e questionamentos dirigidos aos professores, de tudo que vem recaindo sobre os ombros dos docentes em termos de responsabilização que, por tabela, recai sobre as escolas, verifica-se, contudo, que há o reconhecimento da importância do trabalho exercido por estes profissionais, especialmente no tocante ao seu papel, à consideração da sua atuação como determinante para a aquisição de aprendizagens por parte dos estudantes, relevância destacada e reconhecida, inclusive, em relatórios internacionais, nos informa Garcia (2009).

No âmbito das políticas, o mesmo autor verificou a preocupação com a formação docente, visando maior aquisição de competências por parte dos professores, ao avanço no desenvolvimento profissional, assentando práticas formativas em contextos reais de trabalho

dos docentes, ou seja, centradas na escola, tanto no decurso da formação inicial como para a formação permanente do professor experiente, admitindo a escola como lugar da formação, como sendo o espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional do professorado, tendência verificada em esfera internacional.

Vale expor que Garcia (1999) e Imbernón (2011) destacam e citam pontos do relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 1985, que já trazia recomendações orientando para uma prática de formação centrada na escola, tanto referente à formação inicial quanto para a formação permanente de professores. O primeiro autor destaca a importância de que a inserção profissional e o desenvolvimento profissional estejam inter-relacionados, propiciando aprendizagens coerentes e contextuais. O segundo, a importância de desenvolver a formação permanente em espaço escolar, desenvolvendo o caráter de sensibilidade ao contexto, que deve ser visto como evolutivo, reflexivo, contínuo e participativo, concebendo e concluindo que a formação centrada na escola tem se mostrado mais adequada às necessidades dos professores e das próprias instituições de ensino.

Acerca das políticas nacionais voltadas para a formação docente empreendidas no contexto brasileiro, tomamos por base o trabalho de estado da arte sobre Políticas de Formação Docente no Brasil, estudo desenvolvido por Gatti, Barreto e André (2011). Trata-se de uma pesquisa que identificou, listou e detalhou sobre programas voltados para a formação de professores que estão em execução, seja com abrangência nacional ou estadual.

As referidas pesquisadoras identificaram oito programas direcionados à formação de professores, todos dirigidos à formação inicial, sendo que dois estão operando em âmbito nacional, gerenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). São eles: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Seis programas estaduais voltados para a formação de professores foram identificados no trabalho de Gatti, Barreto e André (2011), nos estados de São Paulo, Acre e Espírito Santo. Dois deles, o Bolsa Alfabetização e o Ler e Escrever, funcionam de modo articulado, em São Paulo. Há o Programa de Formação Especial de Professores para Educação Básica da Zona Rural (PROFIR), no estado do Acre e o Bolsa Estágio Formação Docente, no estado do Espírito Santo. Em São Paulo, há uma iniciativa de trabalho com Núcleos de Ensino, empreendida pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP), além do Bolsa estagiário de Pedagogia, desenvolvido na cidade de Jundiaí, também em São Paulo.



Gatti, Barreto e André (2011), ainda na mesma pesquisa, constataram que universidades estaduais de São Paulo desenvolvem Programas próprios voltados para a formação docente, sendo estes, do mesmo modo, direcionados à aproximação da relação entre as universidades e as escolas públicas. Porém, as pesquisadoras pontuaram como exemplo apenas os Núcleos de Ensino da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Referente ao PARFOR, cumpre detalhar que trata-se de um programa emergencial, de caráter transitório, constituindo-se em uma proposta de formação inicial em serviço, podendo, inclusive, ser realizada na modalidade presencial ou à distância. É destinado apenas a professores em exercício na rede pública de Educação Básica que não possuem formação em nível superior ou grau de licenciatura exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN).

O PROFIR, assim como o PARFOR, é reservado aos professores em exercício, realizando-se em parceria com o governo do estado do Acre, com a Universidade Federal do Acre (UFAC) e as prefeituras municipais. Trata-se de um curso em nível de graduação, oferecido durante o período de férias dos docentes, totalizando três meses por ano.

O Programa bolsa alfabetização foi criado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, tendo por objetivo promover a articulação entre os conhecimentos provenientes da universidade e da escola. É dirigido aos estudantes de licenciatura, com o intuito de que estes auxiliem professores regentes em classes de 2º ano, compreendendo também o período de alfabetização. Desta iniciativa, produzem-se relatos que são encaminhados pelos participantes à escola e, posteriormente, à Secretaria de Educação, sob a supervisão de um professor universitário.

O Programa Ler e Escrever, que funciona articulado ao Bolsa Alfabetização, tem como objetivo garantir o domínio da leitura e da escrita aos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Para tanto, conta com a participação de licenciandos dos cursos de Pedagogia e Letras, que são acompanhados e orientados por professores ligados a instituições de ensino superior.

Por fim, temos o Programa Bolsa Estagiário de Pedagogia, que é realizado no âmbito da cidade de Jundiaí, estado de São Paulo, concedendo bolsas a estudantes de Pedagogia, para que venham a auxiliar, durante o período de um ano, professores regentes da rede pública de ensino, em classes de 1º ano, de alfabetização. Sua coordenação também é feita por um professor do ensino superior.

Dos programas listados, se faz pertinente ressaltar uma característica comum a todos eles: o fato de conceberem a escola como um local privilegiado para a formação

docente, visando integrar Universidade e professores do ensino superior com as instituições escolares de Educação Básica. Este preceito converge com princípios defendidos e evidenciados por Canário (2002, 2006), Nóvoa (2003, 2007, 2009), Garcia (1999, 2009), Imbernón (2009, 2011) e Tardif e Lessard (2005), formando um consenso que admite o espaço escolar, o local onde se concretiza o trabalho docente, como sendo o espaço privilegiado para a formação do professor (seu contexto real de atuação).

Dentre os programas apresentados, daremos destaque e tomaremos por estudo o PIBID, cujo alcance é nacional, abarcando diversos cursos de licenciaturas, sob a gerência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Logo, se faz conveniente destacar do referido programa os relevantes elementos trazidos pelo texto da lei que o institui: o reconhecimento da escola como espaço de formação; a importância do docente, bem como a necessidade de sua valorização profissional, que precisa estar apoiada em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, progressão de carreira, formação continuada, remuneração, condições de trabalho, objetivando garantir a permanência e o ingresso de novos professores; a articulação entre formação inicial e formação continuada, entendendo a formação como um componente essencial da profissionalização; reconhecimento da relevância do cotidiano escolar, do contexto, das experiências que resultam em saberes para os docentes, oportunizando atualizações metodológicas e tecnológicas; apoiar a melhoria da educação básica com maior oferta e expansão de cursos de formação continuada (disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009).

Vale assinalar que o PIBID operacionaliza-se por meio de convênios estabelecidos entre a CAPES, entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas públicas de Educação Básica. Deste modo, o programa conta com a participação e a colaboração de estudantes de licenciaturas, de professores da Educação Básica e docentes das IES, compondo, a nosso ver, uma equipe de trabalho.

O PIBID é o maior e mais amplo programa voltado para a formação de professores, tanto em termos de orçamento quanto em abrangência, além dos ambiciosos objetivos aos quais se propõe. Por estas e outras razões que serão detalhadas, justificadas, fizemos a opção por tomá-lo como objeto a ser estudado. Essa motivação se deu, em grande medida, tendo em vista os auspiciosos objetivos propostos pelo programa e suas pretensões, bem como o seu alcance e relevância.

Conforme traz o relatório de gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), da CAPES (BRASIL, 2014), o PIBID tem os seguintes objetivos: incentivar a

formação de professores para a Educação Básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior; inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de ensino, promovendo a integração entre educação superior e básica; proporcionar aos futuros professores a 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, levando em consideração o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre outras; incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas no processo formativo dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus docentes como coformadores de futuros professores.

Ademais, se faz oportuno destacar alguns números de considerável relevância, que evidenciam sobre a dimensão que o PIBID alcançou, embora seja um programa recente, tendo completado nove anos, a contar de 2007, quando ainda não contemplava todos os cursos de licenciatura, pois era voltado apenas para os denominados cursos da área de ciências – Biologia, Física e Química –, mas que, hoje, representa o maior programa de bolsas da CAPES, de acordo com o relatório de gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES, 2009-2014 (BRASIL, 2014), alcançando, em 2014, o total 90.254 bolsistas (de iniciação à docência, supervisão, coordenação e gestão), distribuídos em 855 campi, de 284 instituições formadoras públicas e privadas.

Estes expressivos números atingidos pelo programa em menos de uma década de existência denotam que o PIBID já vem sendo reconhecido como uma política pública de expressiva importância para a formação de professores.

Convém lembrar que, a partir 2013, a DEB (Diretoria de Educação Básica) buscou fortalecer seus principais programas com o propósito de organizá-los a partir de eixos comuns, de forma que o conjunto se concretizasse em políticas mais robustas direcionadas à formação inicial e continuada de professores. Um dos desdobramentos do fortalecimento dos programas de formação foi a consolidação do PIBID como grande programa dirigido à formação docente e, conforme nos trazem Gatti et al. (2014), como política pública de educação, enaltecendo que o programa contribui para a valorização da profissão docente, constituindo-se em uma rara política de atenção à formação inicial dos professores para a

educação básica, além de se tratar de um programa que desacomoda as licenciaturas, mobilizando escolas, professores das escolas e professores universitários envolvidos com o PIBID.

Considerando o exposto e tendo em vista os objetivos do PIBID, um elemento nos chamou a atenção e fez brotar em nós a motivação para pensar um estudo partindo do seguinte aspecto do programa: o que coloca os professores das escolas públicas como coformadores. Ou seja, atribui-se ao professor experiente, ao professor da escola pública, um papel central na formação do estudante de licenciatura, futuro docente.

E, conforme já foi anteriormente mencionado, no âmbito do PIBID, entendemos que o professor da escola pública compõe uma equipe de trabalho, formada por licenciandos e professores das instituições de ensino superior, que cumprem a função de coordenadores dos subprojetos do programa. Assim sendo, consideramos que os professores das escolas participantes ocupam um lugar central e fundamental para a operacionalização do PIBID, na condição de supervisores, fazendo o acompanhamento diário dos bolsistas de iniciação à docência, de modo que ele será aquele que estará diretamente ligado e atuando mais próximo aos estudantes de licenciatura, estabelecendo uma estreita relação com o processo formativo de futuros professores, fechando um elo entre os licenciandos, a escola e as IES participantes.

Considerando, portanto, que o nosso interesse de pesquisa encontra-se na pessoa do professor supervisor do PIBID, interessa-nos, sobretudo, conforme trazido textualmente pelos objetivos do programa, a mobilização dos docentes das escolas de Ensino Básico para atuarem como coformadores dos futuros professores, colocando-os na condição de protagonistas no processo de formação inicial para o magistério. E, com observância e atenção a esta atribuição formativa incumbida aos professores experientes, assumimos a hipótese de que, por meio deste trabalho, os docentes potencializam o seu desenvolvimento profissional, sua formação permanente, bem como nos permite identificar e analisar peculiaridades do trabalho docente que incidem, influenciam, interferem e contingenciam as ações exercidas pelos professores nas escolas públicas.

Sob a luz dos conceitos denominados: Desenvolvimento Profissional, por Garcia (1999, 2009); Formação Profissional, Imbernón (2011); Formação Permanente, por Imbernón (2009); e Trabalho Docente, por Tardif e Lessard (2005); nos dedicamos a conhecer e analisar o PIBID por meio de relatos de experiências fornecidos por treze professores supervisores do programa, sendo que cada um deles supervisiona um grupo diferente de licenciandos, correspondente a um campo disciplinar específico.

Em referência aos conceitos expostos anteriormente, de modo resumido, temos as seguintes noções: Desenvolvimento Profissional, por Garcia (2009), como sendo um processo de desenvolvimento individual e coletivo, que deve ser concretizado no local de trabalho do docente: a escola. A escolha por esta denominação conceitual se fez em razão do referido autor entendê-la como sendo a mais adequada à concepção do professor como profissional do ensino, além da noção de desenvolvimento ter a conotação de evolução, de continuidade, superando a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

A proposta de Formação Permanente defendida por Imbernón (2009) propõe que a formação se desenvolva em estreita relação com a escola, partindo de situações problemáticas concretas, reais, emergentes do trabalho docente propriamente dito, potencializando a análise, a reflexão e a avaliação das práticas empreendidas, de modo colaborativo, visando alcançar inovações e que a escola também se beneficie e se desenvolva no processo.

E, por fim, Tardif e Lessard (2005) nos forneceram subsídios para analisar o Trabalho Docente e suas peculiaridades, partindo do princípio de que o trabalho dos docentes trata-se, sobretudo, de interações humanas, mas sem perder de vista todos contingentes, das mais diferentes ordens e origens, que interferem, influenciam e incidem sobre os professores no exercício de suas atividades profissionais escolares, pois será a partir da identificação e análise dos aspectos relacionados propriamente ao trabalho que poderão emergir indicadores que favoreçam ou não ao Desenvolvimento Profissional e à Formação Permanente do professorado.

Sustentados por estes três pilares teóricos detalhados nos parágrafos anteriores, buscamos responder ao nosso objetivo geral, que foi o de analisar em que medida a participação, as formas de atuação e as experiências vivenciadas pelos professores supervisores no PIBID vêm contribuindo para o Desenvolvimento Profissional Docente, para a Formação Permanente do Professorado, apontando e examinando aspectos do Trabalho Docente e suas peculiaridades.

E, de modo mais específico e detalhado, objetivamos:

- Verificar e explicitar aspectos relacionados ao Trabalho Docente e suas peculiaridades;
- Identificar e evidenciar elementos que subsidiem, que forneçam contributos para o Desenvolvimento Profissional Docente, no PIBID;
- Identificar e evidenciar elementos que subsidiem, que forneçam contributos para a Formação Permanente do Professorado, no PIBID;

- Investigar sobre a relação entre a Universidade e a escola, no PIBID;
- Verificar sobre a aceitação, sobre a recepção ao PIBID por parte do corpo escolar;
- Indagar sobre a atuação e participação dos professores supervisores no PIBID;
- Angariar subsídios que possam vir a contribuir com o programa de formação em pauta (o PIBID).

Para alcançar nossas pretensões objetivas, nosso trabalho de pesquisa se propôs (e assim o fez) em dar voz e espaço a professoras e professores supervisores do PIBID, regentes em escolas públicas estaduais e municipais, de modo que nos foram concedidas treze entrevistas, orientadas por um roteiro semiestruturado, contendo oito perguntas, que nos possibilitaram obter significativos relatos de experiências vivenciadas pelos docentes no âmbito do programa, narrados por um supervisor de cada disciplina contemplada pelo PIBID vinculado a uma importante Universidade pública situada no interior do estado de Minas Gerais.

As questões que compuseram o roteiro de entrevista foram elaboradas com vistas a angariar depoimentos, narrativas de experiências que nos subsidiassem para tecer reflexões em torno dos conceitos com os quais nos propusemos a trabalhar, bem como dar respostas aos objetivos que orientaram a condução da pesquisa.

Buscamos evidenciar também aspectos emergentes dos relatos, que estabeleceram relações com os conceitos que iluminaram e orientaram a nossa apreciação das informações fornecidas pelos entrevistados, dando devida atenção aos ganhos formativos que o PIBID proporcionou e vem proporcionando, não apenas para os docentes, mas para os estudantes bolsistas de iniciação à docência, bem como o desenvolvimento proporcionado pelo programa às escolas e aos alunos.

Não perdemos de vista o fato de se tratar de uma política pública educacional, de uma ampla política voltada para a formação de professores, que tem expressivos propósitos e metas a alcançar e, portanto, nós não nos esquivamos de considerar os objetivos do PIBID dentro das análises realizadas, tendo por embasamento o estudo avaliativo desenvolvido por Gatti et al. (2014), de cunho qualitativo, com abrangência nacional, abarcando bolsistas do programa presentes em todas as regiões do Brasil, utilizando-se de uma base de dados proveniente de questionários disponibilizados on-line pela CAPES e respondidos por coordenadores de área, coordenadores institucionais, supervisores e bolsistas de iniciação à docência.

Do mesmo modo, não evitamos trazer à tona críticas, opiniões e sugestões colocadas pelos professores entrevistados. Afinal, entendemos que, deste modo, estaremos

fornecendo subsídios de maior relevância para que possam ser apropriados com o propósito de aprimorar a política em questão.

Nossa justificativa se originou do fato de que estudos mais voltados para os professores supervisores do PIBID ainda têm sido pouco notados, principalmente propondo-se a refletir, a examinar sobre aspectos relacionados aos conceitos que nos dão base (Desenvolvimento Profissional, Formação Permanente e Trabalho Docente), dada a relevância que carregam no que concerne à formação docente.

No mais, os teóricos que nos forneceram embasamento trouxeram evidências e apontaram questões necessárias de serem levantadas, pesquisadas. Garcia (2009), por exemplo, assinala que o desenvolvimento profissional docente tem sido uma preocupação constante dos investigadores educacionais nas últimas décadas, partindo do pressuposto de que é necessário compreender a profissão docente e o seu desenvolvimento como “elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos” (GARCIA, 2009, p. 19).

Instruídos por Garcia (2009), tivemos a clareza de que o desenvolvimento profissional docente é um campo de conhecimento amplo e diverso, do qual buscamos mostrar algumas de suas ideias gerais, algumas noções, mas que certamente trarão contribuições para a compreensão, reflexão e problematização em torno do tema.

No que tange à formação docente, Imbernón (2011) atenta para o fato de que a formação de professores é um tema relativamente recente como objeto de estudo e pesquisa, e que foi a partir da década de 1980 que começaram a ser realizados programas de formação de professores em maior número.

Referente à formação permanente do professorado, se faz pertinente salientar que Imbernón (2009) compreende que o ensino precisa se transformar em um trabalho necessariamente e imprescindivelmente coletivo para que sejam alcançadas melhorias mais significativas no processo de trabalho dos próprios professores, bem como para a organização das instituições educativas e a aprendizagem do alunado, ainda que se admita e reconheça que o trabalho colaborativo não é fácil, pois requer tolerância, compreensão das diferenças, além de requerer tempo e considerável esforço.

Logo, considerando estas ponderações colocadas pelo referido autor, nos propusemos a dar atenção, destacar e valorizar a importância que tem para a docência a aprendizagem na relação, na convivência, na interação com o grupo, no contexto real onde se realiza e se desdobra o trabalho docente, tal como explicita Imbernón (2011), que enaltece, sobretudo em tempos atuais, sobre a importância de se formar professores partilhando

conhecimentos, experiências, estabelecendo estreita e constante comunicação, trabalhando em grupo e participando da tomada de decisões.

O mencionado autor ainda acrescenta e defende que o processo de profissionalização esteja fundamentado nos valores da cooperação entre os indivíduos, entendendo que este é o caminho para compreender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática, promovendo a ideia de que a “colaboração parte do princípio de que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva” (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

Ademais, nesse processo, o professorado é quem assume o protagonismo de sua formação e do seu desenvolvimento profissional, salienta o mesmo autor citado. Contudo, ainda orientados pelo mesmo teórico, temos a clareza de que não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional docente deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, cognitivo, teórico ou ao conhecimento e a compreensão de si mesmo enquanto profissional, pois o desenvolvimento é, antes de tudo, decorrência de situações de trabalho, de condições de atuação que permitirão ou trarão impedimentos, obstáculos ao desenvolvimento da carreira docente.

Vale sinalizar que Imbernón (2011) adverte que não se deve perder de vista que a formação do profissional em educação, especificamente a do professor, está diretamente relacionada ao enfoque ou à perspectiva que se tem sobre suas funções, sendo que desvios em suas atividades concorrem para desprofissionalização, além de comprometer o desenvolvimento dos docentes. No mais, se faz indispensável destacar que o teórico referenciado, ao tratar da formação permanente do professorado, concebe este processo como algo que se desenvolve durante toda vida profissional, se fazendo no decurso da trajetória.

Na perspectiva de formação em colaboração, Imbernón (2011) sugere e valoriza na direção de que, por meio dela, se faça o caminho para abandonar o conceito obsoleto e insuficiente de conceber a formação como mera atualização científica, didática e psicopedagógica dos professores, de modo que se passe a adotar um conceito de formação que venha a consistir na descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção de saberes, de conhecimentos, de teoria no contexto prático e real do trabalho docente, de modo colegiado, colaborativo.

No que tange ao trabalho docente e suas peculiaridades, Tardif e Lessard (2005) nos instrui para que a análise deste trabalho se faça pautada exatamente nos processos práticos que se desenvolvem no cotidiano escolar, protagonizado pelos professores, interagindo com os alunos e com os colegas docentes, sendo analisados em situação, na concretude das



atividades e das relações, norteadas pela “teoria da docência compreendida como trabalho interativo, trabalho sobre e com o outro” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 11).

Por fim, convém indicar que o texto desta dissertação está organizado do seguinte modo: considerações sobre o PIBID e o PIBID-UFV; o que estudos recentes revelam sobre o PIBID; considerações sobre políticas públicas; revisão bibliográfica dos conceitos abordados (Formação Docente, Formação Profissional, Trabalho Docente, Desenvolvimento Profissional e Formação Permanente); procedimentos metodológicos; resultados e discussões, apresentando o perfil dos professores colaboradores da pesquisa e a exposição dos relatos por eles fornecidos a partir de entrevistas, seguido da análise do conteúdo e considerações finais.

### **1.1 Considerações sobre o PIBID e o PIBID-UFV**

Carvalho (2014) nos adverte que a formação de professores não vem atendendo as demandas nacionais, sobretudo no que se refere à qualidade da formação. Logo, foi trabalhando nesse sentido que o Governo Federal, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) criou, no ano de 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que, dentre outros objetivos, visa incentivar e, por conseguinte, fomentar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, buscando contribuir para a valorização do magistério e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, além de objetivar promover integração entre educação superior e educação básica, em parceria com escolas públicas. O público alvo são estudantes de cursos de licenciatura, devidamente matriculados em instituições públicas de ensino superior.

O PIBID concede bolsas para estudantes de cursos de licenciatura, para coordenadores e supervisores, que são os responsáveis pela condução e desenvolvimento dos projetos, fornecendo, inclusive, auxílio financeiro para custear despesas demandadas dos trabalhos realizados. As bolsas foram criadas pelo Decreto nº 7.219/2010, com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, objetivando a melhoria do desempenho da educação básica.

O programa objetiva incentivar as escolas por meio da mobilização de seus professores, que assumem a função de coformadores dos licenciandos. Visa também contribuir para uma melhor articulação entre teoria e prática, “elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2010, artigo 3º, inciso VI).

Atualmente, o PIBID destina-se às instituições federais e estaduais de Ensino Superior (IES), instituições públicas municipais, comunitárias e filantrópicas sem fins lucrativos, de modo que, para integrarem ao programa, todas devem fazer suas propostas ao MEC, nos prazos estipulados, configuradas num plano de ações em conformidade com os objetivos do PIBID, devendo os licenciandos bolsistas exercerem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica. As obrigações incumbidas aos bolsistas de iniciação à docência estão detalhadas mais adiante, assim como as atribuições exigidas dos professores supervisores, sujeitos da nossa pesquisa.

O trabalho desenvolvido no âmbito do PIBID é gerenciado pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), da CAPES, em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e com as instituições de ensino superior participantes do programa. Uma de suas principais atribuições legais é impulsionar e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007), prevista nas diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007) e nos princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31).

Quando foi lançado, a prioridade de atendimento do PIBID era a de suprir demandas nas áreas de Biologia, Física, Química e Matemática, para o Ensino Médio, em razão da carência de professores destas áreas do conhecimento. Entretanto, a partir de 2009, o programa passou a atender as demais licenciaturas que compõem fundamentalmente os currículos escolares (Geografia, História, Língua Portuguesa, e Língua Estrangeira), abarcando também Pedagogia, Educação Física, Sociologia, Filosofia, incluindo Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e comunidades quilombolas.

Vale destacar o ineditismo do PIBID enquanto programa de governo que, em parceria com a CAPES, tradicionalmente um órgão fomentador de pesquisas, direciona-se para o ensino, fornecendo bolsas e oportunizando que a formação docente de estudantes de licenciatura ocorra no espaço escolar, ambiente real de trabalho do professor. Faz-se igualmente oportuno destacar o propósito de promover aproximação dos docentes das escolas públicas com instituições de ensino superior, participando da formação de futuros licenciados, valorizando o magistério e o conhecimento prático e vivencial destes profissionais, atribuindo a estes o papel de coformadores.

Referente ao PIBID na Universidade Federal de Viçosa (PIBID-UFV), primeiramente, se faz oportuno detalhar que trata-se de uma instituição de Ensino Superior de grande representatividade e prestígio no cenário nacional, figurando entre as melhores do país, situada no Município de Viçosa-MG, localizado na Zona da Mata de Minas Gerais, com aproximadamente 72.000 habitantes.

A UFV tem 90 anos de existência e, de acordo com informações disponíveis no site da Pró-Reitoria de Ensino (PRE), dispõe de 67 cursos de graduação, nas modalidades de Bacharelado, Licenciatura e Superior de Tecnologia, distribuídos em três campi: Campus Viçosa-MG, oferecendo 45 cursos; Campus Florestal-MG oferecendo 10 cursos e Campus Rio Paranaíba-MG, oferecendo 12 cursos.

Segundo informações que constam no Relatório UFV, da Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento, com dados em tabelas atualizadas no segundo semestre de 2016, disponibilizados na página virtual da DTI (Diretoria de Tecnologia da Informação), a UFV possui, atualmente, 13.070 estudantes matriculados em cursos de graduação nas suas diferentes modalidades ofertadas em seus três campi. Destes mais de treze mil estudantes, 3.177 ocupam vagas em cursos de licenciatura ou bacharelado.

No âmbito da pós-graduação, a UFV se destaca como sendo a pioneira no Brasil a oferecer estes cursos, somando mais de 50 anos de tradição na modalidade *Stricto Sensu*. Hoje, a instituição conta com 44 programas de pós-graduação, dentre os quais 25 programas oferecem treinamento em níveis de Mestrado e Doutorado; 19 apenas de mestrado e, dentre estes, 7 são de Mestrado Profissional. E, conforme a mesma fonte de dados referida anteriormente, a UFV, em seus três campi, hoje, tem matriculados 3.390 estudantes de pós-graduação *Stricto Sensu*. Destes mais de três mil estudantes, a grande maioria, 3.238, estão matriculados no campus Viçosa-MG, 74 no campus Florestal-MG e 78 no campus Rio Paranaíba-MG.

De acordo com informações disponibilizadas na página da Universidade na internet, a UFV é a Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) do interior do Brasil com maior número de programas de pós-graduação com nota 7, a máxima considerada pela CAPES. Quanto aos cursos na modalidade *Lato Sensu*, são oferecidos em caráter de educação continuada, com a finalidade de proporcionar aos estudantes de nível superior formação científica e cultural, visando ao aprimoramento de conhecimentos acadêmicos e profissionais, com carga horária mínima de 360 horas e duração máxima de 24 meses. A UFV oferece cursos de pós-graduação *Lato Sensu* em diversas áreas do conhecimento, sendo 11 na modalidade presencial e três a distância.

A Universidade Federal de Viçosa (UFV) compõe o rol de IES contempladas pelo PIBID desde o ano de 2007, ano em que fora lançado o programa com alcance nacional, amparado pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, inicialmente, conforme já explicitamos, com editais voltados exclusivamente para as áreas de ciências, sobretudo por estas serem consideradas as de maior carência de professores para a Educação Básica. Neste primeiro momento, o programa trabalhou com 60 estudantes das licenciaturas, 16 supervisores, 4 coordenadores de área e 1 coordenador institucional. Os licenciandos foram assim distribuídos: 12 na área de Ciências Biológicas; 13 na área de Física; 19 na área de Matemática; 16 na área de Química, de modo que foram contempladas cinco escolas públicas da cidade de Viçosa-MG.

Vale pontuar que a rede pública de Ensino Fundamental e do Ensino Médio de Viçosa se constitui em 20 escolas municipais, 10 escolas estaduais e uma escola federal (Colégio de Aplicação da UFV – COLUNI), totalizando, portanto, 31 instituições, sendo 23 localizadas em área urbana e 8 em área rural. E, desde o lançamento e expansão do PIBID em nível nacional, o número de bolsistas e subprojetos ampliaram em várias áreas do conhecimento, atingindo um número cada vez maior de escolas na cidade, acompanhando o movimento de ascensão nacional do programa.

Conforme sinalizado, o PIBID-UFV seguiu crescendo gradativamente, com editais sendo lançados a cada dois anos: em 2007, foram 4 licenciaturas contempladas; em 2009, foram 7 licenciaturas; em 2011, subiu para 8 licenciaturas contempladas, mais 5 incluídas no campus Florestal. Por fim, em 2012 esse número saltou para 12 subprojetos acrescido de mais 5 em Florestal. Posteriormente, mas no mesmo ano, houve acréscimo de mais uma licenciatura, totalizando os 13 subprojetos vigentes.

As licenciaturas, na UFV, estão distribuídas sob a responsabilidade do Centro de Ciências Biológicas (CCB), Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCE) e Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH). Atualmente, a UFV oferece cursos de licenciatura em: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação do Campo (esta última criada no ano de 2013), Educação Infantil, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.

A partir do edital de 2013, a UFV passou a dispor de 415 bolsistas de iniciação à docência, inseridos em 13 subprojetos das seguintes licenciaturas: Biologia, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Educação Infantil, Geografia, História, Letras (Língua Portuguesa) e Língua Estrangeira (Inglês), Matemática, Pedagogia e Química. Aqueles números de bolsistas e subprojetos abarcam 23 escolas do município de Viçosa. Somando os bolsistas supervisores

(65), coordenadores de área (29), coordenadores de gestão (3) e gestor institucional (1), o PIBID-UFV totaliza 513 bolsistas vinculados ao programa, no campus UFV Viçosa-MG, conforme indica o relatório de gestão do programa de 2015.

O desenho definido para o PIBID-UFV e a sua configuração pode ser ilustrado do seguinte modo:



Figura 1 – Estrutura organizacional do PIBID-UFV

Apresentando aquela configuração antes descrita, com o trabalho da coordenação de gestão do PIBID-UFV dividido entre quatro gestores, podemos assim ilustrar sua organização:



Figura 2 – Organização do trabalho dos coordenadores de gestão do PIBID-UFV

Pelo modo como o PIBID foi projetado pela CAPES, pode-se visualizar que o programa possui um arranjo estratégico que coloca em diálogo os formadores das IES, os

professores da educação básica e os alunos dos cursos de licenciatura. Ao envolver todos estes sujeitos da formação docente, mobiliza a universidade e a escola básica ao mesmo tempo.

A formação inicial passa a ter a realidade escolar por referência, o que favorece aos cursos de licenciaturas a entenderem melhor suas especificidades, oportunizando a construção de novos conhecimentos e preparando mais satisfatoriamente os futuros profissionais do ensino por meio da inserção na realidade escolar.

Detalhando sobre o PIBID em âmbito nacional, criado em 2007, o programa foi proposto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como uma das alternativas para a formação de professores. Ainda neste período, também no âmbito do PDE, a CAPES foi inserida no contexto das políticas voltadas para a formação de docentes para a Educação Básica. Neste movimento, uniu-se a CAPES à estrutura organizacional da Diretoria de Educação Básica Presencial e de Educação a Distância (DEB), assumindo ambas, por conseguinte, projetos destinados à formação inicial presencial e à distância, dentre eles, o PIBID.

Seguindo no detalhamento de informações e destacando alguns números verificados em relatórios de gestão do PIBID publicados entre 2012 e 2014, inicialmente, conforme já foi mencionado, o programa direcionava-se às Instituições Federais de Ensino Superior, atendia cerca de 3.000 bolsistas, distribuídos entre as áreas de Biologia, Física, Matemática e Química, no Ensino Médio. Rapidamente, o PIBID expandiu-se, passando a incluir Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, abrangendo mais licenciaturas. Em 2012, chegou-se a 40.092 Licenciandos Bolsistas, 3.052 Coordenadores de Área e 6.177 Professores Supervisores, num total de 49.321 bolsas. Em 2014, o programa alcançou 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 campi, de 284 instituições formadoras, públicas e privadas. Nesse período ainda curto de existência, o PIBID já vem sendo reconhecido como uma política pública de expressiva relevância para a qualidade da formação de professores.

Referente à admissão de Bolsistas de Iniciação à Docência, de acordo com informações e orientações indicadas por editais mais recentes lançados pelo PIBID-UFV, em 2015 e 2016, disponibilizadas na página institucional do programa na internet, para candidatarem-se às bolsas, os licenciandos deverão realizar a inscrição nas secretarias de Coordenação dos Cursos de Licenciatura, por meio da apresentação de uma documentação que consiste em: ficha de inscrição (disponibilizada pela internet, no site do PIBID-UFV); histórico escolar da UFV, contendo o respectivo coeficiente de rendimento acadêmico;

Currículo Vitae, comprovado pelo Histórico Escolar da UFV; carta motivacional. O candidato deverá estar regularmente matriculado no curso de licenciatura objeto do edital.

A seleção dos candidatos é realizada por uma comissão composta pela Coordenação de Área do PIBID do subprojeto pertinente. A seleção consistirá de duas etapas: pela análise do Histórico Escolar, do Currículo Lattes e da Carta de Motivação. Os candidatos serão classificados em ordem decrescente e determinada pela pontuação obtida. Caso a comissão entenda necessário, os candidatos poderão ser convocados para uma entrevista. Em caso de empate, terão prioridade: estudantes que já tenham sido bolsistas do PIBID, com bom desempenho, desde que não sejam possíveis formandos no semestre; estudantes que tenham melhor coeficiente de rendimento nos primeiros semestres letivos do seu curso; estudantes com menor número de abandonos em disciplinas; estudantes com menor número de reprovações no Histórico Escolar.

Os requisitos do bolsista de iniciação à docência são: estar regularmente matriculado em curso de licenciatura na área do subprojeto (área de licenciatura); ter concluído, preferencialmente, pelo menos um período letivo no curso de licenciatura; possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante com as normas da UFV; estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto imediatamente após ser selecionado; apresentar coeficiente de rendimento acadêmico igual ou superior a 70. Caso o estudante de licenciatura possua vínculo empregatício, poderá ser bolsista PIBID desde que: não possua relação de trabalho com a UFV ou com a escola onde desenvolve as atividades do subprojeto; possua disponibilidade de 48 (quarenta e oito) horas mensais para dedicação às atividades do programa; o licenciando selecionado precisará assinar termo de compromisso apresentado pela Capes, disponível no site da IES que gerencia o PIBID.

As obrigações e atribuições imputadas aos bolsistas de iniciação à docência são: dedicar-se, no período de vigência da bolsa, no mínimo 48 (quarenta e oito) horas mensais, às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares; participar das atividades definidas pelo subprojeto; manter atitudes de solidariedade e respeito a toda comunidade escolar e atuar de forma responsável em todas as atividades do PIBID, inclusive em relação ao meio ambiente; apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os na Instituição onde estuda e na escola onde exerceu as atividades, em eventos de iniciação à docência promovidos pela UFV e em ambiente virtual do PIBID organizado pela CAPES; tratar todos os membros do programa e da comunidade escolar com cordialidade, respeito e formalidade adequada; atentar-se à utilização da língua portuguesa de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa; restituir à

Capex eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU); informar imediatamente ao coordenador de área qualquer irregularidade no recebimento de sua bolsa; elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro, conforme estabelecido pelo PIBID-UFV, com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no PIBID-UFV; apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela UFV e, quando possível, em outros eventos nacionais; participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES; assinar termo de desligamento do projeto, quando couber; é vedado ao bolsista de iniciação à docência assumir a rotina de atribuições dos docentes da escola ou atividades de suporte administrativo ou operacional; dedicar-se, no período de vigência da bolsa, no mínimo 48 (quarenta e oito) horas mensais, às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares.

Ao serem selecionados para participarem do programa, os bolsistas de iniciação à docência terão direito à: receber bolsa de iniciação à docência, cujo valor, atualmente, corresponde a R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais; estabelecer horário destinado ao planejamento das atividades de bolsista, de comum acordo com o coordenador da área; receber os treinamentos que se fizerem necessários ao desempenho de suas atividades.

Se faz pertinente salientar que, seis anos após a proposição do PIBID, em 2013, foi elaborado e publicado por meio da Portaria nº 096 orientações mais claras quanto às ações que se referem à formação dos licenciandos de iniciação à docência, bem como houve alteração e ampliação dos objetivos. Dessa forma, considerando as modificações que vêm ocorrendo no PIBID ao longo do tempo, podemos configurá-lo como um programa em construção.

Também segundo informações e orientações indicadas pelos mais recentes editais do PIBID-UFV (de 2015 e 2016), disponíveis na página eletrônica institucional do programa, a admissão de professores supervisores ocorre a partir das seguintes etapas: encaminhamento de documentação necessária, consistindo em uma cópia do currículo, do formulário de inscrição para supervisores (disponibilizado on-line) e da carta de motivação (com um modelo também disponível na página virtual da IES).

Os requisitos necessários para atuar como supervisor são: curriculum vitae, com comprovação do diploma de licenciatura, preferencialmente na área do subprojeto; experiência mínima de dois anos no magistério da educação básica; atuação como professor(a) na escola participante do subprojeto PIBID onde a atividade de supervisão será



exercida; participação em cursos, eventos e demais atividades pertinentes à carreira de professor(a); tempo, carga horária disponível para se dedicar ao PIBID. O supervisor selecionado precisará assinar um termo de compromisso apresentado pela CAPES, com cópia disponível por acesso eletrônico, via internet.

A seleção é efetuada pela Coordenação de Área, objeto do Edital. A seleção de que trata o edital consistirá de uma única etapa realizada por análise da documentação apresentada no ato da inscrição, levando-se em consideração a carta de motivação, o perfil do candidato e a disponibilidade de tempo. O resultado do processo seletivo é divulgado no site do PIBID-UFV, na data prevista em edital.

O professor supervisor aprovado terá direito a uma bolsa mensal de R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), concedida pela CAPES, em cronograma por ela estabelecido. O pagamento será efetuado diretamente ao bolsista, mediante depósito em sua conta corrente. A vigência de atuação do selecionado será de 24 meses. A bolsa de supervisão poderá ser renovada por único período adicional também de 24 meses.

Conforme consta nos termos do Regimento Interno do PIBID-UFV, a qualquer momento, a coordenação do programa poderá substituir qualquer supervisor em exercício, desde que não mais atenda aos requisitos da Portaria CAPES 096/2013. A substituição do supervisor se faz por comunicação direta feita pelo coordenador institucional ou pelo coordenador de área a quem o supervisor estiver subordinado, no mês que antecederá a sua exclusão.

As obrigações e atribuições dos supervisores são de: acompanhar no mínimo 5 (cinco) e no máximo 10 (dez) estudantes de licenciatura; elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área; informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no PIBID; 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; participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pelo subprojeto do qual participa ou pelo PIBID-UFV; informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitado; participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES; manter seus dados atualizados na Plataforma Freire do MEC; assinar termo de desligamento do projeto, quando couber; compartilhar com a direção da escola e

seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a conexão dos conhecimentos presentes na educação básica.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Viçosa (PIBID-UFV), conforme disposto na legislação vigente, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

No regimento do PIBID-UFV, temos detalhado que o programa está vinculado à Diretoria de Programas Especiais (DIP), da Pró-Reitoria de Ensino (PRE), trata do desenvolvimento de projeto institucional aprovado pela CAPES, em consonância com as diretrizes gerais estabelecidas por esse órgão para o estímulo à formação docente.

Detalha também que o PIBID contempla subprojetos específicos referentes aos cursos de licenciatura ofertados nos campi da UFV, de forma articulada, integrada entre si e com outros programas relacionados à formação docente.

Delineia que as atividades do referido programa são desenvolvidas por meio da articulação entre a UFV e o sistema público de educação básica, cujos os objetivos descritos e propostos são: 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 cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII - contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente; VIII - o programa é regido pela Portaria CAPES 096/2013, de 18 de julho de 2013, disponível no endereço eletrônico com acesso via internet. Para o desenvolvimento do projeto institucional, são repassados pela CAPES recursos

financeiros para gastos de capital e/ou custeio, bem como disponibilizada contrapartida pela UFV, nos termos aprovados por ocasião da chamada pública do PIBID.

Tendo em vista toda amplitude alcançada (e crescente) do PIBID-UFV, destacamos alguns dos principais objetivos que o programa espera obter, ao final dos processos, envolvendo os estudantes bolsistas, alvos centrais do programa. Que eles tornem-se capazes de: reconhecer o cotidiano escolar como espaço de construção de alternativas pedagógicas; relacionar as atividades de ensino e pesquisa; reconhecer que o processo de aprendizagem não ocorre exclusivamente na Universidade, mas também valorizando o conhecimento construído a partir da escola; valorizar o saber docente produzido a partir da prática; analisar as tensões em torno da temática educacional face às transformações do mundo atual; elaborar e executar planejamento de atividades de ensino em unidades escolares de Educação Básica; proporcionar uma formação mais sólida e ampliada aos futuros professores que irão atuar na Educação Básica.

Outros objetivos listados são: incentivar os docentes das escolas a participarem da orientação dos futuros profissionais do ensino; elevar a compreensão da importância da formação continuada; promover a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, garantindo um universo com mais qualidade e com resultados mais significativos para o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que o projeto objetiva proporcionar espaços para reflexão e troca de experiências entre a realidade da escola e a vivência do meio acadêmico; que os futuros profissionais da educação tenham conhecimento da realidade das escolas públicas de ensino fundamental e entendam o funcionamento das mesmas, incentivando estudantes para a docência, de modo que saibam do compromisso social decorrente desta profissão; que sejam profissionais reflexivos, com capacidade de avaliar suas práticas pedagógicas, visando assim à melhoria do ensino e da aprendizagem; que os estudantes bolsistas de iniciação à docência tenham capacidade de atuar em equipe para que possam desenvolver ações multidisciplinares; despertar maior interesse dos alunos da educação básica para a educação escolar, para que possam alcançar melhores resultados.

Espera-se também que os alunos se sintam estimulados a continuar seus estudos, contribuindo para a redução da evasão escolar, além de promover melhorias no processo ensino-aprendizagem, na qualidade do ensino da escola pública, elevando os índices que avaliam a Educação Básica no Brasil – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Vale indicar que todo o exposto está detalhado na página virtual do PIBID-UFV.

Embora os objetivos do PIBID estejam direcionados sobremaneira à formação inicial de professores (iniciação à docência), os professores supervisores são sujeitos centrais

para a execução do programa que, de acordo com as diretrizes do PIBID, são concebidos como cofomadores e, conforme exposto anteriormente, são alvos direto das propostas que objetivam propiciar, aos professores das escolas públicas contemplados, o aprimoramento e reflexão das suas práticas pedagógicas, buscando qualificá-las por meio da troca de experiências e saberes com os estudantes em formação, aproximando, por um lado, os alunos das experiências na realidade das escolas e, por outro, aproximando os professores do espaço acadêmico, por intermédio da Universidade.

Além dos aspectos que foram mencionados (troca de experiências e de saberes entre docentes, licenciandos e a Universidade), nos interessou buscar conhecer com maior amplitude sobre o envolvimento dos professores supervisores com o PIBID, investigando se há a ocorrência de aprendizagens formativas significativas e efetiva aquisição de saberes docentes no exercício da profissão, além de identificar aprendizagens profissionais adquiridas nos processos de trabalho no programa.

Por fim, dando relevo à dimensão alcançada pelo programa, vale destacar que o Relatório de Gestão do PIBID 2009-2014, da Diretoria de Educação Básica (DEB), traz um panorama recente sobre a expressiva expansão do programa que, no decurso do seu desenvolvimento, tem elevado cada vez mais o número de bolsistas atendidos em todos os níveis de atuação, ampliando o número de escolas públicas contempladas, de IES participantes, tendo, conseqüentemente, mobilizado cada vez mais recursos.

Cumpré ressaltar que a relevância do tema proposto nesta pesquisa é enfatizado e evidenciado por diferentes pesquisadores. Dentre os quais, inicialmente, destacamos Barolli e Nascimento (2014) que, a partir de pesquisa desenvolvida sobre o PIBID, chegaram à conclusão de que existe uma demanda de estudos que analisem sobre contribuições formativas para os supervisores do programa nas escolas. Identifica-se, portanto, a relevância científica para o campo.

Se faz oportuno acentuar que políticas para a formação de professores vêm sendo amplamente discutidas nas últimas duas décadas e, nesse âmbito, pode-se colocar em evidência o PIBID como sendo a materialização de ações e preocupações quando o assunto é a formação inicial de professores, sem perder vista a formação continuada.

Dentre várias inquietações, Gatti (2010) destaca a velha dicotomia entre teoria e prática, as deficiências formativas persistentes em cursos de licenciatura (sobretudo referentes à formação didática, pedagógica e prática por meio de estágios) e a baixa atratividade da carreira docente. No centro dessas e de outras problemáticas, o PIBID tem sido apontado

como uma política estratégica interessante para a valorização docente e incentivo à carreira de professor, salienta a autora mencionada.

Ademais temos que, nos últimos anos, o governo federal pôs em prática um conjunto de medidas pró-formação de professores, dentre as quais destacamos a expansão de cursos de licenciatura, cujo objetivo precípua era o de qualificar todos os professores em nível superior, bem como formar mais docentes para uma demanda cada vez mais crescente em razão da ampliação do acesso ao ensino escolar.

Nesta direção, Akkari (2011) aponta a formação de professores como um setor estratégico das políticas educacionais. Essa importância se justifica pelo fato dos docentes serem os profissionais mais numerosos do mundo e, com a massificação da Educação Básica a partir dos anos 1950, vem mobilizando cada vez mais recursos e demandando cada vez mais investimentos na área.

Estudos desenvolvidos por Gatti (2010) verificaram que há críticas no sentido de que a formação dos docentes para a educação básica tem sido muito teórica, conteudista, carente de subsídios didáticos e pedagógicos, desvinculada da prática efetiva e distanciada das escolas para as quais, em tese, os cursos preparam. E, no intuito de superar as deficiências e os distanciamentos, o PIBID emergiu como um ambicioso programa que visa ampliar a procura pelas licenciaturas, diminuindo a distância entre a teoria e a prática, estreitando as relações entre Universidades e escolas.

É importante salientar que o PIBID, hoje, está consolidado como política pública educacional dirigida à formação docente. As portarias que o regulamentavam foram substituídas pelo decreto nº. 7.219/2010, institucionalizando o programa, indicando, assim, a preocupação com a sua consolidação e continuidade, agora firmada também pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

## **1.2 O que alguns estudos recentes revelam sobre o PIBID**

Analisando as publicações do II Congresso Nacional de Formação de Professores – VII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores – “Por uma Revolução No Campo da Formação de Professores” –, evento promovido pela UNESP, em 2014, identificamos e selecionamos, a partir dos resumos, trabalhos que nos forneceram constatações, dados, informações significativas a respeito do PIBID.

Inicialmente, faz-se oportuno mencionar o trabalho de Rodrigues, Silva e Miskulin (2014), cujo foco foi o de apresentar uma descrição analítica dos editais PIBID lançados pela CAPES, evidenciando sua ampliação no cenário geral.

Os referidos pesquisadores, em suas análises, sobretudo ancorados em dados apresentados pela CAPES, concluíram que, de fato, estamos vivendo uma nova fase na educação brasileira, principalmente no que diz respeito à formação de professores.

Ainda no entendimento dos mesmos autores, o PIBID tem se destacado na formação de docentes, sobretudo em razão de o programa procurar “incentivar e resgatar o valor do profissional da educação” (RODRIGUES, SILVA e MISKULIN, 2014, p. 11).

Porém, ponderaram que a valorização real e efetiva da profissão docente só será concretizada se as condições do trabalho docente forem significativamente melhoradas, acompanhadas também de melhorias na carreira e elevação do reconhecimento social.

Rodrigues, Silva e Miskulin (2014) concluíram que o PIBID, enquanto política pública de incentivo a formação docente, já vem demonstrando avanços consideráveis, elevando o número de bolsistas, de professores e de instituições escolares envolvidas, efetivando ações entre os participantes em parceria entre as universidades e as escolas.

Em um trabalho de revisão bibliográfica sobre o PIBID, Cunha e Honório (2014) analisaram as publicações ocorridas em dois grandes congressos nacionais da área de educação: o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), compreendendo o período de 2008 até outubro de 2013, sistematizando o levantamento das publicações em três categorias: 1) relação universidade e escola; 2) relação PIBID e o Estágio Supervisionado; 3) relação teoria e prática.

As referidas pesquisadoras identificaram um total de 54 trabalhos abordando a temática PIBID. Conforme relataram, a análise dos trabalhos permitiu constatar que o PIBID vem proporcionando ressignificação e inovação de metodologias de ensino por parte da escola e da universidade, gerando aprendizagens significativas mútuas.

No tocante ao estreitamento, à aproximação das relações entre universidade e escolas, Cunha e Honório (2014) revelaram que o PIBID vem contribuindo para que a escola básica abra suas portas para a universidade, oportunizando aos estudantes das licenciaturas entrarem e vivenciarem situações reais de ensino e aprendizagem. Concluíram que a interação Universidade e escola auxilia os licenciandos na compreensão de que não há prática docente a-teórica (o espaço escolar dá luz à prática).

Seguindo no âmbito da produção de trabalhos em torno da temática PIBID, Costa et al. (2014) analisaram pesquisas acadêmicas relatadas em Dissertações de Mestrado e em Teses de Doutorado desenvolvidas sobre o PIBID e registradas no banco de dados CAPES de 2007 a 2012. Eles identificaram, no montante analisado, a produção de dezenove dissertações e uma tese abordando a referida temática.

Mediante as análises do material levantado, os pesquisadores constataram que as ações desenvolvidas pelos subprojetos PIBID têm conseguido de fato aproximar a Universidade da Escola, preenchendo, em alguma medida, as lacunas formativas existentes nos atuais cursos de licenciatura. No entanto, ponderaram que as pesquisas analisadas ainda não fornecem resultados suficientes que permitam confirmar a eficácia do PIBID enquanto política educacional para a melhoria da formação de professores.

Vale ressaltar que o relatório de gestão do PIBID datado de 2014 apresenta dados significativos em relação ao seu crescimento, tais como: elevação do orçamento destinado; expansão de bolsas em todos os níveis e de escolas parceiras; ampliação do atendimento a toda a educação básica, incluindo o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos, indígenas e quilombos.

Outro ponto relevante que merece destaque é que o programa, além de incentivar a aproximação dos bolsistas com a escola, visa o aprimoramento da escrita dos seus participantes, estimulando-os a desenvolverem sua escrita nos padrões cultos da língua, exercício que se faz por meio da redação de relatos de experiência sobre as práticas pedagógicas e pesquisas desenvolvidas no âmbito do trabalho.

Costa et al. (2014) ainda evidenciaram em seu estudo que o elevado crescimento do PIBID ao longo dos últimos cinco anos também se mostra pelo volume significativo de dissertações e teses produzidas sobre o tema neste espaço de tempo.

Concernente à participação e ao envolvimento dos professores das escolas com o PIBID, Costa et al. (2014) acenaram para um indício de que a ideia de parceria proposta pelo programa entre todos os envolvidos, tem ficado mais restrita aos coordenadores de área, aos professores supervisores e aos bolsistas de iniciação a docência.

Em pesquisa realizada pelos referidos autores, os bolsistas supervisores afirmaram que o PIBID traz significativas contribuições para a sua formação e para a formação dos Bolsistas de Iniciação a Docência. Entretanto, não foram apontadas contribuições para o trabalho escolar. Foi verificado que, em alguns casos, não tem havido interação entre a universidade e a escola como propõe o programa.

De um modo geral, os estudos conseguem demonstrar a importância do PIBID, com ênfase para a formação inicial. Porém, é pontuada a importância fundamental da formação continuada e a da parceria entre Universidade e Escolas da Educação Básica.

No que se refere à melhoria da qualidade do ensino proporcionada pelo PIBID, Costa et al. (2014) ressaltaram que não há muitos dados a serem levantados quanto a este aspecto. Entretanto, enfatizaram a relevância do programa como sendo significativamente importante para preencher lacunas da formação inicial (principalmente de ordem prática).

Ademais, os autores concluíram que o PIBID tem se constituído como espaço privilegiado para a prática de aprendizagens colaborativas entre os bolsistas participantes do programa, promovendo o aprimoramento da formação inicial e continuada de professores. Afirmaram que o PIBID, enquanto política pública educacional, tem efetivamente provocado mudanças nas escolas públicas de educação básica, tanto em âmbito material como também conceitual, potencializando novas abordagens, novas reflexões e o desenvolvimento de diferentes estratégias de ensino.

No que diz respeito às repercussões do PIBID em cursos de formação de professores, Carvalho (2014), que em seu estudo analisou um curso de Ciências Biológicas, concluiu que a inserção precoce do estudante de licenciatura no cotidiano escolar proporcionou a ampliação da dimensão prática em sua formação, potencializando ações transformadoras, podendo contribuir efetivamente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada na vivência histórica e cultural.

Apesar de ter identificado alguns problemas, tais como o não comprometimento de alguns bolsistas de iniciação à docência e a não disponibilidade de carga horária dos bolsistas supervisores para as atividades propostas fora do espaço escolar, Carvalho (2014) observou um aspecto que merece destaque: verificou maior empenho por parte dos estudantes nos dois semestres iniciais do curso. Acenando, portanto, que o lugar do PIBID nos cursos de licenciatura deveria ser no primeiro ano letivo.

Ademais, a referida autora também destacou a importância do PIBID na apropriação de referenciais teóricos que forneçam embasamento necessário aos estudantes para que eles aprendam a articular teoria e prática, ensino e pesquisa, bem como o estímulo à produção científica, que está entre as exigências do programa.

No sentido de olhar o PIBID e suas contribuições para a formação de futuros professores de História, Florêncio (2014) evidenciou, em sua análise, que os licenciandos daquele curso consideraram que o PIBID atinge a finalidade de integrar a Universidade e a escola pública, além de favorecer a aliança entre teoria e prática de ensino. Entretanto, a



mesma autora atestou que, frequentemente, os participantes do programa não vislumbram a educação básica como carreira profissional, pois suas metas se voltam para tornarem-se professores universitários.

Barolli e Nascimento (2014), analisando as contribuições do PIBID para o desenvolvimento profissional de supervisores professores de Física, revelaram que foi possível identificar o aumento das disposições autoformativas, formativas e reflexivas dos docentes, induzindo-os a se mobilizarem, a buscarem maneiras distintas de se “atualizarem pedagogicamente”, exercício este propiciado pelas demandas do programa, pela necessidade de revisar e visitar teorias, repensando os modos de ensinar, objetivando aprimorar as práticas pedagógicas, desencadeando, por conseguinte, o desenvolvimento de novas competências e novos conhecimentos, além de uma nova compreensão de si, do seu papel formador. Perceberam que o PIBID vem se constituindo em um efetivo e privilegiado espaço de formação contínua e de desenvolvimento profissional para os docentes.

Referente a indagações sobre se o PIBID tem interferido de alguma forma no cotidiano dos professores supervisores, principalmente no que se refere à incumbência que é dada a eles de assumirem o papel de coformadores dos licenciandos que assistem, Barolli e Nascimento (2014) trazem um aspecto que nos chamou a atenção:

o fato da atuação desses supervisores nos subprojetos ter efetivamente modificado suas visões sobre a formação de professores, sobretudo quando afirmam se sentirem satisfeitos em poder assumir uma vocação que só a universidade possuía, ou seja, formar futuros professores. Uma nova compreensão sobre si e um novo modo de ser e se constituir como educador surgem nessa perspectiva, agora também como formador de professores e, desse modo, para o desenvolvimento de disposições formativas (BAROLLI e NASCIMENTO, 2014, p. 11).

Logo, referenda os mesmos autores, que “os subprojetos passam a se constituir em um contexto de desenvolvimento profissional, ou seja, um contexto favorável para que o professor tome a sua própria prática como objeto de análise e de reflexão” (BAROLLI e NASCIMENTO, 2014, p. 11).

Essa atenção dada aos professores supervisores do PIBID é justificada pelos autores supracitados em razão do fato destes considerarem o supervisor figura essencial para o andamento do programa, pois, segundo os mesmos, sem a presença desse profissional para orientar os futuros docentes, o programa sequer teria a chance de se constituir e se desenvolver. Os autores creem ainda que é de suma importância que se realizem estudos que problematizem as contribuições e atribuições do trabalho cotidiano dos supervisores do PIBID nas escolas.

Conclusivamente, Barolli e Nascimento (2014) elucidaram que foi possível perceber em seu estudo que o cotidiano dos professores pesquisados tem sido afetado pela participação em seus respectivos subprojetos do PIBID de Física e que as práticas desenvolvidas podem desencadear processos de desenvolvimento profissional. A abertura ao diálogo (interação) e a quebra do isolamento também receberam atenção dos pesquisadores:

A nosso ver, os subprojetos estudados estão conseguindo romper com uma problemática bastante presente na carreira de professores em exercício, que é o isolamento. Quando ele termina sua formação na universidade ele fica de certa maneira isolado naquele contexto e o PIBID vem se constituindo como uma possibilidade de romper com esse isolamento, estabelecendo uma interlocução desse professor com a universidade. Essa relação estabelecida com a universidade, que configura o triângulo característico do PIBID (universidade-escola-licenciando), se dá em outro patamar, mas pode proporcionar que os supervisores desenvolvam disposições auto-formativas e se atualizem teoricamente (BAROLLI e NASCIMENTO, 2014, p. 11).

No âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado em Educação da UFV), destacamos seis trabalhos de pesquisa, seis dissertações defendidas entre 2012 e 2016, tendo o PIBID como objeto de estudo. São elas: “A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes”, por José Marcos Vieira Júnior, de 2013; “Aprendendo a docência: processos de formação de licenciandas em Pedagogia integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”, por Edilaine do Rosário Neves, de 2014; “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): dimensões do desenvolvimento profissional de licenciandas do curso de pedagogia”, por Vanessa Lopes Eufrázio, de 2014; “As implicações do PIBID no processo de formação de professores: o caso dos licenciandos em Ciências Biológicas”, por Alan Gustavo Silva de Aquino, de 2015; “Percurso formativo, profissionais e as práticas dos docentes coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID”, por Valeska Carvalho e Almeida, de 2015; “A atratividade da carreira docente: uma análise na perspectiva de ex-bolsistas do PIBID do curso de Educação Física”, por Sabrina Aparecida de Lima, de 2016.

Referente aos trabalhos de pesquisa listados, se faz pertinente destacar que, em síntese, todos chegaram à conclusão de que o PIBID vem proporcionando, especialmente aos bolsistas de iniciação à docência, efetivas práticas escolares, com mais aprofundada inserção no contexto educativo, maior participação e atuação no campo profissional, por meio de reuniões, oficinas, planejamentos, trabalho em equipe, promovendo socialização profissional, ampliando as aprendizagens profissionais (aprendizagens da docência), até mesmo por meio de eventos acadêmicos e científicos, propiciando a aquisição de novas aprendizagens

referentes aos conteúdos que lecionam e sobre as matérias estudadas na Universidade, estabelecendo, deste modo, estreitas relações entre teoria prática, trabalhando e aprendendo a lidar com alunos reais, em contextos reais, inseridos de fato na cultura escolar, valorizando que essa vivência escolar, em concomitância com a formação inicial, favorece melhor desenvolvimento no processo formativo.

No entanto, concernente ao incentivo para a docência, a seguir na carreira docente, que é um dos objetivos do PIBID, principalmente formar professores para atuar na rede pública de ensino, os mencionados estudos concluíram que o trabalho dos bolsistas de iniciação à docência tem propiciado identificação com a profissão. Porém, o contexto com o qual os licenciandos estão se deparando tem sido desmotivador ou pouco atrativo para o ensino público, de modo que suas aspirações tem se mostrado na direção de dar sequência como profissionais aspirando à rede privada ou superior.

Uma das pesquisas listadas entre as dissertações se ocupou de analisar o percurso formativo de professores universitários coordenadores do programa, atuantes nas áreas de ciências exatas e biológicas, bem como suas constituições formativas, vindo a confirmar a hipótese de que o PIBID tem favorecido e ampliado a formação e as disposições formativas dos docentes coordenadores do PIBID em suas áreas de atuação.

Concluimos, portanto, que as análises das pesquisas recentes aqui expostas constataram que o PIBID vem possibilitando a construção de saberes necessários ao exercício da docência, assim como tem sido relevante para a prática de ensino dos futuros professores nas escolas. As pesquisas também, em geral, defenderam que as intervenções dos bolsistas nas escolas devem articular saberes oriundos da teoria e da prática docente. Além do mais, são convergentes em manifestarem que, efetivamente, o PIBID vem possibilitando novos significados para a formação dos futuros docentes, além de ser um campo fértil para a formação continuada de professores das escolas da rede pública de ensino na educação básica.

Faz-se indispensável colocar em evidência o amplo estudo avaliativo sobre o PIBID, realizado por Gatti et al. (2014), que nos forneceram conclusões altamente relevantes referentes às contribuições formativas que a participação no programa tem trazido, principalmente, aos professores supervisores, que compuseram o público alvo da nossa pesquisa, bem como contributos mais amplos proporcionados pelo PIBID enquanto política pública de educação e de formação docente.

Em síntese, podemos listar, extraindo dos resultados da pesquisa efetuada por Gatti et al. (2014), as conclusões de que o PIBID: contribui para a formação continuada qualificada dos docentes das escolas, gerando estímulos para a busca de novos conhecimentos

e para a continuidade dos estudos; aproxima o professor supervisor do meio acadêmico, ajudando a articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa; propicia reflexão sobre a prática e o questionamento construtivo, com apoio dos licenciandos e professores das IES em ações compartilhadas; favorece o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e o uso de laboratórios e outros espaços; aumenta a motivação do docente pelo seu maior envolvimento em atividades diversificadas; propicia mudanças nas perspectivas profissionais, aprendizagens e contribui para a melhoria de seu desempenho; valoriza e reconhece o professor e o seu trabalho na escola.

Relativo à importância do programa enquanto política pública de educação e formação, a mesma pesquisa referida anteriormente chegou às seguintes conclusões: de que o PIBID contribui para a valorização da profissão de professor; tem conseguido atrair, despertar o interesse para a docência; constitui-se em uma rara política de atenção à formação inicial dos professores para a educação básica; é um programa que desacomoda as licenciaturas e mobiliza escolas; tem promovido a aproximação entre as instituições de ensino superior com a escola básica; por suas contribuições, deve ser institucionalizada e tornada perene. É acentuado ainda que o PIBID também tem se configurado em um processo de formação que vem criando condições para o desenvolvimento profissional dos docentes.

### **1.3 Considerações sobre políticas educacionais e políticas docentes**

Souza (2009, p. 24) compreende “política pública como um fenômeno social e histórico que expressa interesses e necessidades de diversos sujeitos sociais”. Acrescenta ainda que estas não se confundem com política governamental, que possuem caráter temporário e restrito. E, no tocante às políticas educacionais, a autora ressalta que a política educacional, enquanto vertente de política social, deve ser concebida como um direito básico de qualquer pessoa. Convergente a esta última colocação, no sentido da relevância, Leão (2005, p. 1) soma que “a política educacional configura-se com importância maior no âmbito das políticas sociais e como obrigação do Estado”.

Essas afirmativas podem ser endossadas por Hofling (2001). Segundo a autora, políticas sociais são, usualmente, entendidas como políticas de educação, saúde, segurança, previdência, habitação, dentre outras. E, antes de tudo, são responsabilidades do Estado. Em consonância com esta ideia de responsabilidade governamental, Trojan (2009, p. 2) situa que

“o financiamento é o principal indicador do esforço de cada governo nacional para ampliar a cobertura e a qualidade da educação”.

Em face às observações de cunho governamental anteriormente colocadas, Oliveira (2010, p. 5) assevera que, “se políticas públicas é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação”.

Todavia, pondera que

educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

E, complementarmente, segundo Souza (2006, p. 18), não podemos perder de vista, portanto, que “a análise de política pública é, por definição, estudar o governo em ação”. No que se relaciona especificamente às políticas educacionais para a educação básica no Brasil, Costa, Akkari e Silva (2011, p. 76) registraram que

A atual configuração da educação básica brasileira reflete, em grande medida, as mudanças desencadeadas pelas reformas dos anos de 1990. A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), uma série de alterações aconteceu. Novas propostas de gestão da educação, de financiamento, de programas de avaliação educacional, de políticas de formação de professores, dentre outras medidas, foram implementadas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação.

Concernente ao objetivo de melhorar a qualidade da educação básica, assim como o trabalho e a qualificação dos professores, vale trazer à tona o PIBID como uma iniciativa de expressivo significado para a formação docente, partindo do princípio de que, conforme os autores que nos deram suporte são unânimes em concordar, que o professor tem um papel fundamental na melhoria da qualidade da educação.

Contudo, Costa, Akkari e Silva (2011) ponderam que esse papel não depende apenas dos professores, pois, para qualificar o trabalho docente, é essencial incluir a valorização dos professores, por meio de melhores salários, mais recursos para as escolas, incentivos e promoção da colaboração dos pais, além de maior apoio por parte do governo.

Refletindo sobre a questão da qualidade, os autores referidos anteriormente recordam que as reformas educacionais desencadeadas a partir da década de 1990 também deram maior visibilidade aos professores enquanto agentes centrais de mudança. As políticas educacionais para a educação básica avançaram, houve grande expansão, grande avanço

quantitativo nos sistemas, mas que não foram seguidos de uma preocupação, de um cuidado com a qualidade, inclusive da formação.

Exige-se dos docentes, atualização, disposição e adaptação para enfrentarem e se adequarem às mudanças. Todavia, não são proporcionadas as condições para que isso se efetive. A formação inicial não os prepara significativamente para os desafios do trabalho docente e, concernente à formação continuada, na maioria dos casos fica sob a responsabilidade do próprio professor (COSTA, AKKARI e SILVA, 2011, p. 92).

Almejar qualidade requer avaliar para verificar avanços e promover participação dos atores sociais escolares. E, nessa direção, Hofling (2001, p. 39) nos traz:

Pensando em política educacional, ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação.

Em referência à abordagem de políticas de educação no contexto das políticas públicas, Azevedo e Aguiar (1999, p. 4-5) entendem ser importante

levar em conta o fato de que é bastante recente a consideração e legitimação da área em destaque como campo investigativo, particularmente no que diz respeito à abordagem das políticas de educação no contexto das políticas públicas. Um exemplo disto foi a tardia constituição do grupo de trabalho “Estado e Política Educacional” no interior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd em relação à constituição desta entidade, o que só ocorreu ao final dos anos 80. Da mesma maneira, é a partir do ano de 1995 que a ANPAE reconhece e institucionaliza este campo como integrante da esfera das suas preocupações.

Direcionando o olhar para as políticas docentes no Brasil, o trabalho desenvolvido pelas pesquisadoras Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André, publicado em setembro de 2011, intitulado “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte”, nos forneceram subsídios relevantes, que somaram significativamente ao nosso trabalho.

As autoras nos trazem que a formação inicial e continuada de professores, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil. Ocorre que há outros aspectos impactantes e relevantes a serem considerados, como: as condições de trabalho; a atratividade da carreira; os salários dos docentes que atuam na educação básica.

Gatti, Barreto e André (2011) atestaram ainda que a formação está longe de atender às necessidades reais de atuação dos professores. E, considerando o papel atribuído a

eles para a qualidade da educação, se faz primordial não apenas garantir formação adequada aos docentes, mas também oferecer a eles condições de trabalho apropriadas, dar a devida valorização, justamente para atrair e mantê-los, em sala de aula.

Não por acaso, seguem advertindo as referidas pesquisadoras, que a preocupação com a educação, com a formação de professores e com as condições de trabalho destes profissionais, aparecem como questões importantes para sociedade, sobretudo em razão de pressões recebidas de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais e novas demandas da contemporaneidade.

Em se tratando do Brasil, Gatti, Barreto e André (2011) assinalaram que o MEC (Ministério da Educação) tem montado e configurado grande aparato institucional ao longo dos últimos anos, delineando uma política nacional de formação docente, que tem sido orientada na perspectiva da instituição de um sistema nacional de educação, representando um avanço no processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica, considerando a formação como um processo que se faz de modo contínuo, por meio da construção de uma prática docente qualificada, de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores.

Em acréscimo, as referidas pesquisadoras nos apresentam que, em nível federal, o MEC tem, de fato, assumido “uma postura incisiva de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos docentes da educação básica, formulando uma política nacional de formação docente cujo horizonte é a instituição de um sistema nacional de educação” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 252).

Reiterando sobre a concepção de formação como um processo contínuo que, inicia-se na formação inicial, tendo prosseguimento ao longo de toda vida profissional dos professores. Informam que “a política criada pelo MEC envolve as instituições públicas de educação superior (IPESs) na formação em serviço dos professores da educação básica, bem como as secretarias estaduais e municipais de Educação a que pertencem os docentes” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 252).

As autoras chamam atenção para

o grande aparato institucional montado pelo MEC em menos de uma década e coordenado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo seu Conselho Técnico da Educação Básica, criado para responder às novas atribuições desse órgão do MEC, busca responder às demandas de formação inicial, estimadas em mais de 600 mil licenciaturas, e de formação continuada dos profissionais das redes públicas de ensino. Para dar cumprimento à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em que se consubstanciam as diretrizes de longo prazo para a formação de professores em serviço, são instituídos os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais

da Educação, com a atribuição de elaborar e acompanhar os planos de formação, com base no diagnóstico das necessidades das redes, articular as ações e otimizar os recursos (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 252).

Por todo o conjunto de dados examinados pelas autoras, segundo as mesmas, ficou evidenciado que a política nacional de formação de professores em serviço, implantada pelo MEC nos últimos anos, tem elevado a um novo patamar as ações educacionais empreendidas pelo Estado brasileiro, especialmente em termos de comprometimento com o desenvolvimento da educação do país. Ponderam, entretanto, que há e haverá dificuldades de percurso, mas que serão passíveis de serem corrigidas e aprimoradas.

No contexto mais recente das políticas nacionais voltadas para a educação, na direção de um compromisso maior por parte do governo com a melhoria da qualidade do ensino e da formação de professores, temos o PIBID como um programa que emergiu e foi se configurando (conforme explicitamos e detalhamos no tópico anterior) como sendo uma iniciativa robusta, de largo alcance e de expressivo impacto no âmago das políticas educacionais, resultando em sua consolidação.

Em razão do PIBID ter se solidificado como política educacional, não mais sendo apenas uma política governamental, sua análise e/ou estudos que o abordam adquiriram maior relevância. A esse respeito, Guimarães-Iosif (2009, p. 116) adverte sobre o fato de que, “no Brasil, o papel das Políticas Públicas é comumente confundido com o das Políticas Governamentais ou Partidárias, sujeitas às mudanças periódicas de disputas pelo poder”. Soma que conflitos dessa ordem, geralmente, resultam em obstáculos que acabam dificultando o acompanhamento das políticas, quando estas não desaparecem.

Convém salientar que uma função a qual se propôs este estudo foi a de contribuir para um campo que possui uma demanda potencial de pesquisa a ser explorada, a fim de, por meio desse movimento, estender conhecimentos, possibilitar e contribuir para o debate crítico em torno do programa que, embora recente, tem recebido vultosos investimentos por parte do Governo Federal e envolvido um número cada vez maior de estudantes e professores.

Além disso, buscamos dar voz e ouvir professores supervisores para que os mesmos pudessem avaliar a importância e as contribuições do PIBID para sua formação permanente e desenvolvimento profissional, refletindo sobre o trabalho docente, partindo dos relatos de experiências vivenciadas no cotidiano do trabalho e no âmbito do programa, de modo a possibilitar a nós pesquisadores o apontamento de indicativos, trazendo subsídios que venham a contribuir e orientar para o trabalho de elaboração e aprimoramento de políticas direcionadas à formação inicial e continuada de professores.



Assim como expressa Mainardes (2006), entendemos que os docentes exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam, fazem, acreditam, têm implicações para o processo de implementação das políticas, assim como para o seu êxito ou fracasso.

O referido autor traz questões que têm o objetivo de explicitar sobre como as políticas vigentes podem ser exploradas em pesquisas. Porém, devem ser entendidas apenas como ponto de partida para a sua compreensão. Das questões relacionadas por Mainardes (2006), nos interessaram as seguintes: 1 - Como a política foi recebida? 2 - Como está sendo implementada? 3 - Há evidências de resistência individual ou coletiva? 4 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? 5 - Recebem algum tipo de pressão? E suporte? Estas cinco colocações são pertinentes para nos auxiliar a pensar sobre a política que nos propusemos a analisar: o PIBID.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Formação Docente e Formação Profissional

Do ponto de vista formativo, nossa pesquisa se propôs a dar relevo à análise de experiências vivenciadas pelos docentes supervisores do PIBID, evidenciando aspectos que convirjam na direção formativa dos professores, com ênfase nos contributos identificados que favoreçam à Formação Permanente, ao Desenvolvimento Profissional, bem como a detida e cuidadosa atenção a elementos que compõe o Trabalho Docente, considerando suas peculiaridades, pois, mesmo tendo a clareza de que o programa é voltado para a formação inicial de docentes, concordamos com Gatti et al. (2014, p. 5) no entendimento de que, “com seu desenho, o PIBID é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes”.

Falar sobre formação permanente do professorado é, sem dúvida, fundamental para buscar o delineamento de ideias, sugestões e propostas que subsidiem os docentes no exercício de sua profissão, promovendo a atualização de conhecimentos, aprimorando saberes didáticos, pedagógicos e práticos.

Nóvoa (2007), inclusive, vê a formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas como um grande desafio, principalmente pelo fato de que a formação do professor é, majoritariamente, teórica, metodológica, gerando um déficit de práticas, de exercício de reflexão sobre as práticas, de trabalho mais efetivo sobre as práticas, na direção do saber como fazer.

No mesmo sentido, o referido autor avalia como “modelo moderno de formação” propostas formativas fundamentadas na prática em contexto real de trabalho do professor, sem estar aprisionada em modelos tradicionais excessivamente teóricos, valorizando as ações em situação, bem como a reflexão, que tem a potencialidade de colocar os docentes na condição de analisar, rever, repensar sobre o que vem executando, desempenhando, além de permitir desenvolver seus saberes professorais.

Canário (2002), considerando a formação inicial de professores como a primeira etapa de um empreendimento de formação contínua, desenvolve argumentações no sentido de defender a seguinte idéia: a indissociável articulação entre a formação e o exercício do trabalho. Na base de sua argumentação, estão subjacentes duas teses: os professores aprendem

a sua profissão nas escolas; a formação inicial consiste em aprender a aprender com a experiência (isto decorre da primeira).

Dentro da formação, diferenciando qualificação e competência, Canário (2002) sustenta que as qualificações se adquirem por um processo que pode ser cumulativo, podem “ser postas em estoque”, “armazenadas”, enquanto as competências só podem ser produzidas em contexto prático, a partir das experiências de trabalho.

Quando se afirma que a escola é o lugar onde os professores aprendem é, precisamente, esse processo de produção de competências profissionais que está a ser referido. É no contexto de trabalho, e não na escola de formação inicial, que se decide o essencial da aprendizagem profissional (que é coincidente com um processo de socialização profissional) (CANÁRIO, 2002, p. 156).

O aspecto do trabalho coletivo também é valorizado pelo referido autor. Ele recomenda pensar o funcionamento da escola, enquanto organização de trabalho, como um processo de aprendizagem coletiva, do qual emergem exatamente as competências individuais e coletivas, configurando saberes.

Seguindo nesta direção, o autor advoga que

as escolas sejam vistas como os lugares fundamentais de aprendizagem profissional e não como meros lugares de “aplicação”. A aceitação desse pressuposto implica que os contatos estreitos com os contextos de trabalho sejam os mais precoces possíveis e estejam presentes ao longo de todo o percurso de formação inicial, não se circunscrevendo a uma etapa final. Só dessa forma é possível favorecer um percurso interativo entre formação e trabalho que permite o movimento duplo de mobilização, para a ação, de saberes teóricos, e, ao mesmo tempo, a formalização (teórica) de saberes adquiridos por via experiencial (CANÁRIO, 2002, p. 158).

O autor supracitado também se atenta para a necessidade e importância de construir uma política de formação contínua centrada na escola, que promova, inclusive, articulação com a formação inicial. Nesse sentido, entendemos que o PIBID tem a potencialidade de proporcionar aos professores bolsistas do programa, além de desenvolvimento profissional, formação continuada em serviço.

Nóvoa (2003) também sublinha a importância da escola como lugar da formação, valorizando o que denomina como uma “formação-em-situação” (*in situ*), assim como o papel dos professores em seu processo de desenvolvimento profissional, sem, entretanto, secundarizar o papel das Universidades.

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência (NÓVOA, 2003, p. 5).

Fortalecendo a proposta de formação de professores construída dentro da profissão, incluindo a participação de professores experientes na formação dos professores mais jovens, Nóvoa (2009) propõe que a formação de professores passe para dentro da profissão. Isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. Enfatiza que a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância de projetos educativos escolares, elevando a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente.

No essencial, o referenciado autor defende uma formação de professores que se construa e se efetive no interior da profissão, ou seja, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que esteja ancorada nos próprios professores, sobretudo os mais experientes e reconhecidos.

Ambrozetti e Ribeiro (2005) valorizam a importância do papel da escola enquanto contexto privilegiado para o exercício, socialização e identificação profissional, construção de saberes experienciais, defendendo a formação continuada centrada na escola, concebendo o espaço escolar como espaço coletivo de formação, fundamental para discussão, reflexão e aprendizagem da profissão.

Damasceno e Monteiro (2005) acentuam sobre a contribuição da formação continuada na construção de conhecimentos necessários à prática docente, com sustentação no conceito de “Desenvolvimento Profissional” (empregado por Marcelo Garcia<sup>1</sup>) e que, segundo as autoras, pressupõe uma abordagem de formação de professores que valoriza o caráter contextual e organizacional.

A respeito de críticas sobre processos de formação continuada, Pimenta, Christensen e Rinaldi (2005, p. 209) asseveram que “uma das críticas mais frequentes feitas pelos professores aos processos de formação continuada, recai no fato de os processos serem planejados e planificados sem a participação deles”. No entanto, as autoras verificaram outro problema: “a resistência e a dificuldade dos professores em propor e coparticipar na elaboração da proposta de formação” (p. 212).

Nogueira (2005) também defende a formação coletiva no próprio espaço de trabalho, enfatizando a importância do trabalho em grupo, do desenvolvimento de projetos em

---

<sup>1</sup> Conceito desenvolvido por Carlos Marcelo Garcia, extraído, pelas autoras citadas, da obra Formação de Professores: para uma mudança educativa, da Porto Editora, Portugal, 1999.

equipe, da partilha de conhecimentos e decisões. Argumenta que o estabelecimento escolar é o lugar pertinente para a formação docente, sendo também o lugar onde o professor se sente mais seguro e à vontade para a definição das necessidades de formação, pois a escola é local em que ele vivencia os problemas, no que diz respeito aos conhecimentos necessários para suprir as lacunas encontradas no exercício da profissão.

Oliveira e Freitas (2005) fazem considerações sobre a importância da parceria entre universidade e escola pública como sendo grande favorecedora do desenvolvimento profissional dos professores, fomentando os conhecimentos dos docentes, subsidiando ações formativas, valorizando a prática, refletindo sobre as ações, em regime de estreita colaboração (tal como propõe o PIBID).

Se faz pertinente sinalizar que os Saberes Docentes constituem-se como componentes indissociáveis da formação profissional. Partindo deste princípio, entendemos que é oportuno desenvolver um pouco sobre aquele conceito.

Primeiramente, convém esclarecer que o saber docente, conforme traz Tardif (2010) é composto de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Por isso, recebem a definição de saberes. O referido autor os identifica com as seguintes denominações: saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes profissionais (incluindo os saberes da educação e da pedagogia) e saberes experienciais (ou práticos).

Saberes disciplinares são aqueles que se integram à prática docente por meio da formação inicial e contínua dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. “Correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2010, p. 38).

Os saberes curriculares são aqueles que, ao longo de suas carreiras profissionais, os professores precisam apropriar-se deles. Segue Tardif (2010, p. 38) explicando que

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

A respeito dos saberes profissionais, autor anteriormente citado os define, sintetizadamente, como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação), e que são apreendidos pelos docentes em formação. Podem ser definidos como saberes próprios da profissão.

Tardif (2010) acrescenta que os saberes profissionais dos professores são temporais, por serem construídos e dominados progressivamente ao longo do tempo, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, ou seja, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração, ao qual estão presentes dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e fases de mudanças.

No que se refere aos saberes pedagógicos, o autor os apresenta como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa em sentido mais amplo. São incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo arcabouço ideológico à profissão, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. Estão articulados às ciências da educação.

Quanto aos saberes experienciais (ou práticos), de acordo com o mesmo teórico, estes são produzidos pelos próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. São saberes específicos que se desenvolvem baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. Estes saberes nascem da experiência e por ela são validados. Também recebem a denominação saberes práticos justamente por este tipo de saber ter sua origem na prática cotidiana da profissão e ser por ela validado.

Pode-se definir, contudo, os saberes experienciais como um

conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles se constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2010, p. 49).

Em resumo, os saberes dos professores são plurais, compósitos (servidos e compostos de vários elementos); heterogêneos, por envolver, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, proveniente de diferentes fontes e natureza variada. Podem ser definidos também como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p. 36).

Na direção de pensar sobre a formação docente e profissional dos professores, especialmente diante de um tempo de mudanças que se processam de modo veloz, Imbernón (2011, p. 7) adverte que “a profissão docente deve abandonar a concepção predominante do século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos”, justamente por estarmos, atualmente, diante de uma sociedade mais democrática, plural e participativa. Pondera,

entretanto, que é exatamente em razão do dinamismo das mudanças e da complexidade que elas resultam, que “a instituição educativa precisa que outras instâncias sociais se desenvolvam e a ajudem no processo de educar” (IMBERNÓN, 2011, p. 8).

Logo, há de se reconhecer e evidenciar que a educação vem, ao longo do tempo, tornando-se cada vez mais complexa e, conseqüentemente, o mesmo vem ocorrendo com a profissão docente, tendo a sua complexidade incrementada pelo efeito das mudanças radicais e vertiginosas que incidem nas estruturas científicas, sociais e educativas, complementa o autor anteriormente citado.

E, diante de tal cenário, torna-se indispensável a necessidade de pensar

uma nova forma de ver a instituição educativa, as novas funções do professor, uma nova cultura profissional e uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham na educação e, é claro, uma maior participação social dos docentes (IMBERNÓN, 2011, p. 10).

No mesmo sentido, se estamos refletindo sobre a necessidade de mudanças, o referido autor não perde de vista a necessidade de renovação das instituições educativas, pois, considerando que estamos de fato diante de novas demandas na forma de educar, novas formas vão requerer uma redefinição da profissão docente e que sejam assumidas novas competências por parte dos profissionais docentes no quadro dos conhecimentos pedagógicos, científicos e cultural. Em síntese, Imbernón (2011) define que esse novo tempo no qual vivemos requer um profissional da educação diferente.

No caminho de empreender iniciativas para que se construa um profissional da educação diferente, Imbernón (2011, p. 14) valorizar a importância que tem para o exercício da docência “a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação”.

No mesmo sentido, complementa que

o contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação de um conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Segue o teórico citado acrescentando que a profissão vem exercendo outras funções, de ordem motivacional, até mesmo para a luta social e participação na comunidade, reafirmando que tudo isso requererá uma nova formação, tanto inicial quanto permanente do professorado. Ou seja, diante deste panorama, será necessário que os docentes acionem sua

capacidade reflexiva individual e em grupo, repensando sobre modos de atuação, ações, juízos e acerca da tomada de decisões sobre o ensino.

Tendo em vista o exposto a partir do referenciado autor e seguindo no seu raciocínio, há que se considerar que a formação docente deverá, portanto, assumir um papel transcendente ao ensino, tradicionalmente compreendido como mera atualização científica, pedagógica e didática, transformando-se na possibilidade de criar espaços de participação, de reflexão e formação, para que os professores desenvolvam a capacidade de se adaptarem e poder conviver com as mudanças que vem permeando a profissão.

No entanto, o próprio Imbernón (2011) coloca que tais mudanças, inevitavelmente, implicariam na

ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimentos de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento como o contexto. Isso implica uma mudança de posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social (IMBERNÓN, 2011, p. 15-16).

Concernente a colocações que envolvam compartilhar conhecimentos entre os docentes, mudar posicionamentos de atuação e ampliar as relações de aproximação ao invés do isolamento, Imbernón (2011, p. 16) considera de fundamental importância a formação atitudes por parte dos professores, sugerindo que haja partilha de conhecimentos, comunicação, inclusive na tomada de decisões, fomentando o trabalho em grupo, defendendo como necessário “desenvolver uma formação em que trabalhar as atitudes seja tão importante quanto o restante do conteúdo”.

E, sem perder de vista a abordagem em termos conteúdo, de conhecimentos, Imbernón (2011) pondera que a aquisição de conhecimentos por parte dos professores é um processo amplo, lento e não linear, devendo ocorrer da forma mais interativa possível, partindo de reflexões sobre situações práticas reais, pois, de fato, atesta o referido autor, que a aquisição de conhecimentos por parte dos docentes está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional na qual essa prática é exercida.

Por isso é tão importante desenvolver uma formação na instituição educacional, uma formação no interior da escola. A prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

Na direção de pensar sobre a necessidade de mudanças no campo educacional, o autor supracitado também aborda questões em tono das inovações educativas no espaço da



profissão docente, entendendo que as inovações introduzem-se lentamente no campo educacional. Porém, além dessa lentidão por ele considerada como endêmica, não se pode ignorar outros fatores que dificultam a implementação, tais como:

o ambiente de trabalho dos professores, o clima e o incentivo profissional, a formação tão padronizada que eles recebem, a histórica vulnerabilidade política do magistério, o baixo prestígio profissional, a atomização e o isolamento forçado pela estrutura, a falta de controle inter e intraprofissional (IMBERNÓN, 2011, p. 20).

Todavia, as condições de trabalho do professor, dos espaços nos quais ele exerce sua profissão (as instituições educativas), precisam ser considerados como sendo núcleos fundamentais para a inovação, embora o problema não esteja apenas nos sujeitos docentes ou nas instituições escolares, mas sobretudo nos processos políticos, sociais e educativos, compreende Imbernón (2011).

Ademais, o referido autor pontua que

Não se tratou o bastante da função do profissional da educação no campo da inovação, talvez devido ao predomínio do enfoque que considera o professor ou a professora como um mero executor do currículo e como uma pessoa dependente que adota inovação criada por outros (IMBERNÓN, 2011, p. 21).

Acredita que este fato adormeceu um coletivo de trabalhadores que, com frequência, se sentem incapazes de inovar, perdendo assim a capacidade de gerar um novo conhecimento pedagógico. Defende que

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível (IMBERNÓN, 2011, p. 21).

Em acréscimo à importância do trabalho coletivo dos docentes na escola, o autor citado afirma que esta é “uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional do professor” (IMBERNÓN, 2011, p. 21-22), gerando processos de aprimoramento profissional coletivo e a adoção de inovações e dinâmicas nas instituições educativas,

considerando o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo (IMBERNÓN, 2011, p. 22).

Imbernón (2011) defende, contudo, que as experiências de formação, principalmente voltadas para a inovação, estejam centradas na escola e em seus processos práticos, pois entende que a prática educativa contextualizada deve ser o motor da inovação,

bem como para a profissionalização docente. Adverte ainda que “a inovação perde uma boa porcentagem de incidência e de melhoria coletiva quando se produz isoladamente e se converte em mera experiência pessoal” (IMBERNÓN, 2011, p. 23). Encerra sustentando sobre a importância de se criar uma cultura de formação que também mantenha relações de intercâmbio com outras instituições escolares.

Se estamos abordando aspectos que se relacionam ao desenvolvimento profissional, ao aprimoramento da prática e à ampliação dos conhecimentos para o exercício da profissão docente, se faz pertinente expor, em síntese, o que Imbernón (2011, p. 25) traz a respeito do que se considera, atualmente, como profissionalismo e profissionalização:

consideramos atualmente como profissionalismo e profissionalização à luz de um conceito de profissão e de desempenho prático desta (assim, profissionalismo alguns estudos dizem profissionalidade – características e capacidades específicas da profissão; profissionalização: processo socializador de aquisição de tais características).

Convergente à proposta de trabalho coletivo entre professores, o autor supracitado assinala que “o processo de profissionalização fundamenta-se nos valores da cooperação entre os indivíduos” (IMBERNÓN, 2011, p. 25).

No entanto, chama a atenção para o fato de que, “hoje, os termos profissão, profissionalismo e profissionalização revelam-se ambíguos em relação a seu significado e obviamente sua aplicação”. E que, “em termos gerais, o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho” (IMBERNÓN, 2011, p. 25-26). Logo, concebe a idéia de profissão como um processo mais amplo, dentro do qual estaria inserida a profissão docente, adotando, portanto, o conceito de profissão como processo, admitindo “formação como desenvolvimento durante toda vida profissional” (p. 30).

Por fim, Imbernón (2011, p. 28) chama a atenção para dois pontos. O primeiro é:

O conceito de profissão não é neutro e nem científico, mas é produto de um determinando conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto e pelo conceito popular.

O segundo:

Se aceitarmos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou à frente dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa.

Retomando reflexões acerca dos conhecimentos profissionais dos professores, Imbernón (2011) nos traz que a profissão docente, além de comportar um conhecimento pedagógico específico, comporta também um compromisso ético e moral, algo que, de acordo com o autor, faz com que a profissão docente não seja (e de fato não é) meramente técnica, composta apenas por “especialistas infalíveis”, transmissores de conhecimentos unicamente acadêmicos.

O referenciado autor explicita que

a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico. Entendo esse conhecimento como o utilizado pelos profissionais da educação, que se construiu e se reconstruiu constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática (IMBERNÓN, 2011, p. 31).

O autor citado defende também a necessidade de que o desenvolvimento profissional esteja baseado na formação do coletivo, pois “a competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão” (IMBERNÓN, 2011, p. 33).

Todavia, adverte que não podemos perder de vista vários outros fatores e condições que interferem no desenvolvimento da profissão docente, tais como: instabilidade; falta de gratificações; isolamento (cultura pedagógica solitária); falta de incentivos profissionais; a busca por indicadores de desempenho; formação inicial padronizada; baixo auto-conceito profissional; desvalorização por parte das famílias; a não definição explícita de suas funções profissionais (excesso de responsabilidades que a profissão docente está assumindo). “Os professores estão assumindo responsabilidades educativas que corresponderiam a outros agentes de socialização” (IMBERNÓN, 2011, p. 36).

Pensando a respeito da profissão docente, diante da chamada sociedade globalizada, da sociedade do conhecimento, da informação, o autor anteriormente citado nos traz que a profissão docente enfrenta, diante deste cenário, situações problemáticas específicas e contextualizadas e que, portanto, torna-se difícil uma generalização.

Complementa que os desafios que se colocam em meio ao exercício da docência, sobretudo em tempos atuais, demandam que o professor reflita não apenas sobre suas práticas, mas além das paredes da escola, considerando os interesses da instituição e, principalmente, acerca da realidade social, de modo a “dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações” (IMBERNÓN, 2011, p. 42).

Para tanto, o referido autor sugere “uma nova proposta na formação do professor, que consiste em levar em conta o meio, o grupo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas, as decisões e atitudes do professorado” (IMBERNÓN, 2011, p. 42). Completa chamando a atenção para a necessidade da formação docente “abandonar o conceito de professor(a) tradicional, acadêmico, enciclopédico e do especialista-técnico” (IMBERNÓN, 2011, p. 42), inclusive pensando na formação inicial, pois ela é “o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas e etc. são assumidos como processos usuais da profissão” (IMBERNÓN, 2011, p. 43).

Imbernón (2011) compreende que a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores como: salário; a demanda do mercado de trabalho; o clima de trabalho na escola; a promoção na profissão; as estruturas hierárquicas; a carreira docente; além da formação permanente que o professor realiza ao longo de sua vida profissional.

Essa perspectiva é mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional (IMBERNÓN, 2011, p. 46).

Todavia, admite o autor, que a melhoria da formação traria contribuições expressivas para o desenvolvimento profissional dos professores. Porém, reitera que a melhoria de outros fatores como os assinalados anteriormente (salário, estrutura das escolas, elevação dos níveis de decisão e de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista, dentre outros) têm papel decisivo nesse desenvolvimento.

Tanto que Imbernón (2011, p. 46) afirma:

Podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado porque a maioria dos outros fatores não está suficientemente garantida.

Do mesmo modo, reforça que: “A formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo” (IMBERNÓN, 2011, p. 46). Ademais, alerta sobre

o risco de o termo desenvolvimento profissional, do modo como vem sendo aplicado ultimamente, ter conotações funcionalistas, quando definido apenas como uma atividade ou um processo para a melhoria das habilidades, atitudes, significados ou da realização de uma função atual ou futura (IMBERNÓN, 2011, p. 46).

Entende que o processo de desenvolvimento profissional do professor é dinâmico, podendo “ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente” (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

Ademais, acresce que

O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagens associados às instituições educativas como núcleos em que se trabalha um conjunto de pessoas (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

Compreende que a concepção conceitual de desenvolvimento profissional deve estar inserida no aspecto concernente ao coletivo e institucional, envolvendo todo o pessoal que trabalha na instituição educativa, pois isso possibilitará, além da integração entre professores, o aprimoramento dos processos, melhorando a situação de trabalho, os conhecimentos profissionais, as habilidades e as atitudes dos trabalhadores docentes.

“Falar de desenvolvimento profissional, para além da formação, significa reconhecer o carácter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido” (IMBERNÓN, 2011, p. 48).

Na direção de refletir sobre a formação permanente do professorado, Imbernón (2011, p. 50-51) destaca cinco grandes linhas ou eixos de atuação:

1) A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa. 2) A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção da educação e aumentar a comunicação entre os professores. 3) A união da formação a um projeto de trabalho. 4) A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio e etc. , e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc. 5) O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem de experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

Pensar a formação permanente do professorado a partir destes cinco eixos implica e “supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente” (IMBERNÓN, 2011, p. 51). O autor citado defende que a “formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p. 55). E, nesse sentido, ter como central o desenvolvimento profissional empreendido por meio das práticas em sala de aula e outras ações no interior da instituição, oportunizando análises e reflexões mediante situações reais do contexto de trabalho dos docentes.

Imbernón (2011, p. 61) julga que a formação permanente

tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.

O mesmo afirma que o conhecimento profissional e, conseqüentemente, o desenvolvimento do profissional professor, é algo dinâmico e não estático, que se desenvolve processualmente, ao longo da carreira profissional.

Imbernón (2011) não desconsidera, no âmbito de análises acerca do desenvolvimento profissional, que “a socialização profissional do professor começa na formação inicial” (p. 57), de modo que é preciso, portanto,

analisar a fundo a formação inicial recebida pelo futuro professor ou professora, uma vez que a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a educação começam no início dos estudos que os habilitarão à profissão (IMBERNÓN, 2011, p. 57).

O autor supracitado entende que

A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos da profissão (IMBERNÓN, 2011, p. 57).

Logo, assinala que a formação inicial deve

dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e rigor necessários (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

Até porque, atesta o autor, que “os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende, perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação” (IMBERNÓN, 2011, p. 65).

Assim como fez considerações a respeito da formação inicial, Imbernón (2011) também aborda sobre a formação permanente do professor experiente, compreendendo que:

Nesta etapa, a consolidação do conhecimento profissional educativo mediante a prática apoia-se na análise, na reflexão e na intervenção sobre situações de ensino e aprendizagem concretas e, é claro, em um contexto educativo determinado e específico (IMBERNÓN, 2011, p. 70).

Imbernón (2011) considera que não se pode entender a formação permanente como apenas mera atualização científica, pedagógica e cultural do professor, mas, sobretudo,

como um exercício de descoberta da teoria, organizando-a, fundamentando-a, revisando-a e até combatendo-a, se necessário.

Ainda na mesma direção, o mencionado autor aprecia que

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social (IMBERNÓN, 2011, p. 71).

Tudo isso supõe uma formação permanente que se desenvolva colaborativamente, pesquisando, trabalhando no intuito de desenvolver mais a organização escolar e as pessoas que nela exercem atividades (todo o corpo escolar), sustenta o autor anteriormente citado.

Contudo, a formação permanente apresentada por Imbernón (2011) se caracterizaria por estar fundamentada no futuro em diversos pilares ou princípios:

- Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar etc. juntamente com outros colegas ou membros da comunidade.
- Aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática. Ou seja, partir da prática do professor, realizar um processo de prática teórica.
- Aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas.
- Elaborar projetos conjuntos e vinculá-los à formação (IMBERNÓN, 2011, p. 73-74).

Tudo isso será obtido mediante processos em que se verifique:

- Abandono do individualismo e do celularismo na cultura profissional docente.
- Predisposição a uma revisão crítica da própria prática educativa mediante processos de reflexão e análise crítica.
- Formação no lugar de trabalho, na própria instituição educacional (IMBERNÓN, 2011, p. 73-74).

“Tudo isso implica uma revisão crítica dos conteúdos e dos processos de formação permanente do professor para que gerem um conhecimento profissional ativo e não passivo e não dependente ou subordinado a um conhecimento externo” (IMBERNÓN, 2011, p. 74).

No mais, assevera que

a formação permanente não deve oferecer apenas novos conhecimentos científicos, mas principalmente processos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e diagnósticos dos processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana (IMBERNÓN, 2011, p. 74).

O autor supracitado afirma que há, hoje, claramente, uma tendência de buscar ações formativas com base no trabalho em grupo, colaborativo, analisando situações problemáticas e buscando soluções, fundamentando procedimentos relativos às metodologias de participação, projetos, observação, diagnóstico, criando estratégias contextualizadas e interativas.

Nessa direção, a formação a partir da escola é destacada por Imbernón (2011, p. 84) como sendo uma alternativa para a formação permanente do professorado, lembrando que “a ‘formação centrada na escola’ surgiu como modelo institucionalizado no Reino Unido em meados de 1970” e que “a proposta baseia-se no movimento denominado Desenvolvimento curricular baseado na escola”.

Acrescenta ainda que

a formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

Imbernón (2011) esclarece que, quando se fala em formação centrada na escola, significa compreender a instituição educacional como lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas, de modo que a formação centrada na escola passa a ser muito mais do que uma simples mudança de lugar da formação.

Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas os propósitos da formação (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

Além do mais, prossegue o mesmo autor expondo que a formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre professores, baseando-se em uma série de pressupostos, dentre os quais destacamos: a escola sendo o foco do processo “ação-reflexão-ação”, como unidade básica de mudança, desenvolvimento, melhoria e iniciativas voltadas para inovação; a aposta em novos valores – abertura profissional, comunicação ao invés do isolamento, a colaboração ao invés do individualismo, a autonomia, a autorregulação e a crítica colaborativa –; a colaboração, mais que uma estratégia de gestão, é uma filosofia de trabalho; respeito e reconhecimento do poder e capacidade dos professores. E, partindo dessas concepções, abre-se uma nova perspectiva no sentido de conceber a instituição educativa como agente de mudança, tanto para a formação quanto para o desenvolvimento docente.



Todavia, há que se atentar para elementos que distorcem o funcionamento e a atividade normal da escola, prejudicando o seu desenvolvimento e melhoria, dentre os quais Imbernón (2011) pontua: a) Funcionamento celularista ou “celularismo escolar” (condutas e hábitos de trabalho em que predominam o individualismo, a autonomia exagerada, a privacidade); b) Falta de valorização e estima do seu trabalho; c) condições de trabalho nas escolas (espaços, salas, material, quadro de pessoal e número de alunos). E, do ponto de vista organizacional: horários que facilitem, que viabilizem a participação em reuniões; uma política de avaliação da escola; participação.

Imbernón (2011) relembra que, no ano de 1985, um informe da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), já trazia uma série de recomendações sobre a formação centrada na escola, podendo ser resumidas da seguinte maneira: 1) A estratégia de formação centrada na escola mostrou-se adequada às necessidades dos professores e das escolas; 2) Ainda assim, essa modalidade está pouco desenvolvida e relativamente pouco aplicada; 3) A administração deve dar mais autonomia às escolas; 4) Essa modalidade não deve excluir outras modalidades de formação; 5) A melhoria da escola não afeta apenas os professores, mas toda a comunidade educativa (funcionários, alunos, pais, representantes, instituições locais etc.) que também deve participar do projeto; 6) A natureza da formação com o seu caráter de sensibilidade ao contexto, evolutivo, reflexivo, com continuidade, participação etc. torna mais viável a inovação na instituição educativa.

Pensando formação de professores aliada à qualidade do ensino, Imbernón (2011) vê a qualidade a partir de um ponto de vista didático ou pedagógico, no sentido da otimização do processo formativo. Compreende que a qualidade não está unicamente no conteúdo, mas sim na interatividade que se estabelece no processo, na dinâmica do grupo, na utilização de atividades, no estilo do formador ou professor e até mesmo no material que se utiliza. Afirma que “exigir a qualidade da formação e do ensino é uma questão ética e de responsabilidade social” e que se deve “buscar a qualidade, mas sabendo que a sua riqueza se encontra já no caminho” (IMBERNÓN, 2011, p. 108).

O teórico supracitado pontua que a formação de professores é um tema relativamente recente como objeto de estudo e de pesquisa, de modo que a situação atual é semelhante à do início dos anos de 1970, principalmente em relação ao ensino. Acrescenta que, durante a década de 1980, foram realizados inúmeros programas de formação de professores. Todavia, indica que é preciso estudar como a formação permanente contribui para a profissionalização dos professores.

Nessa direção, Imbernón (2011) apresenta, a partir dos vários estudos que conhece, alguns requisitos organizacionais admitidos como necessários para que a formação permanente possa dar os frutos esperados: que as escolas adotem um conjunto de normas, assumidas de maneira colegiada e na prática; que a administração atue com os professores para alcançar objetivos comuns, apoiando os esforços dos docentes para mudar sua prática; que os esforços contribuam para melhorar a aprendizagem dos alunos; que as ações contribuam para que novas formas de atuação sejam incorporadas.

Imbernón (2011, p. 118) chama a atenção para o fato de que “as mudanças no meio social e científico, a escolarização maciça, a melhor formação do professor e o acesso democrático à educação exigem um novo modo de ver a função docente”.

Logo, diante de um cenário de significativas mudanças, a formação permanente precisará consistir em algo mais, indo além de uma mera atualização profissional, passando pela criação de espaços de análise e reflexão, sobretudo referente às práticas docentes, fazendo surgir teorias subjacentes à prática, objetivando recompô-las, justificá-las ou até mesmo desconstruí-las, pois, segundo o autor mencionado, estudos sobre o pensamento do profissional da educação atestam que os conhecimentos dos professores estão intrinsecamente ligados à sua ação prática, desempenhada no próprio contexto de sua atuação profissional, e que, portanto,

o conhecimento do professor não pode ser desvinculado da relação entre teoria e prática, nem de sua função de analista de problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação, nem tampouco de um contexto concreto (IMBERNÓN, 2011, p. 119).

## **2.2 Trabalho Docente**

Tardif e Lessard (2005) desenvolvem reflexões em torno do trabalho docente, penetrando nos processo de escolarização, centrados na escola, analisando o trabalho desempenhado pelos atores que o realizam cotidianamente: os professores interagindo com os alunos e os outros sujeitos escolares.

Os referenciados autores analisaram, em situação real, os processos concretos da atividade docente nos seus diversos aspectos, tais como: a interação com os alunos; o planejamento e a gestão do ensino; a avaliação e o relacionamento com os colegas. Partiram de uma concepção que se apoia na “teoria da docência compreendida como trabalho interativo, trabalho sobre e com o outro” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 11).

Analisando elementos sobre o trabalho docente nos dias de hoje, os teóricos citados tecem suas colocações no sentido, conforme colocado anteriormente, de abordar a docência como um trabalho interativo, pois é exatamente por meio da interação humana que se efetivam as ações docentes e que se realiza de fato o trabalho dos professores. Afinal, a docência é uma profissão que tem, afirmam Tardif e Lessard (2005, p. 19), “seres humanos como ‘objeto de trabalho’”.

Os mesmos autores nos trazem que

A escolarização repousa basicamente sobre as interações cotidianas entre professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 23).

Soma que “as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu ‘objeto de trabalho’” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 23) e que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 23).

Contudo, os autores anteriormente citados advertem que o estudo da docência entendida como um trabalho continua negligenciado e a escola, enquanto organização do trabalho, segue servindo apenas como referência implícita ou parcial para a discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas.

Diante de tal constatação, Tardif e Lessard (2005, p. 24), julgam que

o perigo que ameaça a pesquisa sobre a docência e, mais amplamente, toda a pesquisa sobre educação, é o perigo da abstração: elas se fundamentam as mais das vezes sobre abstrações – a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem, etc. – sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir a sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho, etc.

Acrescenta-se ao exposto que “é preciso considerar que uma grande parte dos professores têm mais de um emprego e precisam cumprir dois ou três contratos semanalmente para receber um salário decente” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 22).

Logo, defendem os referidos autores que “o estudo da docência se situe no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores e, mais amplamente, do trabalho escolar” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 24).

A respeito do que compreendem acerca da profissionalização do ensino aliada ao trabalho docente, Tardif e Lessard (2005, p. 27) expressam que

A própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos professores se presta pouco a uma profissionalização séria desse ofício: fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc.

Para superar tais obstáculos, os mesmos autores acreditam ser necessário o estabelecimento de ligações entre as questões relacionadas à profissionalização do ensino a questões mais amplas referentes ao trabalho docente.

Porque a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente. Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 27).

Encerram esse raciocínio com a opinião de que “a temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar e docente, e dos modelos que regem a organização” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 28).

Referente ao trabalho material, ao trabalho cognitivo e ao trabalho sobre o outro (trabalho interativo), os autores citados sentenciam que “somente o contexto do trabalho interativo cotidiano permite compreender as características cognitivas particulares da docência” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 32-33).

No que diz respeito ao trabalho sobre e com seres humanos, Tardif e Lessard (2005) nos trazem que esse tipo de trabalho leva, antes de tudo, a relações entre pessoas, com todas as sutilezas que caracterizam as relações humanas estudadas.

Esse trabalho sobre o humano evoca atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, etc. Essas atividades se desdobram segundo modalidades complexas em que intervém a linguagem, a afetividade, a personalidade, ou seja, um meio em vista de fins (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 33).

Revelam ainda que

o trabalho sobre outrem levanta questões de poder e até mesmo conflitos de valores, pois seu objeto é, ele mesmo, um ser humano capaz de juízos de valores e detentor de direitos e privilégios que os símbolos, as coisas inertes e os animais não possuem (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 33).

E, no âmago do trabalho (especialmente com alunos), a centralidade da disciplina, da ordem, assim como a necessidade quase constante de motivar os estudantes, evidencia que os professores se confrontam também com problemas de participação do seu objeto de trabalho no processo de ensino e aprendizagem, manifesta Tardif e Lessard (2005). Ainda no âmbito do trabalho docente, estes autores atentam para considerar um aspecto que diferencia consideravelmente o trabalho dos professores se comparado ao trabalho de outros profissionais (médicos, advogados, engenheiros, dentre outros), pois ocorre que

Os professores trabalham com grupos de alunos, com uma coletividade pública, ao passo que médicos e terapeutas trabalham na maior parte do tempo em ambientes restritos, protegidos, com um só cliente de cada vez. O fato de trabalharem com coletividades apresenta dois problemas particularmente: a questão da equidade do tratamento e controle do grupo (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 35).

Portanto, de modo particular, no caso dos docentes, deve-se ter em conta que

o objeto do trabalho e as relações do trabalhador com ele são elementos nevrálgicos para a compreensão de qualquer atividade profissional. A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 35).

Logo,

O fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é um fenômeno insignificante ou periférico nas análises da atividade docente: trata-se, pelo contrário, do âmago das relações entre os trabalhadores e os 'trabalhados' que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do *métier* (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 35).

Embora o trabalho com o humano (interativo) esteja no cerne do trabalho docente, assim como em qualquer trabalho humano e, sem dúvida, como a maioria das outras ocupações profissionais, a docência carrega um peso de normatividade e, do mesmo modo, de outras cargas que precisam ter e conhecer, relacionadas aos saberes, às técnicas, aos objetivos, aos objetos com os quais trabalha, aos resultados, ou seja, a tudo que envolve os processos de sua atuação, atentam Tardif e Lessard (2005).

Vale ressaltar que estudos feitos por Tardif e Lessard (2005, p. 37-38) orientaram-se por considerar o que os professores fazem, por meio da

idéia geral de que a docência pode ser analisada como qualquer outro trabalho humano, ou seja, descrevendo e analisando as atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores tais como elas são realizadas nos próprios locais de trabalho (indo das estruturas para os processos, do sistema institucional para os locais diários de trabalho, dos grandes atores coletivos que modelaram a escola atual).

Isso significa “levar a pesquisa ao campo propriamente dito das práticas cotidianas pelas quais se realiza e se produz o processo de trabalho dos atores escolares” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 38). Até porque

os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 38).

Em síntese, o trabalho docente é uma interação com outras pessoas (alunos, colegas professores, direção, pais, enfim, todos que compõem o corpo escolar). Assim sendo, de fato, convém analisar e estudar as interações dinâmicas sem ignorar as experiências efetivas, vivas e práticas dos professores, pois eles as reconstituem e incorporam como aspectos integrantes do seu próprio trabalho, constatam Tardif e Lessard (2005).

Ademais, os autores mencionados teceram observações sobre o fato de que o trabalho docente é codificado. Isto significa que o trabalho dos professores

é excessiva e estritamente vinculado a uma rede de obrigações e exigências coletivas de natureza variada (legais, sociais, econômicas, etc.), que lhe confere uma fisionomia particular. O trabalho é temporizado, calculado, controlado, planejado, mensurado, etc. Fica submetido a um conjunto de regras burocráticas. O espaço e a duração de sua realização são controlados (TARDIF e LESSARD 2005, p. 42).

Em suma, pode-se verificar com bastante clareza que “o trabalho docente comporta inúmeros aspectos formais, codificados e rotineiros” (TARDIF e LESSARD 2005, p. 42).

Referente à flexibilidade do trabalho docente, os teóricos antes citados sustentam que nunca é possível controlar perfeitamente e totalmente uma classe, principalmente em razão de que o movimento de interação com os alunos comportam acontecimentos imponderáveis que surgem da própria interatividade em si. No mais,

lidando com seres humanos, os docentes se confrontam com a irredutibilidade do indivíduo em relação às regras gerais, aos esquemas globais, às rotinas coletivas. Trata-se de um trabalho cujo produto ou objeto sempre escapa, em diversos aspectos, à ação do trabalhador, enquanto o mesmo não acontece em muitíssimas outras atividades, nas quais o objeto de trabalho (a matéria inerte, o artefato, o serviço oferecido, o produto, etc.) fica inteiramente submetido à ação do trabalhador, que o controla como quer (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 43).

Mais detidamente sobre a flexibilidade do trabalho, os referidos autores afirmam que, embora as atividades de sala de aula sejam primordiais no exercício da profissão, o trabalho docente não se limita exclusivamente a elas. Até porque a organização escolar na qual o trabalho se realiza não é um mundo fechado ou impermeável ao que vem de fora. Ou

seja, as organizações escolares fazem parte de um contexto social mais amplo no qual estão inscritas e

tal contexto social está tanto ‘dentro’ quanto ‘fora’ da escola, é ao mesmo tempo individual e coletivo. Ele penetra na escola com os alunos que são, como nós, seres socializados que trazem consigo, para a classe toda, a carga de suas múltiplas pertencas sociais: origem sócio econômica, capital cultural, sexo, identidade linguística, étnica, etc. Este mesmo contexto social se exprime também no fato de a identidade dos diferentes agentes escolares – inclusive os professores, obviamente – nunca ser totalmente determinada pela organização escolar, já que eles mesmos participam de outras organizações sociais (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 44).

Em síntese, a escola é

uma organização aberta, de fronteiras porosas, permeáveis a influências múltiplas. Nesse sentido, as atividades escolares nunca são fechadas em si mesmas, como uma cadeia de montagem cibernética que gira sobre cilindros num movimento circular (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 44).

É preciso considerar também que o trabalho dos professores possui aspectos formais e informais, tratando-se, portanto, de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente, que são justamente componentes que fazem do trabalho docente heterogêneo, afirmam Tardif e Lessard (2005).

Tardif e Lessard (2005) nos trazem que a experiência dos professores é um aspecto que pode ser abordado para analisar o trabalho docente, principalmente partindo do modo como as experiências são vivenciadas e significadas pelos docentes.

No sentido da concepção de experiência, os mesmos autores esclarecem que:

Em educação, quando se fala de um professor experiente, é, normalmente, dessa concepção que se trata: ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. Resumindo, um pouco como um artesão, diante dos diversos problemas concretos, ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício (TARDIF e LESSARD, 2005, p.51).

Além disso,

quando se interroga os professores a respeito de suas próprias competências profissionais, é na maioria das vezes essa visão de experiência que eles se referem implicitamente, para justificar seu “saber ensinar”, que eles opõem à formação universitária e aos conhecimentos teóricos (TARDIF e LESSARD, 2005, p.51).

Em resumo, o que interessa na utilização da noção de experiência (especificamente dos professores) são, precisamente, as situações e significações pelas quais as experiências de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos, conclui Tardif e Lessard (2005).

Um componente fundamental que se deve levar em conta nas análises sobre o trabalho docente é o contexto escolar. De acordo com Tardif e Lessard (2005, p. 55-56),

este constitui, concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores. Por exemplo, veremos que a falta de recursos e de tempo e a escassez de instrumentos pedagógicos são fatores ‘materiais’ frequentemente mencionados pelos professores como estando entre as maiores dificuldades da profissão

Complementam sustentando que diferentes “fenômenos organizacionais, formais e concretos, gerais e particulares, afetam profundamente o trabalho docente, sua atividade e seu status, sem falar da sua experiência da profissão” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 56).

Tardif e Lessard (2005, p. 60-61) pontuam sobre a estrutura celular do trabalho docente, descrevendo que

uma escola sempre repousa, quanto à sua organização sociofísica, sobre um dispositivo simples e bastante estável: as classes, ou seja, espaços relativamente fechados (na maior parte do tempo fechados), nos quais os professores trabalham separadamente cumprindo aí essencialmente sua tarefa.

Os autores anteriormente citados explicam que pode-se qualificar a divisão do trabalho por classes como celular em razão deste se assentar sobre uma organização na qual os trabalhadores estão separados dos demais pares, cumprindo, ao mesmo tempo, uma tarefa completa e autônoma, em um local apartado dos outros colegas que exercem a mesma função.

A mencionada autonomia é concebida pelo fato de que o professor, no seu espaço, no espaço da sala de aula, apenas ele diante do seu objeto de trabalho (os alunos), possui ampla jurisdição sobre o que se passa no interior da sala de aula. Esta é a realidade básica do trabalho docente que, carrega, inclusive, uma particularidade:

os docentes lidam, primeiramente, com coletividades, com grupos, e não com indivíduos considerados um a um. Sendo uma profissão de relações humanas, a docência distingue-se assim da maioria das outras ocupações em que a relação com os clientes são individualizadas, privadas, secretas (advogado, terapeuta, médico, etc.) (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 68).

Logo,

essa solidão do professor diante de e com uma coletividade de alunos tem diversas consequências. Ela favorece a autonomia do trabalhador que é o responsável por sua tarefa, mas, ao mesmo tempo, constitui também um peso significativo, pois o trabalhador está isolado e não pode contar com ninguém, geralmente, a não se apenas consigo mesmo (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 68-69).

Em sua “célula de trabalho”, o professor é o grande responsável pela ordem na classe, nos traz Tardif e Lessard (2005). E, tendo em vista estudos que estes autores



desenvolveram, segundo eles, foi possível chegar à conclusão de que os professores, se não são os únicos, são os grandes responsáveis pelo funcionamento da sala de aula.

Todavia, Tardif e Lessard (2005, p. 66), a respeito do que eles mesmos denominam como “natureza da ordem na classe”, compreendem que

a escola também é uma organização amplamente aberta para fora, pois um bom número de pessoas intervêm nela (os pais, os funcionários, os comitês e as autoridades escolares, a comunidade em volta do estabelecimento, etc.)

Portanto, seguem descrevendo os mesmos autores, que essa abertura da escola é um elemento que faz com que, embora os professores tenham amplo controle e autonomia das ações em sala de aula, os docentes nunca controlam tudo totalmente, inclusive o seu objeto de trabalho. Até porque, as crianças, fora do espaço escolar, são fortemente influenciadas por diversos meios de socialização, pois trata-se de um objeto social que vive e vivencia diversos mundos socializadores, principalmente por meio da família e de grupos de jovens.

As influências externas são tão fortes que colocam vários desafios diante dos professores para a execução de seu trabalho. Motivar a participação e o interesse dos alunos são considerados principais. Nesta direção,

o trabalhador precisa contar com uma certa participação de seu ‘objeto’ para atingir seus objetivos. Essa participação dos alunos está no centro das ‘estratégias de motivação’ que empenham uma boa parte do ensino. Os alunos vão à escola porque são obrigados: uma das tarefas mais difíceis e constantes dos docentes é transformar essa obrigação social em interesse subjetivo. Todos os docentes o afirmam: nada é mais difícil do que ensinar a alunos que não querem aprender, alunos que recusam, não o professor, mas a escola em geral e o ter que estar aí (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 68).

No âmbito do trabalho docente, considerar a carga de trabalho dos professores é fundamental e, concernente a tal ponto, Tardif e Lessard (2005, p. 111) consideram tanto a carga administrativa, “definida em conteúdos e duração pela organização escolar em função das normas oficiais (decretos, leis, convenções coletivas etc) emanadas geralmente do governo e negociadas com as associações e sindicatos de professores”, quanto às exigências reais do trabalho cotidiano.

Bem diretamente ligadas ao exercício diário do trabalho docente estão as condições de trabalho dos professores, correspondente às

variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores, etc (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 111).

Os mesmos autores consideram que “as relações dos professores com os alunos constitui o âmago de sua tarefa, tanto em termos de tempo quanto de investimento subjetivo” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 112), ou seja, investimento que vai além das paredes da sala de aula.

Tardif e Lessard (2005) também listaram fatores que, de acordo com eles, devem ser considerados na determinação da carga de trabalho dos professores, tais como: ambientais (localidade de trabalho); fatores materiais e a insuficiência de recursos financeiros (muitas vezes descritos pelos docentes de todos os países estudados, dentre os quais o Brasil emergiu como sendo um país no qual essa escassez torna mais pesada e difícil a carga de trabalho dos docentes); fatores sociais (de vulnerabilidade e violência); situação socioeconômica dos alunos e de suas famílias (tipo de público que atende); tamanho das turmas; o tempo de trabalho; o número de matérias a ministrar; o vínculo empregatício; a ocupação de outras tarefas além do ensino; exigências formais ou burocráticas a cumprir (horários, avaliações, atendimento aos pais de alunos, reuniões, etc.) – de modo que “esses fatores não somam-se, simplesmente. Eles também atuam em sinergia, para criar uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões diversas (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 114).

Ademais,

embora a carga de trabalho de um professor varie dependendo de diversas variáveis (país, regiões, ordenamento do ensino, qualificações, categoria, etc.), esse trabalho comporta em toda parte a mesma estrutura básica. Em todo lugar, duas variáveis – o tempo de ensino e o tamanho das turmas – são objeto de discussões, negociações e regulamentações, pois, com os salários pagos ao pessoal da educação, elas constituem os parâmetros básicos a partir dos quais se estimam os custos da educação e se avalia a carga de trabalho dos professores (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 115).

Ainda concernente à carga horária, ressalta-se que, por causa dos contratos de meio período, situação muito predominante entre os professores brasileiros, estes docentes precisam ensinar ao menos em dois estabelecimentos escolares para que consigam obter um salário minimamente decente, expõe Tardif e Lessard (2005).

Vale salientar também que “o ensino é uma ocupação cada vez mais complexa, que remete a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe. É, portanto, necessário tentar avaliar o impacto desse fenômeno sobre a carga de trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 133). Do mesmo modo, há que se considerar o caráter flexível da tarefa dos professores, o que dificulta a sua quantificação, pois extrapola os limites da sala de aula (carga informal de trabalho), observam os teóricos citados.

Tardif e Lessard (2005) acrescentam que nesta mesma direção é que se constitui a diversificações das tarefas dos professores, já que tanto ao longo de uma jornada típica de trabalho quanto durante um ano letivo escolar os docentes são convocados a realizar diferentes tarefas além das aulas, como tarefas de recuperação, tutoria, enquadramento disciplinar, supervisionar estagiários, supervisionar professores em treinamento, dentre outras. Cabe também acrescentar encontros com pais de alunos, a preparação das aulas, avaliações, correções e até mesmo atividades de aperfeiçoamento profissional.

Especificamente a respeito do aperfeiçoamento, os referidos autores constataram que os docentes investem um tempo considerável em aperfeiçoamento:

Percebe-se que os professores, além da sua semana normal de trabalho, têm investido um tempo considerável em sua formação ao longo das décadas. Fenômenos semelhantes se encontram na maior parte dos países, pois em toda parte as exigências básicas para a formação docente estão subindo. Seu aperfeiçoamento acontece de diversas formas: jornadas aperfeiçoamento universitário, estágios, autoformação, aprendizado com os colegas, etc (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 138).

Os autores anteriormente citados consideram o auxílio profissional mútuo como potencializador do desenvolvimento profissional, embora, geralmente, ocorra de modo informal. No mais, também inclui como atividades de auxílio profissional mútuo o apoio dado pelos professores experientes aos novos professores (ação que se enquadra no trabalho dos docentes supervisores do PIBID, que assistem aos estudantes de licenciatura), bem como a supervisão dos estagiários. Conclui-se, contudo, que a relação com os pares, a supervisão de estagiários e de professores em inserção profissional, a ajuda a outros professores e os intercâmbios pedagógicos entre colegas compõe ações formativas fortemente ligadas ao desenvolvimento profissional docente.

Ademais, Tardif e Lessard (2005), a partir de suas pesquisas, revelam que os professores, em geral, se sentem valorizados por poderem participar, contribuir para a formação dos estagiários, e que gostariam, inclusive, que suas contribuições fossem mais reconhecidas.

Tendo em vista que os alunos se situam no centro das tarefas dos professores, voltando às questões que envolvem a complexidade desta relação, mas considerando a rapidez em que as mudanças vêm ocorrendo no campo social e do conhecimento, vale ressaltar que Tardif e Lessard (2005, p. 142) abordam sobre as profundas transformações que vem ocorrendo nas últimas décadas na sociedade, resultando em múltiplos impactos sobre crianças e jovens, entendendo que “não se pode compreender a relação atual entre os jovens e os professores sem situá-la antes num contexto social mais vasto que modifica o seu teor”.

Os referenciados teóricos chamam a atenção para o fato de que o mundo dos jovens tem mudado de modo muito mais veloz do que a escola e que, portanto,

os professores não podem mais se comportar como simples transmissores de conhecimentos estáveis ou invariáveis em uma cultura “eterna”: a cultura escolar, como também a cultura da sociedade, são envolvidas por um turbilhão. 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 e LESSARD, 2005, p. 145).

Além disso, acrescentaram que os conhecimentos, sobretudo no presente, não se limitam mais aos conhecimentos escolares. As crianças e os jovens de hoje estão muito mais informadas sobre os mais variados temas.

Com relação aos deveres, as obrigações dos professores, Tardif e Lessard (2005) nos trazem que há várias tensões e estas se traduzem em confusões e dilemas como:

É mesmo um professor, alguém cuja profissão é fazer aprender, ou um trabalhador social, um trabalhador de rua, um psicólogo, um grande irmão, um policial, um adulto complacente ou autoritário? O professor precisa, então, fazer malabarismos com uma multidão de papéis, o que necessariamente causa contradições diante do mandato principal: ensinar e fazer aprender (TARDIF e LESSARD, 2005, p.157).

Fato é que,

nas últimas décadas, a carga de trabalho aumentou, não no número de horas, mas em dificuldades 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 clientela com necessidade de uma diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e de informação, etc.) (TARDIF e LESSARD 2005, p.158).

Os teóricos supracitados orientam a considerar que a relação dos professores com os alunos é complexa e multidimensional, comportando, conforme foi possível perceber diante de tudo que foi exposto, tensões e dilemas importantes, pois trata-se de uma relação determinada fortemente por fatores ambientais (pobreza, marginalização, dentre outros), que suscitam nos professores “sentimentos ambivalentes, como fonte de gratificação e alegrias, por um lado, e provações e lugar de dificuldades de todo tipo, por outro” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 162).

Tardif e Lessard (2005) nos trazem que outro modo de considerar sobre as tarefas dos professores consiste em tomar por base a análise da jornada de trabalho dos docentes, tendo em vista as atividades cotidianas por eles desenvolvidas, que envolve, além do trabalho individual em sua sala de aula, também o trabalho coletivo entre os professores e as ações colaborativas entre eles nos estabelecimentos.

Tudo isso se dá por meio da construção cotidiana das situações de trabalho, assinalam Tardif e Lessard (2005), compreendendo, porém, que apenas as rotinas e os ritmos escolares são insuficientes para explicar o trabalho docente, de modo que muitas situações que envolvem o trabalho dos professores tratam-se de situações sociais caracterizadas por interações humanas, algo que torna complexa qualquer análise.

Um componente fundamental para o trabalho docente que é destacado por Tardif e Lessard (2005) faz parte dos considerados instrumentos de trabalho dos professores, bem como os seus conhecimentos e saberes práticos. A respeito destes últimos, os teóricos trazem que

os conhecimentos práticos dos professores são conhecimentos do trabalho, conhecimentos de homens e mulheres de profissão que falam de seu objeto e de suas condições de trabalho. Trata-se, também, de conhecimentos no trabalho, de saberes aplicados, que levam as marcas do lugar de sua produção, no sentido de que seus objetivos e fins se definem ao contexto de trabalho docente (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 172).

Referente a instrumentos de trabalho propriamente ditos (materiais), os autores citados afirmam e justificam que

os professores são tão ávidos por novos materiais pedagógicos, novas habilidades, novos procedimentos, pois seus instrumentos se gastam na medida em que são usados, perdem sua força de impacto e precisam, portanto, ser remodelados, substituídos, adaptados (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 175).

Acrescentam que este fenômeno, que pode ser considerado um fenômeno de “amortização das fermentas”, tem se mostrado ainda mais exacerbado, sobretudo em razão das inúmeras e vertiginosas mudanças que têm afetado a escola e os alunos ao longo dos últimos anos. No mesmo sentido, atentam para outro fenômeno que deve ser considerado: “enquanto praticamente todos os outros campos de trabalho sofreram uma profunda reorganização, no último século, devido à introdução constante de novos instrumentos e novas tecnologias, o ensino continua largamente idêntico ao que era” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 175).

Entretanto, há que se ter em conta que

a tecnologia do ensino foi e continua sendo sempre uma tecnologia de interações humanas, uma tecnologia interativa, e que, devido a isso, esses verdadeiros utensílios e técnicas são antes de tudo simbólicos, relacionais, de linguagem. É por isso que não evoluem segundo a lógica de ampliação do poder e da eficácia que comandam a evolução das tecnologias materiais, lógica esta que leva à constante substituição de artefatos de maior performance (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 175).

O trabalho coletivo e as relações cotidianas entre os docentes também receberam a atenção de Tardif e Lessard (2005). Segundo os autores, os professores descrevem diferentes formas de colaboração entre si, que se apresentam como sendo de dois tipos: as que visam ao trabalho comum e as que têm como objetivo o apoio pedagógico dado ou recebido por um colega professor. Acentuam que, para haver colaboração é necessário que exista uma certa estabilidade na equipe escolar.

A qualidade das relações interpessoais nas escolas é colocada como um importante fator considerado pelos referidos teóricos como elementar para que se constitua o trabalho colaborativo, entendendo que “os contatos sociais na escola favorecem laços que podem levar a colaborações profissionais e ao desenvolvimento de um espírito de equipe” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 186).

Contudo, os autores supracitados compreendem que “para haver colaboração no conjunto escolar é preciso que seja instituída uma filosofia orientada para o trabalho de equipe e projetos coletivos” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 187). Porém, ponderam que, realmente, parece difícil encontrar tempo para a elaboração em projetos coletivos, principalmente em razão das tarefas dos professores já serem muito pesadas e poucos dispõem de tempo para estabelecer contatos com uma equipe ou aceitarem investir algum tempo para projetos além das horas normais de trabalho.

Havemos de considerar que, nas relações cotidianas estabelecidas pelos docentes, está incluído o trabalho com estagiários e professores iniciantes, pois muitas vezes, eles “procuram um professor experiente para pedir dicas ao seu planejamento, sua pedagogia, seu modo de trabalhar. Em certos casos, os professores experientes precisam ajudar os jovens a preencher as lacunas de sua formação universitária” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 185). Trata-se de um trabalho que envolve até mesmo apoio moral e encorajamento, acrescentam os autores citados.

Deve-se ter em conta que questões relativas ao trabalho colaborativo também estão ligadas a questões referentes ao que se denomina por individualismo docente, nos trazem Tardif e Lessard (2005). Isso pode ser verificado na afirmação de que, “embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 187). Além disso, os pesquisadores referenciados confirmaram que:

De acordo com alguns professores, muitos deles seriam individualistas por temperamento ou por opção estratégica. Nem todo mundo gosta de trabalhar em equipe: mais da metade dos professores interrogados consideram, embora o lamentem, que o individualismo é uma característica importante dos professores.

Resta-nos saber, como já dissemos, se o individualismo dos professores está na origem da falta do espírito de equipe ou se é a falta de um projeto coletivo que está na origem desse individualismo (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 188).

Encerram refletindo que o individualismo dos docentes é, certamente, um habitus, porém “um habitus induzido e reforçado pelas próprias características do trabalho. A profissão engendra o individualismo e este, por sua vez, mantém na decência seus traços solitários e pouco colegiais” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 189).

### **2.3 Desenvolvimento Profissional Docente**

Garcia (2009) entende o desenvolvimento profissional dos professores como sendo um processo individual e coletivo, devendo concretizar-se no local de trabalho do docente: a escola.

O conceito de desenvolvimento profissional, conforme explicita o referido autor, alterou-se no decurso da última década. As modificações em torno do conceito se deram em razão da evolução da compreensão de como são produzidos os processos de aprender a ensinar. Mais recentemente, tem-se considerado o desenvolvimento profissional como um processo de longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências.

Garcia (2009) ainda expressa que o desenvolvimento profissional dos professores deve ser entendido enquadrando-o na procura da identidade profissional docente, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros, pois trata-se também de um processo de construção do eu profissional, que evolui ao longo da carreira.

Nesse sentido, abordando sobre evoluções e avanços, o referido autor destaca que, para os docentes, ser professor no século XXI pressupõe assumir que o conhecimento e os alunos, bem como as matérias com as quais trabalham, vieram se transformando com uma velocidade maior, demandando um esforço redobrado por parte dos professores para que eles dêem respostas mais adequadas às necessidades de aprendizagens dos estudantes.

Garcia (2009, p. 8) menciona que “relatórios internacionais recentes têm centrado a sua investigação e destacado a importância do papel dos professores nas possibilidades de aprendizagem dos alunos”. Evidencia que “a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o factor mais importante para explicar os resultados dos alunos”.

Mais especificamente neste referencial, é dada ênfase aos processos utilizados pelos professores nas suas aprendizagens, que geram contributos para o desenvolvimento do seu repertório de competências e conhecimentos, analisando o desenvolvimento profissional

docente partindo da apreciação de processos de aprender e ensinar, de modo que esta tem sido uma preocupação constante dos investigadores educacionais nas últimas décadas, nos revela Garcia (2009).

Justificando a sua opção pelo uso do conceito de Desenvolvimento Profissional, Garcia (2009, p. 9) registra que, no contexto do que se pretende abordar, faz-se possível ter como referência outras noções, tais como: “formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação”.

No entanto,

pensamos que a denominação desenvolvimento profissional se adéqua melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores (GARCIA, 2009, p. 9).

Garcia (2009, p. 9-10) esclarece que “o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”. Entende também que o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como um processo individual ou coletivo, mas que deve estar contextualizado no local de trabalho do docente (a escola) e que “contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais”.

O mesmo teórico citado examina que “o conceito de desenvolvimento profissional docente tem vindo a modificar-se na última década, motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar” (GARCIA, 2009, p. 11). Apresenta que vem emergindo uma nova perspectiva que entende o desenvolvimento profissional docente como tendo as seguintes características resumidamente: baseando-se no construtivismo, ao invés de modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende forma ativa; um processo de longo-prazo, que reconhece que os professores aprendem a longo-prazo, de modo a considerar que as experiências serão mais eficazes se permitirem que os professores relacionem novas experiências aos seus conhecimentos prévios; assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos, ao contrários das práticas tradicionais de formação.

Assevera que “as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores” (GARCIA, 2009, p. 11).



Sem perder de vista dimensões mais amplas do desenvolvimento profissional docente, Garcia (2009, p. 11) compreende que este desenvolvimento está diretamente relacionado aos processos de reforma da escola, “entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais”. Segue fazendo alguns apontamentos atestando que: “o professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência”; assim sendo, “as actividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas”; “o desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão”; “o desenvolvimento profissional pode adoptar diferentes formas em diferentes contextos”. Por isso mesmo,

não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e os docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico (GARCIA, 2009, p. 11).

Pensando o desenvolvimento profissional e o processo de tornar-se professor – algo que nos remete o olhar para a formação inicial do docente –, Garcia (2009) analisa que ser um bom professor pressupõe um longo processo, visto que os aspirantes à docência que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios, pois possuem experiências prévias angariadas do tempo em que foram alunos, tendo acumulado milhares de horas de observação que contribuíram para a formação de um sistema de crenças acerca do ensino.

O referido autor verificou que, de modo geral, há uma grande insatisfação, tanto por parte das instâncias políticas como da classe docente em exercício, a respeito da capacidade de resposta das atuais instituições de formação às necessidades da profissão docente.

As críticas que as consideram como tendo uma organização burocratizada, em que se assiste a um divórcio entre a teoria e a prática, uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado, um vínculo ténue com as escolas, estão a fazer com que algumas vozes proponham a redução temporal da formação inicial e o incremento da atenção dada ao período de inserção profissional dos professores (GARCIA, 2009, p. 13).

Nesta direção, segue discorrendo o autor citado, convergem as conclusões do relatório da OCDE, do ano de 2005, no qual fora afirmado, em concreto, que:

As etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais inter-relacionadas, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente... O assumir a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida obriga a maioria dos países a darem um maior apoio aos seus professores nos primeiros anos de ensino e a proporcionarem-lhes incentivos e recursos para um desenvolvimento profissional contínuo (GARCIA, 2009, p. 13).

O referenciado teórico chama a atenção para o fato de que “as condições sociais estão em constante mudança e cada vez mais se pede às pessoas que saibam combinar competência com capacidade de inovação” (GARCIA, 2009, p. 13).

Na mesma direção, Garcia (2009, p. 14) compreende que “desenvolvimento profissional e processos de mudança são variáveis intrinsecamente unidas”. Complementa demonstrando que

a literatura resultante das investigações que se têm feito acerca do aprender a ensinar, identificou três categorias de experiências que influem nas crenças e conhecimentos que os professores têm sobre o ensino: 1) Experiências pessoais: incluem aspectos da vida que conformam determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, idéias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura. A origem socioeconômica, étnica, de gênero, religião pode afectar as crenças sobre como se aprende a ensinar; 2) Experiência baseada em conhecimento formal: o conhecimento formal, entendido como aquele que é trabalhado na escola – as crenças sobre as matérias que se ensinam e como se devem ensinar; 3) Experiência escolar e de sala de aula: inclui todas as experiências, vividas enquanto estudante, que contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor (GARCIA, 2009, p. 15).

Garcia (2009) encerra essas apreciações concluindo que o desenvolvimento profissional pretende provocar mudanças nos conhecimentos e nas crenças dos professores. Todavia, modificar conhecimentos e crenças provocarão alterações das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, potencializarão melhorias nos resultados de aprendizagem dos alunos.

A respeito do que pode ser considerado como conteúdos do desenvolvimento profissional, em primeiro lugar, Garcia (2009) destacou a necessidade de que os professores possuam um conhecimento pedagógico geral, relacionado ao ensino, aos seus princípios gerais, à aprendizagem e com os alunos, assim como ao tempo acadêmico de aprendizagem, o ensino em pequenos grupos, a gestão da turma, etc.

Inclua-se também o conhecimento sobre técnicas didáticas, estruturas das turmas, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação, principalmente, para além de conhecimento

pedagógico, os professores têm o dever de possuir conhecimento sobre as matérias que ensinam, tudo isso compreendido por Garcia (2009).

Nesta direção, o conhecimento didático do conteúdo aparece como um dos elementos centrais do saber do formador, representando “a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o correspondente conhecimento pedagógico e didático necessário para o fazer” (GARCIA, 2009, p. 19).

Diante ao exposto, as conclusões alcançadas por Garcia (2009, p. 19) estabelecem que

O desenvolvimento profissional docente é um campo de conhecimento muito amplo e diverso, do qual tentamos mostrar algumas das suas idéias gerais. Aprofundar requer uma análise mais pormenorizada dos diferentes processos e conteúdos que levam os docentes a aprender a ensinar. E não existe apenas uma resposta a esta questão. Mas, seja qual for a orientação que se adopte, é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Mais detidamente no que se refere à conceituação, Garcia (1999) identifica que os termos de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores já foram utilizados como conceitos equivalentes, fazendo-se necessário, portanto, marcar algumas diferenças sobre as terminologias mencionadas.

Nesse sentido, o referido autor nos traz que formação contínua pode ser lida como desenvolvimento profissional e pessoal, que se desenvolve individualmente ou coletivamente; formação em serviço como um processo de desenvolvimento contínuo, que pode ser realizado também individualmente ou em grupo, após a formação inicial, já no exercício da prática profissional; o termo reciclagem pode ser entendido como atualização de caráter pontual.

Reiterando sobre a opção pelo conceito de Desenvolvimento Profissional de Professores, Garcia (1999) a fez e justifica por entender que tal conceituação se adapta mais adequadamente à concepção que já vinha adotando, compreendendo o professor como profissional de ensino.

Assim, o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Conceito também que converge em uma abordagem na formação de professores que valoriza o seu carácter contextual, organizacional e orientado para mudança (GARCIA, 1999, p. 137).

Garcia (1999, p. 137-138) concebe “o conceito de desenvolvimento profissional como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções”. E,

sintetizadamente, descreve algumas das mais recentes colocações acerca do referido conceito, no sentido de que este processo é concebido como desenvolvimento profissional e pessoal, visando a auto-renovação contínua e o melhoramento da aprendizagem dos alunos, sendo, portanto, muito mais do que uma atividade individual, envolvendo grupos (de professores, gestores, orientadores, pais e demais sujeitos envolvidas com a escola), preocupando-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais; objetivando aprimorar as competências, atitudes, os papéis enquanto profissionais do ensino; aumento da capacidade de controle sobre o desenvolvimento do seu trabalho, sobre as condições de trabalho, o que impulsiona avançar na edificação do estatuto profissional para a carreira docente.

Na mesma direção, Garcia (1999) resume as dimensões elaborada por Howey (1985) a respeito do conceito de desenvolvimento profissional, dentre as quais destacamos em síntese: o desenvolvimento pedagógico (competências curriculares, instrucionais e de gestão de classe); o desenvolvimento cognitivo (aquisição e aperfeiçoamento de estratégias para a aquisição e processamento de conhecimentos); o desenvolvimento teórico (reflexão e análise das práticas docentes); o desenvolvimento profissional por meio da investigação e o desenvolvimento da carreira.

O mesmo autor advoga sobre a “necessidade de estudar e compreender a formação de professores em íntima relação epistemológica com quatro áreas da teoria e investigação didática: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores” (GARCIA, 1999, p. 139). Afirma ver “o desenvolvimento profissional dos professores como uma encruzilhada de caminhos, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino”. Segue acrescentando que “o conceito de desenvolvimento profissional reside no fato de pretender superar a concepção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente” (GARCIA, 1999, p. 139).

O referido autor ainda sublinha que “o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda, de tal forma que é difícil pensar numa sem a outra” (GARCIA, 1999, p. 139). Todavia, revela que “a prática habitual nos mostra que as atividades de desenvolvimento profissional são geralmente planejadas e desenvolvidas fora do contexto escolar” (GARCIA, 1999, p. 141).

No caminho de pensar sobre o contexto escolar, desenvolvimento profissional e elevação da qualidade do ensino, de acordo com o autor anteriormente citado, faz-se indispensável considerar que “a relação intrínseca existente entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores leva a entender a escola (no sentido mais

amplo do termo) como a unidade básica para mudar e melhorar o ensino” (GARCIA, 1999, p. 141).

Partindo dessa compreensão, o autor referenciado aponta que, atualmente, é consenso o entendimento de que a escola deve ser concebida como unidade básica de mudança e formação, e este reconhecimento vem sendo assumido não apenas por investigadores e formadores, mas também pela administração educativa.

Todavia, Garcia (1999) pondera sobre alguns aspectos da escola que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento de uma formação no contexto escolar que favoreça ao desenvolvimento profissional e a elevação da qualidade do ensino. Destacamos, por exemplo: liderança institucional entre os professores; cultura de colaboração (sem individualismo, sem isolamento, com objetivos partilhados); do ponto de vista organizacional, é fundamental uma gestão democrática e participativa; prática de auto-avaliação institucional e de professores (entendida como um processo diagnóstico de necessidades formativas próprias que a formação deverá responder).

Refletindo no sentido de pensar sobre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento do ensino, segue o autor entendendo que

Talvez seja esta a relação que se tem mantido com mais frequência. O desenvolvimento profissional dos professores, também denominado aperfeiçoamento, formação permanente, tem visado, geralmente, o aperfeiçoamento das competências de ensino dos professores. A formação dos professores considerou durante muito tempo a aula, e tudo que nela ocorre, como único indicador válido para promover ações de formação para os professores (GARCIA, 1999, p. 143).

Soma-se ao anteriormente exposto à ideia de desenvolvimento profissional

entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência (GARCIA, 1999, p. 144).

Um componente denominado profissionalidade também é explicitado por Garcia (1999) como elemento que se desenvolve aliado ao desenvolvimento profissional, de modo que trata-se de um componente que refere-se ao próprio professor como pessoa, como profissional, como sujeito que aprende, que esta é uma dimensão, inevitavelmente afetada por ideologias políticas, pelo controle político, pela burocratização, pela intensificação do trabalho, pelas condições de trabalho, pelo isolamento, pela remuneração e por outras contingências que influenciam diretamente no trabalho docente e na formação.

Acentua, sobre a profissão docente, a constatação de que

Trata-se de uma profissão onde se fomenta o isolamento entre os professores, de tal modo que as aulas configuram certos ‘territórios’ particulares, aos quais é difícil ter acesso. Predomina a cultura do individualismo, juntamente com a balcanização, por oposição à cultura de colaboração (GARCIA, 1999, p. 145).

Ademais, evidencia-se que

o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente (GARCIA, 1999, p. 145).

Acrescenta sobre a necessidade de ligar o desenvolvimento profissional ao aumento de recursos econômicos, bem como ao aumento de recursos materiais e pessoais, aproximando-se dos problemas e preocupações dos docentes, considerando o aspecto da avaliação de professores como intimamente relacionada ao desenvolvimento profissional.

Dentre os modelos existentes e apontados para o desenvolvimento profissional de professores, Garcia (1999, p. 147-148) destaca “a aprendizagem individual e de colegas como sendo a estratégia formativa mais relevante para o desenvolvimento profissional”. Todavia, considera que “existem diferentes modalidades de desenvolvimento profissional em função de diferentes critérios” (e em função do diagnóstico de necessidades, das necessidades particulares dos próprios professores).

Concernente a tal ponto, o referido autor aponta que “muitos professores com bastante tempo de experiência recusam-se a participar em atividades de formação nas quais não podem usar a sua própria experiência” (GARCIA, 1999, p. 149). Sobretudo em razão de, conforme colocado anteriormente, os programas de formação não estarem em sintonia com as demandas reais dos professores, além de subvalorizarem suas experiências.

Uma modalidade denominada de desenvolvimento profissional autônomo é registrada por Garcia (1999, p. 150) como sendo

a modalidade de desenvolvimento profissional mais simples, correspondendo a uma concepção de desenvolvimento profissional, segundo a qual os professores decidem aprender por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal. Baseia-se na suposição de que os professores são indivíduos capazes de iniciar e dirigir por si próprios os processos de aprendizagem e de formação, o que é coerente com os princípios de aprendizagem do adulto, na medida em que os adultos aprendem de forma mais adequada quando são eles que iniciam e planeiam as atividades de desenvolvimento profissional.

Garcia (1999), entretanto, examina que o desenvolvimento profissional não é um processo equilibrado, invariável, mas sim um processo que passa por diferentes momentos. Haverá momentos de equilíbrio e adoção de posturas mais estáveis, assim como haverá

momentos de crise que poderão ser determinadas por mudanças vitais do indivíduo, bem como por acontecimentos que ocorrem na própria trajetória profissional dos sujeitos, que modificam e até desestabilizam os papéis e as posições profissionais.

Embora o mencionado autor dê relevância ao desenvolvimento profissional autônomo pelo fato desta modalidade efetivamente impactar na formação, ele pondera que iniciativas que conduzam os professores a entrarem em contato uns com os outros (rompendo o isolamento), são potencializadoras para a geração de conhecimentos que podem levar incentivos e atribuir maior valor às trocas de experiências, entre docentes e entre escolas, principalmente experiências de inovação, possibilitando o intercâmbio de práticas e projetos que poderão conduzir ao aperfeiçoamento do trabalho em sala de aula.

Garcia (1999, p. 153) atenta para o desenvolvimento profissional autônomo como sendo um caminho para “constituir uma via alternativa de formação para aqueles professores não satisfeitos com a modalidade de cursos de aperfeiçoamento e com vontade de serem protagonistas da sua própria formação”.

O desenvolvimento profissional baseado na reflexão (acadêmica, prática, tecnológica e social), no apoio profissional mútuo e na supervisão, é outra modalidade classificada por Garcia (1999, p. 153). De acordo com o autor,

O objetivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes.

Outra modalidade denominada por Garcia (1999, p. 163) como de apoio profissional mútuo, “defende a necessidade de introduzir observação à análise da prática como requisito para melhorar o ensino através de processos de reflexão entre os professores”. E, embora tenha muitos aspectos positivos, o autor chama a atenção para algo que se deve indispensavelmente considerar: “o apoio profissional mútuo não se improvisa nem se impõe. O seu desenvolvimento requer uma justificação (um projecto) e um ambiente de cooperação, democracia e abertura na escola”.

Um ambiente de cooperação e abertura demandará, conforme já foi colocado anteriormente, a quebra do isolamento do professor, o que implicará em uma mudança cultural, pois “a cultura profissional dos professores recusa abrir as portas das aulas para serem objeto da análise por parte de outros colegas. O isolamento vai contra o desenvolvimento profissional” (GARCIA, 1999, p. 166).

Garcia (1999) também traz a idéia de inovação como sendo um dos componentes do desenvolvimento profissional, no sentido que esta sirva para que sejam revistas posições educativas, pensadas novas práticas e novas aprendizagens. Porém, adverte que toda inovação necessita de apoio explícito por parte da administração e dos professores no seu conjunto mais amplo. Contudo, entende que mudanças no ensino e, como consequência, no desenvolvimento profissional, não são geradas espontaneamente, pois demanda tempo, é processual.

Das chamadas “modalidades de desenvolvimento profissional” descritas por Garcia (1999), dentre as que foram por nós expostas até aqui, a denominada “desenvolvimento profissional dos professores centrado na escola” será a que iremos nos ater com maior ênfase de análise, partindo da apreciação dos relatos dos professores entrevistados, colaboradores desta pesquisa.

A respeito da modalidade referida, o mencionado autor apresenta que o “desenvolvimento profissional dos professores centrado na escola” aparece, em seu país, Espanha, com diferentes denominações: formação em centros, formação centrada na escola, auto-revisão escolar e revisão centrada na escola.

Complementa informando que em países como Suécia, Inglaterra, Dinamarca, Austrália, Canadá e Estados Unidos, tem se sentido “a necessidade de conceber a escola como uma unidade de mudança e de desenvolvimento profissional de professores”. (GARCIA, 1999, p. 171). Conclui que “O princípio que fundamenta essa concepção de desenvolvimento profissional de professores consiste em entender a escola como um lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas do ensino” (GARCIA, 1999, p. 171).

O autor citado também atentou-se para algumas condições necessárias para que o “desenvolvimento profissional dos professores centrado na escola” alcance êxito. São elas: a necessidade de liderança (por parte de diretores e professores), que está ligada ao clima organizacional (relações entre membros, cultura grupal, relações com o meio) e a natureza do desenvolvimento profissional, ou seja, o seu caráter sensível ao contexto evolutivo, reflexivo, de continuidade, participação, elevando ao êxito da formação orientada para a escola (tendo em vista que a mudança é um processo, não um acontecimento). Cita como exemplo que, na Espanha, seja em nível acadêmico ou político, o “desenvolvimento profissional centrado na escola” tem tido acolhimento favorável.

Não negligenciando possíveis riscos da institucionalização de uma modalidade de formação centrada na escola, Garcia (1999, p. 177) chama a atenção para o fato de que aquele tipo de modalidade, “pelas suas origens, requer uma grande dose de autonomia, capacidade de



improviso, entusiasmo e compromisso por parte dos professores, assim como flexibilidade em relação a certos aspectos organizacionais”.

Ademais,

Assumir que a formação de professores deve surgir dos centros supõe claramente uma aposta na profissionalização dos professores, por reconhecer a sua capacidade para tomar decisões próprias da sua área de especialidade, e na autonomia das escolas. Isso tem repercussões evidentes a nível da política educativa (GARCIA, 1999, p. 177).

A modalidade de “desenvolvimento profissional através de cursos de formação” é, sem dúvida, a mais conhecida, reconhecida e mais tradicional, sendo esta sim uma modalidade entendida como sinónimos de formação de professores.

Ao contrário de outras modalidades de formação, os cursos têm características muito definidas. Em primeiro lugar, a presença de um professor que é considerado um perito no âmbito do conhecimento disciplinar, psicodidático ou organizacional, o qual determina o conteúdo assim como o plano de actividades do curso. Normalmente, as sessões desenvolvem-se com uma grande clareza de objectivos ou de resultados de aprendizagens, que incluem, normalmente, aquisição de conhecimentos e competências (GARCIA, 1999, p. 178).

Críticas com relação à modalidade também são pertinentes. Garcia (1999) as expressa no sentido de que os cursos de formação proporcionam de forma quase exclusiva a transmissão verbal de informações aos professores, ou seja, excessivamente teóricos e que ignoram os conhecimentos práticos dos docentes, não incluindo outros componentes formativos que lhes possam facilitar aprendizagens mais relevantes, mais significativas, incidindo em maior medida sobre o contexto prático dos docentes.

Garcia (1999, p. 182) ressalta “a importância de entender os cursos de formação como um ponto de partida, o início de um processo de especialização que continua com outras modalidades de formação” e que, posteriormente, seguirá (e deve seguir) de complementos à formação, a partir das necessidades reais, individuais e contextuais identificadas e demandadas por cada professor no exercício de suas atividades.

A modalidade de “desenvolvimento profissional através da investigação” é descrita por Garcia (1999) como sendo relevante. Nela, do ponto de vista da “investigação-ação, o professor é concebido como uma pessoa capaz de reflectir sobre a própria actividade docente, que pode identificar e diagnosticar problemas da sua própria prática” (GARCIA, 1999, p. 183). Segundo o mesmo autor, esta modalidade contribui para a revalorização da prática como fonte de conhecimento e reflexão.

Nesta mesma direcção (de valorização da análise e da reflexão sobre as práticas educativas), o “desenvolvimento profissional centrado na escola” (principalmente na sala de

aula) ganha relevo, sobretudo por serem estes os locais de trabalho do professor (a escola e sua classe) e que, portanto, são também os locais mais adequados para proporcionar as aprendizagens necessárias.

Embora Garcia (1999, p. 189) admita que o “desenvolvimento profissional centrado na escola” signifique “institucionalizar o aperfeiçoamento”, o que se propõe com esta ideia é que “o sistema educativo, em geral, mas principalmente os professores, assumam como natural a necessidade de atualização e desenvolvimento”, tendo o seu contexto de trabalho como referência.

Reportando-se a escritos de Fernández Pérez, datados de 1988, Garcia (1999, p. 189) concorda que, conforme concluiu o primeiro, “o eixo espinhal ou dorsal do aperfeiçoamento dos professores tem de ser a sua prática diária nas escolas”. Todavia, isso “supõe a necessidade de que os professores tomem consciência da importância da análise e reflexão sobre a sua prática como elemento determinante do seu desenvolvimento profissional”.

Convém lembrar, nos adverte Garcia (1999), que os processos de desenvolvimento profissional são claramente determinados pela política educativa do momento, sendo tal política concretizada por questões referentes ao currículo, à organização e ao funcionamento das escolas. E, assim sendo, fica claro que é a administração educativa quem determinará as prioridades de formação dos professores (sempre de modo vertical e planificado). Não se deve, entretanto, desconsiderar que os “processos de desenvolvimento profissional também são determinados pela cultura organizacional dos centros educativos, bem como pelos próprios professores, quer individual quer coletivamente” (GARCIA, 1999, p. 195).

## **2.4 Formação Permanente do Professorado**

Imbernón (2009) situa que, no final do século XX, a formação permanente do professorado alcançou importantes avanços, merecendo maior destaque a crítica rigorosa à racionalidade técnica e a defesa em favor de uma formação próxima às instituições escolares. Acrescenta que significativas mudanças nos contextos sociais e educativos também exerceram (e exercem) influências no sentido de se pensar mudanças no processo de formação docente, bem como os avanços tecnológicos (tecnologias de informação e comunicação).

Um aspecto identificado e ressaltado pelo referido autor acerca do trabalho docente, que resulta em sobrecarga de tarefas aos professores, vai na direção da constatação de há

uma falta clara de limites das funções do professorado, dos quais se exige resolver problemas derivados do contexto social e que este já não soluciona, e o aumento de solicitações e competências no campo da educação com a consequente intensificação do trabalho educativo (o que faz com que se executem muitas coisas e muitas mal feitas), colocando a educação no topo das críticas sociais (IMBERNÓN, 2009, p. 9-10).

Tratam-se de problemas cuja resolução passa pela modificação da situação de trabalho dos professores que, diante do aumento das exigências, da má remuneração e das más condições de exercício da profissão, acabam por tornar inviáveis avanços e inovações para atividade profissional docente, bem como ganhos do ponto de vista formativo. Ao contrário, o aumento das exigências e a falta de uma delimitação clara de funções resultarão, conseqüentemente, na intensificação do trabalho educativo, colaborando para o processo de desprofissionalização, declara Imbernón (2009).

Imbernón (2009) atenta para que, hoje, se faz indispensável que tenhamos um professorado que compartilhe a transmissão do conhecimento com outras instâncias socializadoras e com outros meios de comunicação, como televisão, redes informáticas e de telecomunicações. Destaca também a relevância que adquire na educação a bagagem sociocultural, a comunicação, o trabalho em grupo, a elaboração conjunta de projetos, ou seja, ações que vão além das típicas matérias científicas.

Todos esses contingentes descritos até aqui influenciam na formação do docente no sentido de potencializar aspectos como: a importância do trabalho em equipe e de um verdadeiro colegiado; a introdução da capacidade do professorado de gerar conhecimento pedagógico mediante seu trabalho prático nas instituições educativas, oportunizando gerar inovações com seus colegas; a formação a partir de dentro da instituição escolar, onde se desenham as situações problemáticas que afetam o professorado.

A respeito de problemas e questões que precisam ser revistas no âmbito do trabalho dos docentes, Imbernón (2009) coloca que o aspecto salarial é, de fato, algo importante de ser considerado. Porém, a situação trabalhista (contratos e rotatividade) é decisiva. Ademais, chama a atenção ao afirmar que “o futuro requererá um professorado e uma formação inicial e permanente muito diferente, pois a educação e o ensino (e a sociedade que a envolve) serão muito diferentes” (IMBERNÓN, 2009, p. 25).

Há um conjunto de características relativas à formação permanente do professorado que é preciso considerar, nos informa Imbernón (2009). São elas: a formação permanente do professorado requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências entre o professorado (devendo somar-se a uma organização estável, com respeito, liderança democrática e efetiva participação de todos os membros); considera-se de fundamental importância que, durante o planejamento, a execução e avaliação dos resultados da formação, o professorado participe do processo e que suas opiniões e posicionamentos sejam considerados.

Ainda no sentido da formação, envolver e cativar os docentes para programas formativos não é tarefa fácil. Logo, Imbernón (2009, p. 27) indica que

somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa

Nesta direção, Imbernón (2009) nos traz que todos os estudos que conhece confirmam haver uma série de requisitos organizativos para que a formação permanente possa resultar em algo mais frutífero, tais como: conjuntos de normas assumidas de forma colegiada e prática; administração e professorado trabalhando com objetivos claros sobre o que pretendem com a formação, apoiando o professorado para mudar suas práticas; uma formação permanente mais adequada, acompanhada por todo apoio necessário, durante o tempo que for preciso.

No entanto, segue expondo o referido autor, indicando que há obstáculos impregnados de uma “cultura profissional que culpa o professorado sem oferecer resistência e luta para conseguir uma melhor formação e um maior desenvolvimento profissional” (IMBERNÓN, 2009, p. 31).

E, dentre os obstáculos, o mesmo autor destaca que: valoriza-se mais a quantidade de coisas realizadas do que a qualidade do que se executa; há predomínio da improvisação nas modalidades de formação (que não geram impactos na prática, não desenvolve profissionalmente); há falta de orçamento para atividades de formação coletiva e para a formação autônoma nos centros educativos; horários inadequados, sobrecarregando e intensificando a tarefa docente; a formação é vista apenas como incentivo salarial ou de promoção e não como melhoria da profissão.

Tendo em vista que estamos diante de novas demandas para formação docente, Imbernón (2009, p. 35) faz algumas considerações sobre as novas tendências para a formação permanente do professorado, pontuando, primeiramente, sobre a necessidade de que “a

formação deve aproximar-se à escola e partir das situações problemáticas dos professores, mas não é isso o que acontece”.

O referido teórico registra que há muita oferta de formação, mas que é evidente que há pouca inovação ou que, pelo menos, essa inovação não se apresenta de modo proporcional à quantidade de ofertas formativas existentes. Pressupõe que

talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto” (IMBERNÓN, 2009, p. 35).

Embora se reconheça a relevância da formação centrada em contexto prático, nas escolas, no espaço real do trabalho docente, Imbernón (2009, p. 35) assevera que

A solução não está somente em aproximar a formação ao professorado e ao contexto sem gerar uma nova cultura formativa que produza novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas metodológicas.

O autor citado complementa afirmando que “é preciso assumir uma perspectiva crítica em educação e formação” (IMBERNÓN, 2009, p. 38). E, nesse sentido, compreende que novas práticas de formação, bem como políticas de formação, podem ter papel decisivo e, para que favoreçam os docentes em seu processo formativo, alguns elementos são fundamentais como: refletir sobre a prática num contexto determinado; criar redes de inovação, comunidades de prática, comunidades formativas e de comunicação entre o professorado; possibilitar maior autonomia na formação com a intervenção direta do professorado; partir dos projetos das escolas para que o professorado decida qual formação deve levar adiante; o trabalho colaborativo como fundamental para o desenvolvimento da instituição educativa e do professorado.

Imbernón (2009) também defende práticas de formação que proporcionem: mudanças no tipo de formação individual e coletiva do professorado (teoria da colaboração); que a formação não se baseie apenas em noções disciplinares (“conhecimento objetivo”), mas sim num maior “conhecimento subjetivo” (autoconceito, conflito, conhecimento de si mesmo, comunicação, dinâmica de grupos, processos de tomada de decisões coletivas); que a formação e a reflexão abarquem aspectos éticos, das relações interpessoais, colegiais, atitudinais e emocionais do professorado, indo além dos aspectos puramente técnicos e “objetivos”; que parta de situações problemáticas educativas surgidas da análise do coletivo (a formação sempre tentou “dar soluções a problemas genéricos”, não às situações problemáticas únicas que são vividas pelo professorado, manifestou o referenciado autor); que se desenvolva

e incentive para uma cultura colaborativa nos centros educativos (análise, experiência e avaliação coletivamente) e para uma maior profissionalização docente através de projetos conjuntos.

Contudo, Imbernón (2009, p. 43) observa que “a formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores” e que “o tão mencionado desenvolvimento profissional não recai na formação, mas em diversos componentes que se dão conjuntamente na prática de trabalho do ensino”.

Segue o autor anteriormente citado argumentando que “a formação permanente do professorado não pode se separar das políticas que incidem nos docentes” (IMBERNÓN, 2009, p. 43). Advoga também na direção de que “a formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 45). E, no sentido da colaboração, sugere que a formação seja baseada na revisão conjunta de processos reais, favorecendo o intercâmbio de experiência entre os pares.

Em defesa de que a formação permanente do professorado deve incidir sobre situações problemáticas da prática docente, Imbernón (2009) relembra que, historicamente, os processos formativos sempre foram pensados para solucionar problemas genéricos, uniformes e padrões, apresentados e formulados pelos considerados especialistas. Por consequência, esse tratamento da formação como um problema genérico resultou na geração de um sistema de formação padrão baseado em modelos de treinamento. Todavia,

é evidente já há tempo que na realidade do professorado não há tantos problemas genéricos, e sim muitas situações problemáticas que se dão em contextos sociais e educativos determinados e, ultimamente, essas situações problemáticas e esses contextos tornaram-se ainda mais complexos (IMBERNÓN, 2009, p. 52).

Deste modo, “o contexto no qual se dão as práticas educativas, ou seja, a própria instituição educativa e a comunidade que esta envolve, assume assim uma importância decisiva” (IMBERNÓN, 2009, p. 52).

De modo complementar, valorizando a formação centrada na instituição escolar e nas práticas reais que ela demanda, visando mudanças, desenvolvimento e melhorias para o ensino, Imbernón (2009, p. 54) expressa que

a formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educativa se transforma em lugar de formação prioritária mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formativas de treinamento. A escola passa a ser foco do

processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria.

Imbernón (2009) sustenta que a formação permanente do professorado deve desenvolver a colaboração, até mesmo tendo em vista que o ensino, em tempos atuais, transformou-se em um trabalho que requer, em razão da ampliação de sua complexidade, um coletivo mais coeso, mais próximo, atuando mais em conjunto nos processos educativos, objetivando melhor organização das instituições escolares e potencializando avanços nas aprendizagens do alunado. Essa defesa empreendida pelo autor se dá em oposição ao que ele mesmo denomina como “escola do tipo caixa de ovos”, que resulta em uma cultura individualista, de isolamento.

Entretanto, Imbernón (2009, p. 59) admite sim que “toda prática profissional e pessoal necessita, em algum momento, de uma situação de análise e reflexão que deve ou pode se realizar de forma solitária”. E que não convém que ocorra o enclausuramento, a inflexibilidade e falta de abertura e diálogo, sobretudo entre pares.

Portanto, o referenciado teórico reitera e sugere que formação permanente do professorado oferece procedimentos e, no bojo de sua proposta, oferece condições para que sejam rompidas as barreiras do individualismo, fomentando a parceria, o trabalho conjunto e as trocas de experiências entre grupos profissionais.

Das iniciativas favorecedoras da formação permanente em parceria na escola, Imbernón (2009) destacou alguns caminhos: realizar uma formação colaborativa do coletivo docente, com o compromisso e a responsabilidade coletiva; transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente como processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia; provocar que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formativos e com um maior controle autônomo da formação (vale ressaltar que a formação coletiva supõe também uma atitude constante de diálogo, debate e busca de consenso, sem qualquer imposição); desenvolver uma formação permanente em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam pilares do trabalho colaborativo, embora se reconheça que a realização de trabalhos colaborativos entre professores não é tarefa fácil.

Imbernón (2009) parte do pressuposto de que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes, com uma nova metodologia formativa que deveria se fundamentar em diversos pilares ou princípios, dentre os quais vale destacar: aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa; aprender mediante a reflexão e a resolução de situações problemáticas da prática, partindo da prática do

professorado; aprender em um ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social (compartilhando problemas, fracassos e êxitos); criar um clima de escuta ativa e de comunicação; elaborar projetos de trabalho conjunto; superar as resistências ao trabalho colaborativo devido a concepções de formas de aprender diversas ou modelos de ensino-aprendizagem diferentes.

Além de se estender ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes, a formação permanente, segundo Imbernón (2009), é indissociável da ideia de inovação institucional, de modo que a proposta defendida pelo referido autor traz que a inovação deve residir no coletivo, fazendo parte da cultura profissional, incorporando-se aos processos educativos dentro da normalidade de seus funcionamentos, sustentando que a inovação institucional deve ser objetivo prioritário da formação permanente.

Ao contrário de uma proposta de formação permanente apoiada no coletivo de professores, ainda verifica-se, atenta Imbernón (2009), muito isolamento por parte dos docentes, algo que gera incomunicação, resultando no não compartilhamento de experiências educativas. O referenciado teórico concebe que

uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas. Explicar o que acontece, o que se faz, o que não funciona e o que teve sucesso etc.; partilhar as alegrias e as tristezas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender (IMBERNÓN, 2009, p. 64).

O autor citado acresce que

Hoje, é difícil encontrar uma profissão aberta ao entorno social que trabalhe isoladamente e, menos ainda, que se forme isoladamente. O compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional (IMBERNÓN, 2009, p. 64).

Todavia, Imbernón (2009) demonstra que as estruturas organizativas escolares não foram concebidas para favorecer o trabalho colaborativo, com salas de aulas idealizadas como se fossem células, com modos de agrupamentos sobre critérios não coerentes, modelos rígidos de hierarquização, escassez de efetivo diálogo sobre o que ocorre no interior da instituição escolar e a existência de intercâmbios fictícios.

Diante de um modelo de organização escolar tradicional que possui um desenho desfavorável à colaboração e mais propenso ao individualismo, Imbernón (2009) propõe que, para introduzir aos poucos uma cultura colaborativa, que venha a romper com o personalismo e o individualismo pedagógico entre o professorado, mediante a proposta de formação permanente, seriam necessários elevar na cultura dos docentes, iniciativas de: lutar contra a



idéia da docência como profissão subsidiária (em que outros ditam o que deve ser feito); lutar contra a indeterminação técnica, pois, no trabalho com seres humanos, a racionalidade técnica não tem resposta para tudo (ou para quase nada), de modo que há muitos outros fatores que intervêm e influenciam os campos sociais e educativos; desenvolver a autoestima coletiva diante dos problemas que surgem na realidade social e no ensino; praticar e compartilhar a reflexão individual e coletiva (reunir, debater e problematizar conhecimentos); ter em vista que o mais importante é o alunado, mas que seu desenvolvimento ocorre paralelamente ao do professorado.

Imbernón (2009, p. 70) reconhece, contudo, que “a formação colaborativa é um processo de desenvolvimento que leva tempo e requer um considerável esforço”. Entende que é na tolerância e na compreensão das diferenças que se insere o desafio do trabalho conjunto entre o professorado. Lembra ainda que

uma cultura profissional viciada por muitos elementos gerou algumas barreiras de comunicação entre um coletivo formado por pessoas que trabalham uma ao lado da outra, separadas ainda por divisórias estruturais e mentais (IMBERNÓN, 2009, p. 71).

Indica que o caminho para superar essa cultura pouco colaborativa está nos professores assumirem-se sujeitos da sua formação, compartilhando significados, tornando-se protagonistas dos seus processos formativos, diferenciando-se por meio do trabalho conjunto, que potencializa e fortalece a identidade docente, construindo conhecimentos próprios, convertendo-se em sujeitos mais autônomos, independentes, ao contrário de meros instrumentos guiados por especialistas.

Imbernón (2009) julga que o reconhecimento da identidade permite melhor interpretação do trabalho docente, melhor interação com os colegas (entre pares profissionais), bem como no contexto em que se vive o dia-a-dia nos centros, de modo que as experiências vivenciadas pelo professorado se relacionam com tarefas profissionais práticas e contextuais e o ensino requer envolvimento pessoal.

No sentido da autonomia, dos docentes assumirem-se como protagonistas de sua formação, Imbernón (2009) confirma que esse protagonismo é necessário e imprescindível, não apenas para a formação propriamente dita, mas também para o desenvolvimento profissional docente, bem como a realização de iniciativas inovadoras e mudanças na prática educativa e para o desenvolvimento pessoal do indivíduo.

É oportuno sublinhar que Imbernón (2009) chama a atenção no sentido de que quaisquer mudanças que se venha a requerer do professorado será um processo complexo,

posto que significariam modificar sistemas já incorporados pelos docentes, envolvendo conhecimentos relacionados à matéria que ensinam, os conhecimentos didáticos, o conhecimento dos estudantes, dos contextos, os valores que possuem, dentre outros conhecimentos que encontram-se ancorados na cultura profissional, funcionando como filtro para interpretar a realidade. Portanto, alterar uma cultura tão arraigada como é a dos professores, demandaria tempo, pois mudanças culturais não se dão em curto prazo.

O mencionado autor lembra que há um aspecto envolto por uma crença equivocada sobre a profissão docente de que ensinar é fácil. Ao contrário, “ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil (e, em alguns lugares, até arriscado)” (IMBERNÓN, 2009, p. 90). Complementa acrescentando que a profissão docente sempre foi complexa por se tratar de um fenômeno social.

Ademais, segue o referenciado teórico concluindo que os avanços da ciência, das tecnologias, da psicopedagogia, das estruturas sociais, a influência dos meios de comunicação de massa e de novos valores introduzidos na sociedade moderna vêm repercutindo na profissão docente, que tem se sentido cada vez mais desconfortável diante de um mundo de incertezas e de aceleradas mudanças, sobretudo pelo fato de que a formação, até o momento, não ter se ocupado devidamente daqueles aspectos listados, que acabam somando-se a velhos desafios que continuam tornando a educação uma tarefa complicada, principalmente nesses novos tempos, tendo ampliado ainda mais a complexidade devido aos novos contextos, novas demandas e atribuições.

Imbernón (2009) também compreende que a formação permanente do professorado deve ter em conta o desenvolvimento atitudinal e emocional dos docentes. Afirma que “faz falta uma grande motivação relacionada com a autoestima. A motivação às vezes é muito baixa, porque hoje se valoriza pouco o lugar de trabalho e as experiências de executá-lo bem” (IMBERNÓN, 2009, p. 99).

Acrescenta ainda que a importância do trabalho em grupo, do estabelecimento de vínculos, da participação e da tomada de decisões coletivas, inclusive administrativamente, a melhora das relações com alunado, elevando a empatia, escuta, motivando-os, resultará no desenvolvimento da autoestima.

Entretanto, pensar mudanças remete a pensar reformas. E, na direção formativa, o autor supracitado pontua que

todas as reformas educativas levam sempre a um debate sobre a formação do professorado, seja inicial ou permanente, já que se parte de um princípio elementar segundo o qual não é possível mudar a educação sem modificar os procedimentos mediante os quais se forma o professorado. A experiência nos mostra que isso é

correto em parte, já que para mudar a educação é necessário também incidir sobre os contextos (metodologias, avaliação, comunicação, participação...) (IMBERNÓN, 2009, p. 99-100).

E diante de uma época em que as instituições educativas parecem desorientadas devido aos múltiplos deveres e informações recebidas, somadas ao excesso de responsabilidades que têm sido depositadas nelas e nos professores, a formação permanente dos docentes não poderá se furtar de considerar circunstâncias de diferentes ordens, nos alerta Imbernón (2009).

O referido teórico faz reflexões sobre o papel dos formadores e da formação permanente, entendendo que ambos devem potencializar a criação de uma estrutura flexível de formação, partindo da proposta de que o formador deve assumir um papel mais prático e colaborador, num modelo mais reflexivo, dialógico, criando espaços de formação, colaborando com diagnósticos ao invés de impor a aplicação de soluções. No entanto, iniciativas nessa direção implicariam “por parte dos formadores e das políticas de formação, uma visão diferente do que é a formação, o papel do professorado nesta e, por suposto, uma nova metodologia de trabalho com o professorado” (IMBERNÓN, 2009, p. 106). Acresce que o formador deve ser alguém que auxilie o professor a descobrir a teoria em sua prática e não alguém que apenas explique a ele a teoria e a prática que se tem e que se queira ensinar.

Para tanto, deve-se abandonar o

conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professorado pela crença de que a formação deve ajudar a descobrir a teoria, ordená-la, fundamentá-la, revê-la, construí-la. Se for necessário, será preciso ajudar a remover o senso comum pedagógico, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os teóricos (IMBERNÓN, 2009, p. 107).

O autor citado entende que o formador deve ser alguém que ajude a refletir criticamente sobre a prática. Salienta que políticas educativas devem ser pensadas no sentido de propiciar uma estrutura de organização de formação mais flexível, descentralizada, mais próxima das instituições educativas, de modo a proporcionar maior intercâmbio formativo dentro das escolas, entre os professores.

O importante é que a instituição educativa se transforme em algo mais do que um simples local de trabalho dos professores, professoras e crianças, passando a ser vista como uma organização complexa encarada como um elemento fundamental para estruturação do conhecimento sobre o ensino do professorado, seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, para além da formação recebida fora dela (IMBERNÓN, 2009, p. 109-110).

O mesmo teórico encerra esse pensamento considerando que o papel da formação permanente é criar espaços nos quais o professorado tenha voz, tenha participação ativa, desenvolvendo processos reflexivos, éticos, relacionais, colegiais, colaborativos, atitudinais, emocionais, dentre outros, que vão além dos aspectos meramente disciplinares, uniformizantes, padronizados, técnicos e supostamente objetivos. Defende que se pense e que surjam alternativas ou novas propostas que possam provocar um novo pensamento e um novo processo formativo, bem como a necessidade de se estabelecer novos desafios, sem descartar o que ainda funciona, porém concebendo que “a formação sempre deve ser desequilíbrio, desaprendizagem, mudança de concepções e de práticas educativas, as quais permitam resolver situações problemáticas” (IMBERNÓN, 2009, p. 111).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na busca por responder ao objetivo geral da nossa pesquisa (analisar em que medida a participação, as formas de atuação e as experiências vivenciadas por professores supervisores do PIBID vêm contribuindo para o Desenvolvimento Profissional Docente, para a Formação Permanente do Professorado, tomando por observância o Trabalho Docente), optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa que, segundo André (2005, p. 47) tem como centro de preocupação “o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais”.

A respeito da pesquisa qualitativa em educação, Ludke e André (1988) destacam cinco relevantes características: a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação do processo é muito maior do que com o produto; d) o “significado” que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

O grupo de professores que estiveram no foco da pesquisa compreendeu um docente supervisor do PIBID, contemplando um professor de cada uma das treze licenciaturas participantes do programa na UFV, campus Viçosa-MG: Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química, Física, Ciências Sociais, Inglês, Pedagogia, Dança, Educação infantil e Educação Física (de um total de oitenta e seis supervisores vinculados aos subprojetos do PIBID da IES). A escolha dos treze selecionados foi feita com observância aos critérios que o PIBID estabelece para que o docente seja supervisor, atentando para o mínimo de dois anos no exercício da docência e, preferencialmente, possuindo formação na área que supervisiona, embora a pronta aceitação mediante ao convite em um primeiro contato tenha sido determinante.

A opção por entrevistar um docente de cada disciplina se fez em razão de que, deste modo, entendemos ser possível alcançar uma percepção mais ampla de como vem se desenvolvendo o PIBID em diferentes campos dos saberes disciplinares.

Visando conhecer mais detalhadamente o perfil de cada um dos professores e professoras que colaboraram com a pesquisa, inicialmente, mediante a aceitação dos participantes, aplicamos um questionário que nos possibilitou angariar informações como: idade; sexo; tempo de docência; escola na qual cursou o Ensino Fundamental e o Ensino

Médio; instituição de Ensino Superior na qual se graduou; se possui alguma pós-graduação; em quantas escolas trabalha; se possui alguma experiência de participação em programas voltados para a formação continuada de professores. As entrevistas foram, posteriormente, agendadas e realizadas, em sua maioria, nas escolas.

O universo a ser investigado foi composto por quatro escolas públicas municipais e seis escolas públicas estaduais da cidade de Viçosa-MG (totalizando dez), sendo que a escolha destes estabelecimentos se deu de modo aleatório, ainda que tenhamos nos concentrado mais na área urbana, mais central, em razão da acessibilidade e por se tratar de escolas que recebem maior número de alunos. Ainda assim, trabalhamos no intuito de alcançar um equilíbrio, de modo que, do total de dez estabelecimentos, três estão situados propriamente na região central, quatro se localizam próximas ao centro e três são periféricas.

Nosso estudo pode ser definido como uma pesquisa do tipo exploratória que, conforme afirma Gil (2002), estas pesquisas objetivam proporcionar maior familiaridade com um tema ainda pouco explorado, pouco conhecido, pretendendo torná-lo mais explícito, contribuindo para aprimorar ideias já existentes. Seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilita a consideração de variados aspectos relativos ao fato estudado. O mesmo autor nos traz ainda que, na maioria dos casos, essas pesquisas exploratórias se fazem, inicialmente, por um levantamento bibliográfico em torno do tema e das abordagens pretendidas, seguido de entrevistas com pessoas que tenham ou tiveram experiências práticas com o problema estudado, encerrando com análises que elevem a compreensão das questões postas.

No mais, podemos acrescentar, conforme esclarece Triviños (1987, p. 109),

que estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento.

O autor antes citado adverte que, embora o estudo exploratório seja aparentemente simples, ele não elimina a exigência de que haja um cuidadoso tratamento científico, algo que todo pesquisador deve ter em conta, bem como o devido rigor essencialmente presente em trabalhos de pesquisa científica.

Optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa. Esta escolha que se deu, sobretudo, em razão da maleabilidade de se trabalhar com informações obtidas por meio de tal tratamento e, conforme nos traz Goldenberg (2007), dados qualitativos não são padronizáveis como os dados quantitativos, o que demanda do pesquisador flexibilidade e criatividade na

coleta e análise de tais informações. No entanto, adverte que, não havendo regras exatas e precisas, bem como passos absolutos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa dependerá preponderantemente da sensibilidade, da intuição e da experiência do pesquisador. O que não significa, contudo, que os procedimentos não respeitem quaisquer regras, que não tenham o rigor e reflexão teórica necessária.

Ainda no que se refere à pesquisa qualitativa, Goldenberg (2007) alerta para um dos problemas deste tipo de pesquisa que ocorre em razão do fato dos pesquisadores, geralmente, não apresentar os processos por meio dos quais suas conclusões foram alcançadas:

O pesquisador deve tornar essas operações claras para aqueles que não participaram da pesquisa, através de uma descrição explícita e sistemática de todos os passos do processo, desde a seleção e definição dos problemas até os resultados finais pelos quais as conclusões foram alcançadas e fundamentadas. (GOLDENBERG, 2007, p.48-49).

Logo, orientados pelo que nos ensinou a autora supracitada, nossa metodologia esteve situada em uma abordagem qualitativa, dividida em três etapas: 1ª – Revisão de literatura em torno de temáticas que abordavam sobre o PIBID; 2ª – Elaboração de questões para as entrevistas acerca do tema, em consonância com os nossos objetivos (geral e específicos), sem também perder de vista os objetivos que o PIBID traz no texto de sua formulação; 3ª – Análise do conteúdo produzido a partir das entrevistas, dialogando com a literatura pertinente ao programa, aos conceitos trabalhados, às políticas públicas e políticas educacionais (mais precisamente, sobre políticas de formação docente, com atenção exclusiva ao PIBID).

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um roteiro semiestruturado de entrevista, que foram todas gravadas e transcritas. E, sobre este tipo de instrumento, Triviños (1987) nos traz que podemos entender a entrevista semiestruturada como sendo aquela que, em geral, parte de certos questionamentos básicos, “apoia-se em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 136).

Em acréscimo, Laille e Dione (1999, p. 187-188) sustentam que

a entrevista oferece maior amplitude do que o questionário, quanto a sua organização: esta não estando mais irremediavelmente presa a um documento entregue a cada um dos interrogados, os entrevistadores permitem-se, muitas vezes, explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado.

Com relação à análise de conteúdo, cabe fazer um acréscimo trazido por Bardin (2011), no qual ele nos mostra que esta análise se desenvolve-se em três fases: 1ª – É a fase da pré-análise, que procede à escolha dos documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para análise; 2ª – É a exploração do material, que envolve a escolha das unidades, a enumeração e a classificação; 3ª – É constituída pelo tratamento, inferência e interpretação dos dados.

Ainda sobre análise de conteúdo, merece ser considerado que, segundo Franco (2005), este tipo de análise em pesquisas qualitativas por meio da utilização de entrevistas permite agrupamentos e reorganizações com riqueza de significados, gerando importantes indicadores. Segundo a mesma autora, a expressão verbal, seus enunciados, suas mensagens, são capazes de fornecer indicativos indispensáveis para que se venha a alcançar uma compreensão mais detalhada a respeito de problemas complexos como são os ligados às práticas educacionais.

Levando em consideração o que Franco (2005) ensina, podemos concluir, portanto, que a análise de conteúdo se mostra como uma alternativa para a organização e sistematização de dados, na busca por captar indicadores úteis aos objetivos da nossa pesquisa, até por se tratar de uma pesquisa qualitativa em educação. E, de fato, conforme será possível verificar nos nossos resultados e discussões, obtivemos expressivos indicadores que nos permitiram fazer inferências e confirmar hipóteses, processo este que, conforme explica a referida autora, garante relevância teórica às análises, por produzirem indícios convergentes com os referenciais teóricos base.

Ademais, a opção pela análise de conteúdo oferece flexibilidade, versatilidade em pesquisas qualitativas, principalmente no campo das Ciências Humanas, área extremamente dinâmica, mutável, imprevisível, especialmente por lidar com um objeto de investigação vivo e interativo.

Cabe detalhar que o roteiro de entrevista semiestruturado elaborado abarcou questionamentos referentes às teorias e hipóteses sobre o objeto de estudo desta pesquisa, com atenta e cuidadosa observância aos objetivos propostos, visando tornar exequível e viável respondê-los. Portanto, as questões do nosso roteiro compreenderam as seguintes abordagens: 1º - Sobre interesses e motivações; 2º - Sobre experiências cotidianas do trabalho docente; 3º - Significados para a formação; 4º - Benefícios e ganhos trazidos aos professores supervisores, aos bolsistas de iniciação à docência, aos alunos e às escolas.

Sem perder de vista análises relacionadas mais especificamente ao PIBID, também nos interessou saber: a) como os professores supervisores veem as relações que se



estabelecem entre a Universidade e as escolas no âmbito do programa; b) como tem sido a recepção ao PIBID por parte de todo o corpo escolar; c) como os docentes supervisores compreendem o seu trabalho, sua participação e atuação (acrescentando se tem havido espaços e oportunidades para opinar, expressar dificuldades, problemas e orientações); d) críticas e opiniões com relação ao PIBID.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de maio de 2015 e outubro do mesmo ano, em sua grande maioria, nas escolas em que os professores supervisores trabalham, com dia horário previamente agendado por cada docente colaborador. Vale destacar que esta realização só se tornou possível pelo fato de termos podido contar a colaboração integral do corpo gestor das escolas (direção, vice-direção e supervisão) que, uma vez contactados, abriram as portas das instituições de ensino que dirigem, cedendo sala e espaço para que as entrevistas pudessem acontecer. Apenas duas das treze entrevistas foram feitas em locais fora do espaço escolar, de modo que uma foi feita em uma sala no Departamento de Educação (DPE-UFV) e outra em um espaço no Departamento de Artes e Humanidades (DAH-UFV).

Se faz igualmente oportuno salientar que tivemos ampla disposição dos professores supervisores em colaborar com a pesquisa, mostrando-se prontamente solícitos e interessados a contribuir com seus relatos. Houve apenas uma recusa por parte de uma professora que alegou não se sentir confortável diante de entrevistas gravadas. A esse respeito, cumpre explicitar que todas as entrevistas foram gravadas, sob a autorização de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por cada um dos docentes colaboradores da pesquisa. Este procedimento se deu em respeito e segurança aos professores, e em razão de se tratar de uma determinação do Conselho de Ética em Pesquisa da UFV (CEPE-UFV). Asseguramos aos gestores das escolas a preservação das instituições, sobretudo no sentido de não expor nominalmente os estabelecimentos escolares e seus professores.

O clima leve, amistoso, cordial, descontraído e, acima de tudo, de confiança estabelecido entre o pesquisador e os professores entrevistados, foram componentes fundamentais para que todo o processo transcorresse de modo tranquilo e exitoso.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 Perfil dos professores colaboradores da pesquisa

Os professores supervisores colaboradores da pesquisa totalizaram treze, cada um representando uma das licenciaturas contempladas pelo PIBID-UFV (Biologia, Física, Matemática, Química, História, Geografia, Letras (Língua Portuguesa), Inglês (Língua Estrangeira), Pedagogia, Ciências Sociais, Educação Física, Dança e Educação Infantil), sendo nove docentes de escolas públicas estaduais e quatro de escolas públicas municipais.

Foram entrevistadas nove professoras e quatro professores. E, inicialmente, se faz indispensável detalhar o perfil de cada um dos docentes colaboradores:

1. Tereza, 50 anos de idade, 30 anos de docência, sexo feminino, cursou o Ensino Fundamental em escola pública estadual e o Ensino Médio em escola particular, graduou-se em Pedagogia em uma universidade pública federal, possui pós-graduação lato sensu, já participou de cursos voltados para a formação continuada de professores, oferecidos pela rede municipal de ensino e, atualmente, leciona em uma escola municipal;
2. Ângela, 46 anos de idade, 17 anos de docência, sexo feminino, cursou todo o Ensino Fundamental e Médio em escola pública estadual, graduou-se em Biologia em uma universidade pública federal, possui pós-graduação lato-sensu, já participou de cursos voltados para a formação continuada de professores, oferecidos pela rede estadual de ensino e, atualmente, leciona em duas escolas públicas, uma estadual e outra municipal;
3. Marta, 46 anos de idade, 18 anos de docência, sexo feminino, cursou todo o Ensino Fundamental e Médio em escola pública estadual, graduou-se em Letras em uma instituição de Ensino Superior privada, possui pós-graduação lato-sensu, já participou de cursos voltados para a formação continuada de professores, oferecidos pela rede estadual de ensino e, atualmente, leciona em duas escolas estaduais;
4. Iara, 50 anos de idade, 30 anos de docência, sexo feminino, cursou o Ensino Fundamental em escola pública estadual e o Ensino Médio em escola particular, graduou-se em Pedagogia em uma instituição de ensino superior privada, possui pós-graduação lato-sensu, já participou de cursos voltados para a formação continuada de

- professores, oferecidos pela rede estadual de ensino e, atualmente, leciona em uma escola estadual;
5. Helena, 45 anos de idade, 19 anos de docência, sexo feminino, cursou todo o Ensino Fundamental e Médio em escola pública estadual, graduou-se em Pedagogia em uma universidade pública federal, possui pós-graduação lato-sensu, já participou de cursos voltados para a formação continuada de professores, oferecidos pela rede estadual de ensino e, atualmente, leciona em uma escola estadual;
  6. Eva, 55 anos de idade, 31 anos de docência (entre escola pública estadual e curso de idiomas), sexo feminino, cursou o Ensino Fundamental e escola pública estadual e o Ensino Médio em escola particular, graduou-se em Letras em uma universidade pública federal, não possui pós-graduação lato-sensu, já participou de curso voltado para a formação continuada de professores, oferecido pela CAPES e, atualmente, trabalha em uma escola pública estadual e em uma escola de idiomas;
  7. Walter, 53 anos de idade, 24 anos de docência, sexo masculino, cursou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em uma escola pública estadual, graduou-se em História em uma instituição de Ensino Superior privada, possui pós-graduação lato-sensu, já participou de programa de formação continuada de professores, voltado para o ensino de jovens e adultos (EJA) e, atualmente, leciona em uma escola municipal e em uma escola estadual;
  8. Márcio, 51 anos de idade, 20 anos de docência, sexo masculino, cursou o Ensino Fundamental e Médio em escola pública, graduou-se em Matemática em uma instituição de Ensino Superior privada, possui pós-graduação lato-sensu, já participou de curso voltado para a formação continuada de professores (um sobre matemática aplicada e outro voltado para a educação matemática) e, atualmente, leciona em três escolas públicas, sendo duas municipais, uma estadual e um colégio particular;
  9. Leila, 53 anos de idade, 18 anos de docência, sexo feminino, cursou o Ensino Fundamental em escola pública estadual e o Ensino Médio em escola particular, graduou-se em Matemática e em Pedagogia (embora leccione Física), tendo feito as duas graduações em instituições de Ensino Superior privadas, não possui pós-graduação lato-sensu, já participou de curso voltado para a formação continuada de professores, tendo destacado o Pró-Ciência (entre os anos de 1998 e 2000), o Imersão (em 2006, na UFMG) e o Escola do CERN (European Organization for Nuclear Research (em Genebra, Suíça, no ano de 2011) e, atualmente, leciona em uma escola estadual;

10. Laura, 23 anos de idade, 2 anos de docência, sexo feminino, cursou metade do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal e a outra metade em uma escola pública estadual, cursou o Ensino Médio em uma única escola estadual, graduou-se em Ciências Sociais em uma universidade pública federal, não possui pós-graduação lato-sensu, já participou de curso voltado para a formação continuada de professores oferecido pelo MEC (PACTO<sup>2</sup>) e, atualmente, leciona em uma escola estadual;
11. Heloísa, 51 anos de idade, 13 anos de docência, sexo feminino, cursou todo o Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio em escola pública estadual, graduou-se em Geografia em uma instituição de Ensino Superior privada, possui pós-graduação lato-sensu, não informou ter participado de algum programa voltado para a formação continuada de professores e, atualmente, leciona em uma escola pública estadual e em uma faculdade privada;
12. André, 41 anos de idade, 6 anos de docência somados a 5 anos de direção e secretaria escolar, cursou todo o Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio em uma escola pública estadual, graduou-se em Química em uma universidade pública federal, possui pós-graduação lato-sensu, já participou de curso voltado para a formação continuada de professores, destacando o Despertando Novos Talentos (sobre ciências), oferecido pelo departamento de uma universidade pública federal e, atualmente, leciona em duas escolas estaduais;
13. Luíz, 49 anos de idade, 14 anos de docência, cursou parte do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual e concluiu em uma escola particular, cursou o Ensino Médio em um colégio federal, graduou-se em Educação Física em uma universidade pública federal, possui pós-graduação lato-sensu, não informou ter participado de algum curso voltado para a formação continuada de professores e, atualmente, leciona em uma escola pública estadual.

Com o intuito de facilitar a visualização e a consulta às informações referentes aos professores colaboradores da pesquisa, além da descrição, optamos por organizar os dados que compõem o perfil dos docentes entrevistados em tabela:

---

<sup>2</sup> Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, lançado no ano 2012 pelo Ministério da Educação (MEC), como sendo um compromisso formal assumido pelos governos federal, estadual e os municípios, objetivando assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

*Tabela 1- Perfil dos professores entrevistados*

<b>NOME</b>	<b>IDADE</b>	<b>TEMPO DE DOCÊNCIA</b>	<b>POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO LATO-SENSU</b>	<b>EM QUAL/QUAIS ESCOLA(S) ESTUDOU</b>	<b>EM QUANTAS ESCOLAS LECIONA</b>
Tereza	50	30 anos	Sim	Pública e privada	Uma
Ângela	46	17 anos	Sim	Pública	Duas
Marta	46	18 anos	Sim	Pública	Duas
Iara	50	30 anos	Sim	Pública e privada	Uma
Helena	45	19 anos	Sim	Pública	Uma
Eva	55	31 anos	Não	Público e privada	Duas
Walter	53	24 anos	Sim	Pública	Duas
Márcio	51	20 anos	Sim	Pública	Quatro
Leila	53	18 anos	Não	Pública e privada	Uma
Laura	23	2 anos	Não	Pública	Uma
Heloísa	51	13 anos	Sim	Pública	Duas
André	41	6 anos	Sim	Pública	Duas
Luíz	49	14 anos	Sim	Pública	Uma

Na sequência, estaremos apresentando as análises do conteúdo colhido por meio das entrevistas com os treze professores supervisores do PIBID-UFV. Os resultados obtidos foram conseguidos a partir de oito questões que o objetivaram saber sobre: interesses e motivações para ingresso no programa; experiências cotidianas do trabalho docente; significados para a formação; benefícios e ganhos para os docentes supervisores, bolsistas de iniciação à docência, alunos e escolas; a relação entre a Universidade e as escolas no PIBID; recepção ao programa por parte do corpo escolar das instituições de ensino; a participação dos professores (compreensão sobre o trabalho que exercem, bem como sua atuação no sentido de opinar, debater, expressar problemas, esclarecer dúvidas, se tem havido suporte, orientações para o trabalho); e, por fim, críticas e sugestão para o PIBID. Estas questões compuseram o rol de indagações que nos conduziram às respostas pretendidas para contemplar nossos objetivos específicos.

Diante das informações obtidas após a transcrição de todas as entrevistas gravadas, optamos por formar dois blocos de respostas, de modo que tivemos quatro questões mais pertinentes a um grupo de objetivos específicos (versando sobre motivações, interesses, experiências cotidianas do trabalho no PIBID e significados para formação) e outras quatro

mais pertinentes ao programa (versando sobre a relação entre a Universidade e as escolas, no PIBID; o acolhimento ao programa por parte das instituições escolares; a participação dos supervisores e críticas e sugestões dirigidas ao programa).

Algumas questões cujas respostas se configuraram convergentes e complementares foram agrupadas. Este procedimento facilitou a análise dos dados obtidos e o diálogo com os referenciais teóricos, com os conceitos que nos embasaram. Desenvolvemos as análises inserindo-as no corpo do texto das falas transcritas dos entrevistados, buscando estabelecer estreitamento com as teorias que nos deram suporte, com vistas a dar mais clareza e dinamismo às interpretações, às inferências.

Optamos por sinalizar em negrito a introdução das abordagens centrais que compuseram o roteiro de entrevista, com a intenção de melhor situar o leitor sobre as questões que estão sendo tratadas, além de facilitar e dinamizar a localização.

Conforme o próprio título da pesquisa sinaliza – “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na voz de supervisores” –, trabalhamos no propósito de dar aos professores supervisores protagonismo, apresentando e evidenciando seus discursos, trazendo depoimentos íntegros de todos os docentes colaboradores, acerca das arguições que foram feitas, dando voz e espaço aos que, gentilmente, nos atenderam. E, conforme será possível constatar, os participantes nos forneceram importantes relatos que subsidiaram integralmente a nossa empreitada analítica, além de nos abastecer de elementos indispensáveis para o aprofundamento e melhor compreensão em torno dos conceitos estudados e do programa em pauta.

Atentos a não interferir ou interferir o mínimo possível nas informações que nos foram dadas pelos depoentes, transcrevemos as falas dos entrevistados de forma literal, respeitando sua autenticidade, reformulando, eventualmente, apenas algumas expressões de conotação excessivamente coloquial.

Nas transcrições, utilizamos respostas integrais e trechos por nós considerados mais relevantes, por vezes, foram acompanhados da utilização de colchetes ([...]) para indicar algumas supressões textuais das respostas, buscando tornar a leitura mais fluida e de melhor compreensão. Fizemos também o uso de parênteses para adicionar alguma informação omitida ou até mesmo corrigir algo do contexto da resposta, bem como para ocultar alguma citação de nome, pessoa ou local referido. Tais orientações voltadas para a transcrição vêm de sugestões propostas por Manzini (2008).

Prezando pela discrição, por preservar os professores colaboradores da pesquisa, principalmente por envolver opiniões e contextos peculiares de trabalho, utilizamos

denominações fictícias para identificar os docentes supervisores. Este modo de proceder é usual em pesquisas que envolvem seres humanos, assegurando o sigilo da identidade dos sujeitos participantes e fortalecendo a ética na pesquisa científica.

De mesmo modo, como já foi anteriormente mencionado, garantimos o mesmo anonimato às escolas em que professores supervisores estão atuando, bem como dos alunos, direção, de todo o corpo de funcionários dos estabelecimentos que nos abriram as portas em consideração ao nosso trabalho. Asseguramos aos nossos entrevistados que as transcrições integrais e os áudios das entrevistas ficarão arquivados, protegidos e à disposição deles, podendo ser requisitados quando desejarem.

## **4.2 Inserção, interesses e motivações**

Dando início à apreciação das análises, pontuadamente sobre a inserção no PIBID, as motivações e os interesses que conduziram os professores a ingressarem no programa na condição de supervisores, obtivemos que todos os docentes por nós entrevistados afirmaram terem se submetido ao processo formal de seleção para a admissão de supervisores no programa.

Identificamos diferenças no modo como cada professor veio a tomar conhecimento da abertura do processo seletivo: nos foi relatado que houve escola que divulgou a abertura do edital; que ocorreram iniciativas de divulgação do edital por parte de coordenadores de áreas, inclusive dirigindo-se até as escolas para informar que a instituição havia sido selecionada para, havendo interesse, participar do programa; nos foi relatado que houve encaminhamento de proposta por parte dos departamentos e da coordenação dos subprojetos às escolas; indicações internas por parte da escola na qual o professor trabalha (da direção e da coordenação escolar); duas professoras disseram que foram admitidas no programa por terem se colocado como as únicas interessadas; um professor e uma professora, além do interesse de fato, foram contemplados por serem os únicos docentes a lecionarem a matéria no estabelecimento escolar em que trabalham; há uma professora que disse estar no PIBID desde o início, ano de 2007.

Dentre os interesses e motivações que conduziram os(as) professores(as) a aceitarem participar do programa na condição de supervisores, destacaram-se a possibilidade de: ajudar; orientar; trocar experiências e aprendizagens; trabalhar com estudantes universitários; propiciar aos alunos das escolas aulas diversificadas, enriquecendo-as com

atividades diferenciadas, desenvolvendo projetos e iniciativas em parceria; melhorar a qualidade do ensino da matéria; suprir necessidades e carências da escola (do ponto de vista material) e dos alunos (do ponto de vista pedagógico).

Iniciando a exposição dos relatos que nos foram dados, temos que a professora Helena (PED), ciente do edital, disse ter se submetido ao processo seletivo e foi admitida no PIBID. Afirmou ainda que se sentiu motivada em participar do programa por já ter trabalhado como formadora, em curso de magistério. E, portanto, justificou gostar do trabalho de orientar iniciantes na docência. Revelou que o fato de poder ajudar as bolsistas “na vivência pedagógica” também foi algo que a motivou:

Foi nesse sentido mesmo, de colaborar para que as bolsistas tenham vivência com a prática pedagógica. Porque, muitas vezes, fica na teoria, não consegue relacionar a teoria com a prática e acho de suma importância poder já, quando estão estudando, relacionar. Porque, quando eu estudei, eu achei difícil, porque eu não tive essa vivência. Então eu não dava aula. As professoras, às vezes, falavam, ficavam lá na teoria, porque pedagogia, muitas vezes, é muita teoria, não é? E aí eu não sabia. Depois, ficou muito difícil, na prática, pra eu relacionar. Depois de quatro, cinco anos estudando, eu vi que eu estava muito despreparada. E as meninas, agora bolsistas, elas já vivenciando, têm algumas que, desde o primeiro ano, elas já estão tendo esse contato com a escola, com sala de aula, fica muito mais fácil delas relacionarem (Helena – PED).

Diante do exposto pela professora, remetemo-nos ao estudo de Barolli e Nascimento (2014), que se propuseram a estudar sobre disposições para o desenvolvimento profissional de professores supervisores de Física no PIBID. A conclusão do referido estudo constatou que os docentes, por meio da experiência de supervisionar bolsistas de iniciação à docência, desenvolveram uma nova compreensão de si, a compreensão de um papel formador, além de estarem criando disposições auto-formativas, desencadeando atualização pedagógica e desenvolvimento de competências, atreladas à participação no programa, formando-se continuamente e, conseqüentemente, desenvolvendo-se profissionalmente.

Outro aspecto que merece ser destacado, a partir das colocações feitas pela professora Helena (PED), remete a questões teórico-práticas, no sentido da necessidade e da importância do professor em processo de formação inicial vivenciar o espaço de sala aula, para que efetivamente possa estabelecer relações entre o que é estudado em termos teóricos com o que demandam as práticas de escolarização, vistas e analisadas em contexto concreto, no espaço real de exercício do trabalho docente, dentro do que sugerem os principais autores que nos subsidiaram para a análise dos dados coletados nesta pesquisa – Canário (2005), Garcia (1999, 2009), Gatti (2010, 2011, 2014), Imbernón (2009, 2011), Nóvoa (2007) e Tardif e Lessard (2005). Ou seja, que a formação docente se estabeleça em estreita relação



com o espaço real de atuação do professor, oportunizando vivenciar, experimentar, refletir, analisar, problematizar diante de situações, de demandas emergentes do exercício prático, inclusive permitindo validar ou não o aporte teórico que possui, reelaborando, aprimorando seus saberes.

Se faz pertinente pontuar também que a professora Helena (PED) revelou que, durante a sua graduação, não teve a vivência prática que julga necessária para a formação docente, o que confirma as constatações feitas por estudos de Gatti (2010, 2014) a respeito da formação inicial de professor no Brasil, atestando que ainda há, por parte dos cursos de formação, falta de integração mais sistemática e efetiva entre teoria e prática nos processos formativos para a docência.

O professor André (QUI) disse que, inicialmente, quando chegou até ele a possibilidade de ter o PIBID de Química na escola, pensou seriamente em não assumir, principalmente pelo fato de trabalhar em duas escolas e, em razão disso, ter o seu tempo reduzido para se dedicar a outras atividades. Todavia, decidiu por integrar-se ao programa com intuito de ajudar a suprir carências da escola:

De início, eu pensei em não pegar pelo fato de trabalhar em duas escolas e ficar, praticamente, o dia inteiro dentro do colégio. Eu falei assim: “Aonde que eu vou arrumar tempo pra tá pegando mais um compromisso”. Que eu, quando eu pego alguma coisa pra fazer, eu... A gente tem que ter responsabilidade, tem que se dedicar àquilo que faz. Então eu fiquei com medo de não dar conta, de pegar um outro compromisso pra fazer. É... Mas eu pensei também que, assim, a nossa escola é muito carente de recursos. É... Pensei na possibilidade de estar conseguindo, através do PIBID, ajuda da Universidade, pra ressarcir o nosso laboratório com material, vidrarias, reagentes e monitoria. Ter alguém pra ajudar, tanto com aula de reforço, como ajudar no laboratório (André – QUI).

Mediante a este relato, verifica-se aspectos que Tardif e Lessard (2005) apontam como sendo elementos frequentemente mencionados pelos professores dentro das dificuldades encontradas no exercício do seu trabalho, como a escassez de recursos materiais, além da questão do tempo que, conforme trazem os referidos autores, principalmente em se tratando dos professores brasileiros, esse tempo fica totalmente preenchido em razão dos “contratos de meio período” que acabam obrigando os docentes a terem, no mínimo, dois cargos no serviço escolar para que consigam obter um ganho minimamente decente, mas que resulta em sobrecarga de trabalho, de atividades, tornando-as mais pesadas, exaustivas, principalmente diante das dificuldades e carências de ordem material, financeiros e de pessoal.

Seguindo em suas ponderações, o professor André (QUI) acrescentou:

Falaram da bolsa que o supervisor recebe, mas, mesmo diante à bolsa, eu estava pensando em não pegar, entendeu? Não pegar. No final, hoje, eu agradeço muito,

porque não só eu recebo essa bolsa que, pelo salário que a gente recebe, é uma ajuda muito boa pra gente. Que o salário do professor é muito desvalorizado, principalmente na rede estadual. Não é à toa que professor tem que trabalhar em duas, três escolas, né? E... Eu tenho tido muita ajuda aqui na escola. Eles estão me ajudando demais. São meus braços direito. Braços e pernas. Eu tive muita ajuda. Então não me arrependo nem um pouco. Só tenho a agradecer de ter é... Aceitado pegar o PIBID que, no início, eu tava com receio de pegar. Mas foi pensando nisso. Não foi pensando em nenhum momento a questão da bolsa. Eu pensei na escola (André – QUI).

Pensando em desenvolvimento profissional, diante do que foi colocado pelo professor André (QUI), há que se considerar, conforme pontua Garcia (1999), que as condições de trabalho, as condições da escola, bem como o salário dos professores são elementos diretamente ligados ao desenvolvimento docente, ressaltando, nesse sentido, que o desenvolvimento da escola é a outra face deste desenvolvimento.

Por fim, retomando colocações referentes ao tempo, o mesmo professor encerrou narrando sobre como é “todo tomado” o tempo do professor:

O dia nosso é, praticamente, todo tomado. Todo tomado. Às vezes, a gente chega a trabalhar de sete horas da manhã às onze horas da noite, quase todos os dias. Entendeu? Quando você se preocupa, tá embasado em levar alguma coisa nova, uma aula diferente para os alunos dentro de sala de aula, o seu tempo é todo tomado. Não tem como não. É sábado de manhã, é domingo de manhã, às vezes, à tarde também. Isso é de segunda a segunda. Então, de início, eu tava com receio [...] Mas aí eu peguei e, graças a Deus, no final, graças a Deus, todos os alunos do PIBID que passaram até agora aqui, são muito compromissados e tem me ajudado muito. Ajudado bastante. Só agradeço por ter esse PIBID aqui na escola (André – QUI).

Referente às colocações em torno do tempo de trabalho do professor, Tardif e Lessard (2005) abordam sobre a flexibilidade deste tempo (ou sua “elasticidade”), extensiva ao ponto de extrapolar o período escolar propriamente dito, referindo-se justamente ao fato do professor acabar se dedicando, se ocupando de tarefas escolares até mesmo fora da escola, além dos horários e dos dias letivos.

Os referidos autores acrescentam que a docência é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias. Professores pensam em seus alunos à noite, em casa, diante de um filme, de um programa que remeta, por exemplo, aos jovens ou para entender a cultura jovem. Professores fazem “hora extra” motivados pelo seu engajamento, de modo a invadir sua vida particular, as noites, os finais de semana, algo que resulta na elevação da carga do trabalho docente.

Na mesma linha do professor André (QUI), o professor Márcio (MAT) também ponderou sobre a questão do tempo. Mencionou que a escola já contava com o programa e disse que deixou passar vários processos seletivos por nunca, até então, ter encontrado tempo para se dedicar ao PIBID, pois trabalha em várias escolas. Segue o relato:

O PIBID é um projeto que já existe na escola há quatro anos. Três, quatro anos já. E existe uma seleção de professores, né? Para o professor que vai ser coordenador (supervisor) aqui na escola. E um dos requisitos para poder ser escolhido é tempo para poder lidar com o projeto. E, como eu trabalho em várias escolas, durante alguns dos processos de seleção que passaram, eu não tinha esse tempo hábil pra trabalhar no PIBID (Márcio – MAT).

Diante destas colocações expressas pelo professor Márcio (MAT), remetemo-nos novamente às considerações feitas a respeito do tempo e do trabalho docente, reforçando a questão do tempo como sendo um determinante para o empreendimento ou não dos professores em iniciativas voltadas para projetos e até mesmo adesão a programas de formação.

O professor Márcio (MAT), assim como o professor André (QUI), pontuou sobre a precariedade da escola pública e ampliou sua abordagem à participação do Ensino Superior na Educação Básica, indicando como precária essa participação. Deu destaque também a relevantes aspectos que precisam ser considerados, como a realidade do contexto interno e externo da escola, ponderando que mesmo o professor tendo cursos de pós-graduação, nem tudo se aplica, nem tudo ele soluciona:

Nós somos muito precários enquanto... A educação pública, apesar do governo dar, muitas vezes, assistência em determinados assuntos, mesmo assim, a escola pública é muito precária em projetos, em participação do Ensino Superior pra nos fortalecer aqui no Ensino Básico. Ideias, atividades diferentes... Mesmo a gente fazendo pós-graduação. E, às vezes, as pessoas têm a ideia de que, por muitos cursos que você tenha, você aplica tudo na escola, e não é assim. São vários fatores que dependem: o tipo de público que você tem, o tipo de aluno, de onde vem, do bairro, do interesse... São muitos os fatores. Muitos, muitos. Então, como professor, meu interesse, minha vontade, sempre foi dar o melhor para os meus alunos. E o PIBID tá me dando isso, tá me ajudando a isso. Esse foi o motivo que entrei no PIBID (Márcio – MAT).

Mais uma vez, estamos diante de colocações que expressam sobre componentes considerados preponderantes para o Trabalho Docente e que interferem no desenvolvimento profissional: carências da Escola Pública e especificidades do contexto escolar. Nessa direção, Tardif e Lessard (2005) sublinharam como determinantes da carga horária dos professores exatamente fatores de ordem material e ambiental, tais como: a localização do estabelecimento escolar; a insuficiência de recursos financeiros; fatores sociais; situação socioeconômica dos alunos e familiares. Afinal, todos esses contingentes podem tornar mais pesada e difícil a carga do trabalho docente.

Soma-se ainda, conforme já indicado antes, com vistas à realidade vivida pela imensa maioria dos professores brasileiros, o fato destes docentes “precisam ensinar ao menos em dois estabelecimentos escolares para obter um salário minimamente decente” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 120). Ocorre que o fato dos professores se verem diante da necessidade

de lecionar em duas, três ou mais instituições escolares, resulta, evidentemente, no aumento significativo da carga de trabalho, sendo esta uma questão que deve ser levada em consideração, pois denota precarização da profissão, sobretudo no que tange à problemática da valorização salarial, aspecto que também impacta sobre o desenvolvimento profissional, demarca Garcia (1999).

A professora Eva (ING), em seu relato, também abordou sobre o tempo e, assim como o professor Márcio (MAT), disse lecionar em outros estabelecimentos de ensino. Enfatizou que a possibilidade de ter a parceria com o PIBID, com alunos da Universidade, foi e tem sido muito boa, especialmente por estar possibilitando a ela desenvolver iniciativas, realizar ideias e projetos que, sozinha, em razão do tempo e da carga de trabalho que possui, jamais seria possível de serem colocadas em prática.

Diante deste relato, temos, portanto, além de mais uma colocação acerca do tempo e da carga de trabalho do professor, a relevância dada ao PIBID, ao apoio dado pelo programa, na figura dos seus bolsistas de iniciação à docência, que vem auxiliando e viabilizando o desenvolvimento de atividades e projetos.

O professor Walter (HIS) nos disse que já conhecia o programa, achava interessante e acabou recebendo indicação por parte da direção escolar para assumir a supervisão do PIBID de História na escola em que trabalha. Sua motivação principal para assumir, se deu em razão da oportunidade de estabelecer ligação com bolsistas de iniciação à docência, ligação entendida por ele como importante para o professor.

A professora Laura (CIS) nos contou que havia sido bolsista do programa durante a graduação, foi contactada por um professor universitário, colega do Departamento de Ciências Sociais, que a informou sobre a abertura do processo seletivo para vaga de supervisão, de modo que ela então se inscreveu e, por ser a única professora a lecionar a matéria na escola estadual em que trabalha, foi contemplada.

A professora Iara (DAN) foi admitida pelo PIBID em razão de ter sido a única a manifestar interesse em participar do programa. Ela é pedagoga de formação, afirmou que sempre gostou, sempre se interessou por arte, Dança e expressão corporal, de modo que este interesse foi o que a impulsionou a aceitar inserir-se no projeto, além do desejo de proporcionar aos seus alunos aulas diversificadas.

O professor Luíz (EFI) nos informou que a escola na qual trabalha divulgou o edital. Ele viu, se interessou e, por já ter tido boas experiências de trabalho com estudantes universitários (estagiários), optou por ingressar no programa, interessado na possibilidade de enriquecer as suas aulas.

A professora Heloísa (GEO) disse que participou do processo seletivo formal e sua opção pelo ingresso se deu pelo interesse em compor uma parceria, somando contribuições que vem da Universidade por intermédio dos estudantes e da escola por meio do trabalho conjunto. Ela disse que tem aprendido muito e os estudantes trazem muitas coisas diferentes para ela e para a escola.

A professora Marta (LET) nos revelou ter sido informada pela coordenadora do curso de Letras, que foi até a escola dizer que a instituição havia sido escolhida para compor o PIBID de Letras. Como já havia tido contato com bolsistas do PIBID de outras matérias em outra escola na qual trabalha, achava interessante o trabalho, via resultados, percebia aumento do interesse, da motivação por parte dos alunos, resolveu ingressar no programa. As necessidades da escola e a carência de aprendizagem dos alunos também foram fatores por ela considerados como decisivos para a sua inserção.

A professora Leila (FIS) é a única que está como supervisora do PIBID desde 2007, desde quando o programa iniciou. O seu interesse adveio em razão da disciplina que leciona ser considerada difícil e, por meio do apoio de bolsistas, abriu-se para ela a possibilidade de poder contar com auxílio para que os alunos obtivessem mais avanços na aprendizagem do conteúdo por ela ensinado (de Física).

A professora Ângela (BIO) está no PIBID como supervisora desde 2008. Afirmou que sua motivação para ingressar no programa se deu em razão dela se interessar muito pelo ensino de Biologia, além de poder contar com o trabalho dos bolsistas que, segundo ela, trazem muitas experiências ricas e gratificantes.

A professora Tereza (EIN) também foi uma das contempladas em razão de não ter havido outra professora interessada em assumir a supervisão do programa na escola. Ela disse que se inscreveu e saiu contemplada. Sua motivação em participar se deu em razão de gostar de viver experiências novas. Disse que nunca havia desempenhado nada semelhante.

Diante da exposição dos relatos, verificamos que a questão referente ao tempo, à carga de trabalho que os docentes possuem, foi preponderante para que fosse tomada a decisão de participar do PIBID, com o intuito de poder contar com o auxílio dos bolsistas de iniciação à docência que, além dar apoio, ajudar, oferecer reforço aos alunos, também enriqueceram as aulas, com atividades diferenciadas, conteúdos diversificados, ampliando as possibilidades de tratamento dos conteúdos ensinados, resultando em significativas contribuições para o trabalho em vários sentidos. E, ainda nessa direção subsidiária, a questão material, a carência de recursos das escolas emergiu como um ponto que influenciou fortemente na decisão por ingressar no programa.

Vale destacar que alguns professores disseram que já conheciam o PIBID, seus resultados, o que os levou a optar por aderir ao programa. Houve também quem já estava inserido desde o seu início. Experiências anteriores de trabalho bem sucedidas realizadas com estagiários, com estudantes universitários, exerceu influência na decisão de ingressar no PIBID e poder contar com o auxílio dos bolsistas licenciandos.

Uma das professoras entrevistadas justificou sua adesão ao programa afirmado já ter desempenhado atividade de formação docente em cursos preparatórios para o magistério, enfatizando gostar desse tipo de trabalho, de modo que ter novamente a possibilidade de poder contribuir com a formação de futuros professores dada pelo PIBID foi decisiva para que ela optasse pelo ingresso no programa.

Valorizou-se, de modo recorrente, a possibilidade de estabelecer uma ligação com os bolsistas universitários, trocando experiências, intercambiando aprendizagens, formando parcerias, empreendendo projetos, além do interesse por vivenciar e participar de novas experiências, de novas iniciativas, sobretudo valorizando as contribuições, os conhecimentos, as aprendizagens trazidas do meio universitário por intermédio dos bolsistas licenciandos, gerando novas aprendizagens, novas competências e novos conhecimentos pedagógicos, culminando, portanto, em contributos que favorecem à formação profissional, à formação permanente e ao desenvolvimento dos professores, conforme registrou Imbernón (2011) em seus escritos que nos serviram de base.

Garcia (1999) também vê essa aproximação acadêmica, por meio do apoio e colaboração mútua, na prática, como componentes potencializadores do desenvolvimento profissional. E é exatamente na colaboração, no apoio, na colegialidade entre pares que está o pilar, a base sobre a qual deve se assentar a formação permanente do professorado, na prática em contexto, define Imbernón (2009).

#### **4.3 Experiências cotidianas, significados para a formação e benefícios do PIBID**

As três abordagens seguintes se sucederam imediatamente à primeira questão e foram organizadas e analisadas em um único bloco. Esta opção se deu, sobretudo, em razão das arguições terem sido contempladas com respostas convergentes e por colocações recorrentes relatadas pelos entrevistados. Ademais, as referidas abordagens foram pensadas e elaboradas com o intuito de conhecer mais detalhadamente sobre as experiências cotidianas que o PIBID vem proporcionando na escola, no trabalho dos professores (atentando-se aos

aspectos que sinalizaram para o Desenvolvimento Profissional e a elementos que evidenciaram peculiaridades do Trabalho Docente), sobre o significado do programa para formação dos professores supervisores do PIBID (com atenção aos componentes que forneceram contributos para a Formação Permanente do Professorado), além de solicitá-los a dizer sobre o que o PIBID tem trazido, não apenas para eles, mas também para os estudantes das escolas e para os bolsistas de iniciação à docência, de modo que tudo isso vai ao encontro daquilo que foi proposto nos objetivos da pesquisa.

Inicialmente, analisando **sobre as experiências cotidianas proporcionadas pelo PIBID aos professores supervisores**, tivemos por destaques: a possibilidade que o PIBID proporcionou de trabalhar com projetos; enriquecimento das aulas; aulas diferenciadas; trouxe novidades (“coisas novas”); aulas práticas; a ligação e a aproximação com estudantes bolsistas; troca de conhecimento e de experiências; aprendizagem mútua; colaboração; ajuda; acompanhamento; atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem; reforço escolar; monitoria; tutoria; leitura; estudos; produção de trabalhos científicos; melhor estrutura; recursos materiais; aproximação com a Universidade e com os Departamentos das licenciaturas; ânimo (para os professores); passar experiência aos futuros professores; conhecimento da realidade escolar (referindo-se aos bolsistas licenciandos); maior interesse e motivação (por parte dos alunos); a parceria com os Pibidianos viabilizou o trabalho com determinados conteúdos que, sozinhos e dispendo de um tempo de aula de cinquenta minutos, não seria possível.

O professor Walter (HIS), ao falar sobre o que o trabalho no PIBID vem proporcionado cotidianamente a ele, inicialmente, resumiu em três palavras: experiência, conhecimento e oportunidade.

Abarcou também os estudantes de iniciação à docência e os alunos da escola, destacando, primeiramente, a importância da ligação entre aluno, bolsista, professor e escola, entendendo-a como “um círculo”, a partir do qual o aluno acaba sendo o mais atendido, o mais contemplado.

O mesmo professor considera que os bolsistas de iniciação à docência também estão sendo muito beneficiados do ponto de vista formativo, tendo a oportunidade de conhecer a realidade da escola fora da Universidade. No sentido dessa importância, deu relevância ao fato de que iniciativas como o PIBID não existiam em sua época de graduação. Comentou sobre a sua relação com os licenciandos universitários, dizendo tratá-los, considerá-los como seus “colegas professores”: “Trato esses colegas meus bolsistas como professores” (Walter – HIS).

Encerrando suas colocações, o professor Walter (HIS) revelou que as experiências, os conhecimentos, a bagagem trazida pelos bolsistas de iniciação à docência tem contribuído significativamente com o crescimento da escola, especialmente em relação às matérias envolvidas com o PIBID, inclusive História.

Os relatos do professor Walter (HIS) se notabilizam no sentido de entender o PIBID como uma oportunidade para o docente, resumida em experiência e conhecimentos. Conhecimentos estes que são trazidos pelos bolsistas universitários, ligando-os à escola que, na concepção do professor, é quem mais precisa, gerando crescimento não apenas para a instituição escolar, mas também para a matéria que leciona, bem como para outras matérias, justamente em virtude dos trabalhos realizados no âmbito do programa.

Nesta direção, vale lembrar, conforme assinala Garcia (1999, p. 139), que “o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são faces de uma mesma moeda, de tal forma que é difícil pensar numa sem a outra”.

Desse ponto de vista e considerando o depoimento do professor Walter (HIS), constata-se que o PIBID tem resultado em elementos que, em tese, favorecem ao aperfeiçoamento do professor e da escola, promovendo o crescimento de ambos, produzindo fatores que colaboram para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Convém ressaltar, conforme expressa Garcia (1999), que a aproximação com o conhecimento universitário, acadêmico, fomenta o desenvolvimento profissional, pela aquisição de conhecimentos, além de oportunizar reflexões e análises das práticas, inclusive questionando-as no sentido de desenvolver e aprimorar competências. E, na mesma direção, vale pontuar que Imbernón (2011) também compreende que o desenvolvimento profissional está associado ao desenvolvimento de toda a organização escolar, bem como do conjunto de indivíduos que nela trabalham.

A professora Laura (CIS) relatou estar sendo proveitosa a experiência de trabalho com os bolsistas, pois eles têm conseguido criar uma dinâmica de reuniões e planejamento semanal, que envolve leituras para planejar as atividades que serão dadas aos alunos, do mesmo modo, para analisar as demandas da escola e, a partir de então, pensar projetos. A possibilidade que o PIBID deu à professora de poder trabalhar com estudantes de graduação e, com isso, ter proporcionado mais ânimo e vigor ao seu trabalho, bem como ganhos para a disciplina que leciona, foram por ela destacados. Eis as seguintes colocações feitas pela professora:

Eu tô trabalhando com cinco bolsistas do PIBID de sociologia e a gente tá criando uma dinâmica de se reunir semanalmente, pelo menos uma vez. Uma vez por



semana, a gente senta pra ler, pra planejar as atividades dos estudantes. Então, como é um começo de trabalho, os estudantes ainda não tiveram muitas intervenções. A gente tá num primeiro projeto, demanda da escola, em que os bolsistas se inseriram e eles leram comigo toda literatura. O tema do projeto era família, era uma coisa voltada pra comunidade escolar. E aí eles leram comigo, a gente planejou uma sequência didática em que eles iam estar em sala de aula e... E essa foi, essas primeiras atividades foram umas experiências bastante positivas (Laura – CIS).

Encerrou apreciando que:

Em geral, foi muito interessante ter o estudante comigo de novo, porque é o meu segundo ano de docência e o primeiro ano foi muito ruim. O primeiro ano foi em outra escola, um pouco maior, eu tinha mais turmas e uma escola com uma dinâmica muito ruim. Então essa experiência de trazer de novo os meninos da graduação pra perto de mim foi interessante pra dar uma animada, sabe? Uma revigorada, pra eu dar uma repensada nos meus planejamentos do normal da disciplina, pra dar um outro rosto pra disciplina de sociologia. Porque, quando você começa, você... Não é que você se decepciona, mas quando você tem uma experiência muito ruim no começo, você acaba ficando um pouco com preguiça de lidar com aquilo tudo de novo, com preguiça de planejar as coisas e não conseguir fazer, ter que enfrentar os problemas da escola. E aí, ter o PIBID, isso é uma coisa muito interessante. Ter o PIBID perto, como a gente trabalha muito perto, eu e os bolsistas, a gente tá sempre junto pra fazer tudo do PIBID. Então é muito interessante. É uma coisa que anima muito (Laura – CIS).

Diante do que foi relatado pela professora Laura (CIS), com observância a tudo que os principais autores por nós relacionados nos forneceram em termos de aporte teórico para analisar as experiências vivenciadas pelos professores supervisores no âmbito do PIBID, se faz pertinente dar relevo a um dos principais pontos de convergência entre eles – Garcia (1999, 2009), Imbernón (2009, 2011) e Tardif e Lessard (2005) –, que é a valorização da produção de conhecimentos, aprendizagens e saberes por meio da relação, da troca com o grupo, entre professores, na colegialidade, no trabalho conjunto e colaborativo, como sendo central para a formação e desenvolvimento destes profissionais. E intercâmbios e parcerias de tal natureza descrita têm sido possíveis no âmbito das ações no PIBID, especialmente entre os docentes supervisores e os bolsistas de iniciação à docência, conforme veremos mais adiante.

Convém ressaltar que todas as categorias teóricas com as quais trabalhamos estão imbricadas, se correlacionam, de modo que isto poderá ser percebido, identificado ao longo do texto, por meio das análises dos relatos fornecidos pelos professores e professoras colaboradores da pesquisa (análises feitas sob a luz daqueles autores referidos anteriormente, que nos forneceram embasamento teórico). Ademais, tratam-se categorias conceituais que se interpenetram, que se inter-relacionam e, além de convergentes, são complementares.

Considerando que, estando os bolsistas de iniciação à docência inseridos no trabalho escolar, desenvolvendo ações em parceria com professores nas escolas, participando

de reuniões, planejamentos, estudos e elaboração de projetos, eles passam, portanto, a compor um grupo de trabalho na escola, formando parceria não apenas com os professores supervisores, mas também com as instituições nas quais estão atuando e que, nas palavras dos próprios docentes por nós entrevistados vinculados ao PIBID, essa combinação tem trazido vigor, ânimo, incentivos, novas ideias, novidades, atualização, dentre outros contributos e benefícios que serão destacados ao longo do texto, pois foram recorrentemente enfatizados nas entrevistas, nas falas dos supervisores do programa nas escolas.

Voltando aos relatos da professora Laura (CIS), merecem ser observadas as colocações por ela feitas sobre o trabalho conjunto, no interior das escolas, que é considerado um potencializador do Desenvolvimento Profissional – Garcia (1999, 2009), complementado com abordagens feitas por Imbernón (2011) sobre Formação Profissional –, de modo que esta formação e este desenvolvimento tem se processado, principalmente, por meio de reuniões com os bolsistas de licenciatura, envolvendo planejamento de atividades, elaboração e realização de projetos.

Especificamente sobre a Formação Permanente – Imbernón (2009) –, podemos associá-la, além das reuniões para planejamento de atividades e ações, às leituras que embasam e orientam os projetos empreendidos na escola.

Sobre a dinâmica do funcionamento escolar, que influencia diretamente no Trabalho Docente – Tardif e Lessard (2005) –, não se deve perder de vista que os contingentes do ambiente (estrutura, organização, tamanho da escola, das turmas, dentre outros) são considerados como determinantes para a viabilidade ou não de várias iniciativas de trabalho no interior da escola, assim como são capazes de suscitar motivação ou desmotivação, conforme relatado pela professora inicialmente citada.

Seguindo com o que nos foi relatado pela professora Laura (CIS), a experiência atual por ela vivida no PIBID indica que o trabalho com os bolsistas, aliado ao ambiente escolar favorável que encontrou, tem gerado contributos para sua formação, sobretudo em razão da oportunidade de ter aproximação com os licenciandos bolsistas do programa, que com ela atuam participativamente, por meio de reuniões para planejamento de atividades e projetos, trabalho que tem gerado ânimo, tem feito repensar sobre a matéria, sobre os conteúdos que leciona, visando outras configurações possíveis. Temos, portanto, diante do exposto, a procedência de elementos que são favorecedores da formação e do desenvolvimento docente.

Na mesma linha e em acréscimo, no âmbito das experiências cotidianas vivenciadas no PIBID, temos o relato da professora Helena (PED) que, assim como a

professora Laura (CIS), destacou as iniciativas realizadas por meio de projetos que, em seu trabalho com bolsistas de Pedagogia, tem resultado em oficinas e outras iniciativas envolvendo teatro, confecção de brinquedos, literatura, brincadeiras e eventos (“Semana da Criança”), valorizando também a intensa participação das bolsistas, que observam, planejam, complementam, registram as atividades, mantendo portfólios atualizados que, inclusive, resulta em uma apresentação geral, no formato de painel, ao final do ano.

A professora Helena (PED) também destacou as reuniões periódicas que tem com as bolsistas, além de conversas e orientações diárias que são dadas. Falou sobre o diálogo que mantém com os colegas professores, no intuito de organizar os dias e os conteúdos para que as bolsistas executem a regência em sala de aula.

Dos relatos destas duas professoras se faz pertinente destacar o trabalho colaborativo com os bolsistas de iniciação à docência que, conforme pontua Garcia (1999), facilita o desenvolvimento profissional (sem individualismo, sem isolamento, com objetivos compartilhados). Traz ganhos expressivos para a formação permanente, também tendo por base o trabalho em grupo, fundamentando novos procedimentos e metodologias de participação, como projetos, criando iniciativas contextualizadas e interativas, de modo que tudo isso é trazido por Imbernón (2011) como sendo tendências formativas atuais.

O professor Luíz (EFI), no âmbito das experiências proporcionadas pelo PIBID, ampliou que há experiências para ele, para os bolsistas de iniciação à docência e para os alunos da escola. Todavia, destacou que, para ele, enquanto professor, principalmente, o PIBID abriu a possibilidade de trabalhar conteúdos que sozinho não conseguiria. Segundo o entrevistado, o programa tornou viável a realização de trabalhos, sobretudo projetos, pelo fato de fornecer materiais e dar uma “estrutura melhor”.

A questão da materialidade aventada pelo professor Luíz (EFI) é assinalada por Imbernón (2011) como sendo um dos elementos que, além de prejudicar o bom funcionamento das atividades normais da escola, conseqüentemente, compromete o trabalho, a atuação profissional do professor, pois a escassez ou limitação das condições materiais limitará avanços no desenvolvimento dos alunos, da instituição escolar e, por conseguinte, do docente.

A professora Heloísa (GEO) ressaltou que os Pibidianos ajudam muito, inclusive em conversas com os alunos, pois, segundo ela, o professor “é mãe, pai, psicólogo”. E dispendo de cinquenta minutos para trabalhar, não somente o conteúdo específico da matéria, mas também sobre cidadania e manter conversas, diálogos com os alunos, o tempo fica estreito. Revelou que, nesse sentido, os bolsistas licenciandos dão um auxílio importante.

Além do destaque dado pela professora à cooperação por parte dos bolsistas de iniciação à docência com os quais trabalha, como sendo fundamental para que ela consiga desenvolver atividades que, sozinha, não seria possível, bem como o auxílio dado ao alunado, em termos de conteúdo e conversas, se faz pertinente destacar as colocações que a professora Heloísa (GEO) fez afirmando que o professor “é mãe, pai psicólogo”.

Esta realidade, que é um fato, trata-se, segundo Imbernón (2009), de algo que denota uma falta clara de limites das funções do professorado, exigindo destes a resolução e o tratamento de problemas derivados do social, resultando no aumento das solicitações aos docentes e, conseqüentemente, intensificando o seu trabalho. Segue o autor complementando que exigências de tais ordens, além de causar intensificação do trabalho, vão contra a profissionalização, por desviar funções.

Embora algumas responsabilidades não sejam propriamente obrigações do professor, Tardif e Lessard (2005) nos trazem que, em se tratando do trabalho docente, que é um trabalho com o humano, sobre o outro, em interação, isto acaba evocando do profissional do ensino que sejam desempenhadas funções como a de cuidar, ajudar e instruir, não apenas de modo escolar. De acordo com os autores, este fato se dá em razão da escola não ser uma organização impermeável aos contingentes de ordem social e, sobretudo, pela docência se tratar de uma profissão de interações humanas.

Contudo, apesar desse dilema com o qual efetivamente se deparam os professores e professoras no dia-a-dia do seu trabalho, é inegável que esses contingentes exercem interferências e influenciam no trabalho docente, inclusive concorrendo contra a profissionalização, assevera Imbernón (2009).

Tardif e Lessard (2005) entendem que quaisquer questões relacionadas ao desenvolvimento profissional do professor não devem estar dissociadas de aspectos mais amplos que envolvem o trabalho escolar, que compõem as peculiaridades do trabalho docente, compreendendo que, de fato, o aumento de atribuições recaindo sobre o professor causa a deterioração da qualidade profissional.

Verifica-se que há um consenso entre os teóricos referidos anteriormente no sentido de admitir que o excesso de responsabilidades e atribuições imputadas aos docentes são prejudiciais ao trabalho, provocando queda da qualidade e depreciação profissional, indo contra o desenvolvimento e valorização da profissão.

A professora Heloísa (GEO), no sentido das experiências que o PIBID tem proporcionado cotidianamente em seu trabalho, afirmou ter colocado como prioridade, no início, a monitoria, o atendimento aos alunos com baixo desempenho, justificando que apenas

ela, com trinta e cinco alunos, não tem condições de dar esse tipo de assistência. Nesse sentido, valorizou a participação dos bolsistas como fundamental, em razão da grande colaboração dada por eles, por meio da participação, dos projetos que trazem, do auxílio que dão aos projetos que ela já desenvolve, além do trabalho com conteúdo, que fica, muitas vezes, segundo a professora, difícil de ser abordado dispondo apenas de cinquenta minutos de aula. Valorizou que os bolsistas trazem experiências e complementam o trabalho.

O professor Márcio (MAT), referente às experiências proporcionadas pelo PIBID, assim como a professora Heloísa (GEO), deu destaque ao atendimento, reforço escolar e acompanhamento dos alunos, por meio de uma de iniciativa conduzida pelo professor e pelos bolsistas de iniciação à docência, que consiste em um “sexto horário”, não obrigatório, voltado aos alunos com média baixa, que precisavam de reforço. Segundo o professor, este “sexto horário” já existia na escola e pôde ser aprimorado com o auxílio dos Pibidianos de Matemática. Ainda de acordo com ele, a iniciativa tem produzido bons resultados para os estudantes da escola, que conseguiram elevar suas notas (as médias melhoraram).

Em razão dos significativos resultados alcançados pelo trabalho de reforço escolar, por meio da iniciativa do “sexto horário”, sobretudo em termos de elevação da aprendizagem do conteúdo ensinado, o professor Márcio (MAT) revelou que os bolsistas de iniciação à docência produziram, a partir dessa experiência, um trabalho científico, que foi apresentado em um congresso. Ademais, o professor valorizou que a oportunidade de poder lidar com bolsistas estudantes de graduação tem sido uma experiência boa, como se fosse um “retorno à graduação”.

Se faz oportuno destacar do relato do professor Márcio (MAT) a produção de trabalhos acadêmicos por parte dos bolsistas de licenciatura, a partir das experiências por eles vivenciadas no PIBID, pois, conforme traz Imbernón (2011), se faz indispensável, no processo de formação inicial para a docência, dotar o futuro professor de bagagem científica, de modo que os conhecimentos relativos à profissão (conhecimentos profissionais) não são estáticos, ao contrário, são dinâmicos e se desenvolvem ao longo da carreira, de modo que esta trajetória de desenvolvimento profissional inicia-se na formação inicial, sustenta Garcia (1999).

Na mesma direção, o mesmo autor salienta sobre a importância de, além de entender os cursos de formação como o ponto de partida da formação profissional, este também marca o início de um processo de especialização que deverá continuar por meio outras modalidades de formação. Por fim, Garcia (2009) compreende que admitir esse

processo como uma continuidade, faz com que seja superada a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores.

A professora Leila (FIS), do mesmo modo, no sentido das experiências oportunizadas pelo trabalho no PIBID, valorizou o auxílio dado pelos bolsistas de iniciação à docência por meio de tutoria, de atividades dadas em sala de aula, trabalhos em grupos, exercícios da matéria, estudos dirigidos, na realização de eventos como “Feiras de Ciências”, “Olimpíadas de Física”, “Olimpíadas de Astronomia”, enfatizando que os Pibidianos ajudam muito, pois o conteúdo é extenso e o tempo é curto.

O professor André (QUI), a respeito das experiências de trabalho, na mesma direção, destacou que tem tido muita ajuda dos bolsistas de iniciação à docência, principalmente com reforço escolar, e que tem conseguido, por causa do trabalho dos Pibidianos, atrair um número cada vez maior de alunos interessados em aprender.

O auxílio dos estudantes de licenciatura nas aulas práticas laboratoriais foi destacado pelo professor como sendo fundamental para que a execução desse tipo aula aconteça e que, ao mesmo tempo, tem dado aos bolsistas de iniciação à docência a condição de vivenciar como é a realidade do trabalho, que precisa ser atentamente administrado em razão do tempo. Vale expor o seu relato:

Eles têm ajudado muito. Eles estão enxergando isso agora. E sem contar as aulas práticas que eles me ajudam a executar aqui na escola porque, se fosse pra eu fazer sozinho, eu não teria condições. Porque muita gente, a gente vê falar muito assim: “Ah, com que frequência você dá aula prática na escola?” Aí o professor fala: “Ah, uma vez por mês”; “Ah, uma vez por semana”; “De dois em dois meses”; “Quinze em quinze dias”... Sei lá!... “Ah, porque falta vidraria, falta reagente”... Não. Não é só faltar vidraria e reagente. É faltar tempo. Porque uma aula, pra ser executada em laboratório, você tem que ter tempo. Você tem que ter tempo pra preparar o laboratório, pra executar, ensinar e, depois, você tem que limpar o laboratório. E como que um professor que tem cinco aulas direto, cinquenta minutos, cinco turmas diferentes, ele tem tempo pra fazer tudo isso?... Com cinquenta minutos?... Porque na hora que terminar os cinquenta minutos, eu tenho que assumir outra turma. Como que eu posso organizar o meu laboratório pra receber a outra turma?... Não é?... Então eles têm me ajudado muito nisso (André – QUI).

As colocações em torno do tempo que se fizeram presentes nas falas da professora Leila (FIS) e do professor André (QUI), como sendo um componente preponderante para o trabalho, se justificam na afirmativa de Tardif e Lessard (2005, p. 42) acerca do trabalho docente, compreendendo-o como sendo um trabalho que é “temporizado, calculado, controlado, planejado, mensurado, etc. Fica submetido a um conjunto de regras burocráticas. O espaço e a duração de sua realização são controlados”.

O relato da professora Ângela (BIO) endossa as colocações trazidas pelo professor André (QUI), do mesmo modo, valorizando também a colaboração dada pelos bolsistas de

iniciação à docência para a realização de aulas práticas, laboratoriais, que demandam mais tempo, trabalho, mas que tornaram-se viáveis justamente pelo fato de poder contar com o auxílio dos estudantes de licenciatura:

Contribui muito, porque, assim, têm atividades que a gente não daria conta de fazer sem o PIBID. Por exemplo, aqui na escola, você vê que tem esse laboratório aqui. É um laboratório de Biologia. Mas um professor vir aqui pro laboratório dar aula sozinho pra quarenta alunos, uma aula prática, é quase impossível. Ainda mais pela carga horária que a gente tem. Então isso seria muito mais esporádico sem a presença deles. Então, com a presença deles, a gente pode fazer mais esse tipo de atividade diversificada, que só enriquece, né? (Ângela – BIO).

A experiência de poder proporcionar aos alunos aulas práticas laboratoriais na Universidade, oportunizando que eles usufruam dos recursos materiais que a instituição oferece, assim como a maior aproximação e contato com o Departamento de Química, também foi ressaltado pelo professor André (QUI) como sendo relevante para o trabalho:

Tenho levado os alunos também pra ter aula prática na Universidade, com todo recurso que a Universidade pode oferecer, lá no Espaço Ciência em Ação e no próprio Departamento de Química. Então, reagente que a gente nem sonha em ter aqui na escola, vidrarias, instrumentos que a gente nem sonha em ter aqui... Por exemplo, eu já perguntei a possibilidade da gente adquirir uma balança de precisão pra escola. A direção tá vendo, mas as verbas só estão diminuindo [...] E, lá na Universidade, tem essa balança. Os alunos usam, utilizam essa balança na Universidade. Então, se não fosse o PIBID, eu não ia ter essa ligação, essa aproximação com o departamento, né? Isso é um elo entre o Departamento de Química e a escola. Isso é muito importante (André – QUI).

Diante destes relatos trazidos pela professora Ângela (BIO) e pelo professor André (QUI), temos a recorrência de colocações que remetem ao tempo, ao número de alunos, bem como sobre a materialidade da atividade docente, de modo que estes elementos são listados por Imbernón (2011) como constituintes de uma condição prejudicial à qualidade das ações dos docentes, bem como para o desenvolvimento e a formação de alunos e professores.

Referente às suas experiências vivenciadas pelo trabalho no PIBID, a professora Marta (LET) pontuou como mais importante a motivação, o aumento do interesse por parte dos alunos para os conteúdos da disciplina que leciona. Ela afirmou que os alunos da escola têm se mostrado mais motivados diante das bolsistas de iniciação à docência do que diante dos professores. Atribuiu esse maior interesse em razão das meninas estarem conseguindo cativar mais os alunos, principalmente os que, segundo ela, mais necessitam, que apresentam maiores dificuldades.

Nesta direção, a professora revelou que o trabalho por meio de atividades diferenciadas e jogos tem sido um diferencial. Disse que cobra das bolsistas que supervisiona justamente isso, ou seja, que as aulas ministradas pelas estudantes sejam diferenciadas, que se

diferenciem das aulas dadas por ela. E, nesse movimento, afirmou estar aprendendo muito com as meninas do PIBID, a partir do que elas trazem de novidades para o trabalho com os alunos da escola, envolvendo, principalmente atividades extraclasse e jogos, enfatizou.

Essas afirmações da professora Marta (LET) confirmam o que Tardif e Lessard (2005) dizem a respeito do trabalho docente, no sentido de que os professores se confrontam com problemas de participação dos alunos no trabalho escolar, de ensino e de aprendizagem, o que os colocam na condição estarem sempre tendo que motivá-los, buscando despertar o seu interesse para os conteúdos ensinados.

Contudo, conforme foi possível constatar a partir dos depoimentos da referida professora, que o trabalho das bolsistas de iniciação à docência tem despertado maior interesse e motivação dos alunos para com a matéria ensinada, que as iniciativas por meio de atividades diferenciadas (envolvendo o lúdico e atividades extraclasse) têm alcançado resultados significativos, fatos que nos levam a concluir que o PIBID tem conseguido efetivar o que ele se propõe na direção de contribuir para a elevação da qualidade do ensino, da aprendizagem, bem como à promoção de diferentes metodologias de ensino.

Ademais, se faz oportuno salientar a afirmação da professora Marta (LET) de que está aprendendo muito com as estudantes bolsistas, algo que sinaliza para um exercício de aprendizagem dialógica, colaborativa, participativa, que é entendido por Imbernón (2009) como sendo fundamental para formação permanente.

A professora Tereza (EIN), a respeito das experiências cotidianas proporcionadas pelo PIBID, enfatizou sobre aprendizagem mútua, ou seja, as bolsistas de iniciação à docência têm aprendido muito com ela e, do mesmo modo, a professora tem aprendido muito com as bolsistas. Disse que reuniões periódicas são realizadas, que as estudantes de graduação em licenciatura trazem novidades e, além aprender, a professora afirmou que também procura passar sua experiência às iniciantes.

A aprendizagem mútua, o intercâmbio de aprendizagens destacado pela professora Tereza (EIN) encontra concordância em Garcia (1999), que concebe a escola como local prioritário para o desenvolvimento profissional e para a formação docente, sustentado em uma cultura grupal, de trabalho em grupo, participativo. Na mesma direção e de modo complementar, Imbernón (2009) argumenta que a formação permanente do professorado deve desenvolver a colaboração, a comunicação, o compartilhamento, as trocas, ampliando os conhecimentos pedagógicos.

A professora Eva (ING) deu destaque ao PIBID como sendo uma experiência de parceria, por meio da qual os resultados estão aparecendo, tanto para a escola quanto para os



alunos. Relatou que a parceria é boa (entre escola, professor, bolsistas de iniciação à docência e coordenador de área), que são realizadas reuniões periódicas, nas quais são feitos os planejamentos e a elaboração de projetos. Os bolsistas trazem material, exercícios, desenvolvem apresentações no *data-show*, jogos, trazendo sempre coisas diferentes, quebrando a rotina.

As colocações da professora vão ao encontro do que expressa Imbernón (2011) no sentido de que, segundo o autor, a formação permanente deve proporcionar diferentes processos metodológicos de trabalho, mais participativos, interativos, com estratégias contextualizadas, inclusive envolvendo projetos.

A professora Iara (DAN) deu o seguinte destaque referindo-se às experiências que tem vivenciado:

Eu aprendi muito aqui na Universidade. Eu assisto às aulas toda terça-feira. Eu compreendi melhor o que é Dança, o que é expressão corporal, o que é criação, criatividade é... Movimento e, principalmente, a liberdade, que nossos alunos são muitos engessados em sala de aula. Eles ficam muito presos em carteiras, né? E que a Dança, ela proporciona uma outra coisa que não seja apenas o lápis e o papel (Iara – DAN).

Considerando os relatos expostos, constatamos que, no âmbito das experiências vivenciadas pelos professores supervisores no PIBID, evidenciou-se, com maior relevância, os ganhos formativos reconhecidos pelos docentes no sentido de que o estabelecimento da ligação com os bolsistas de iniciação à docência tem proporcionado novas aprendizagens e troca de experiências. Soma-se ao intercâmbio de diferentes saberes os exercícios de leitura e estudos realizados por demanda dos trabalhos no âmbito do PIBID, bem como a produção de trabalhos científicos, que resultaram em significativas contribuições para a formação profissional e permanente dos docentes.

A possibilidade de realizar aulas diferenciadas com o apoio dos licenciandos e, principalmente, desenvolver projetos, recebeu grande destaque por parte dos professores, assim como o diálogo, a troca de ideias por meio de reuniões periódicas com os bolsistas de graduação em licenciatura, oportunizando aprendizagens mútuas e o contato com conhecimentos acadêmicos. Foram também mencionados ganhos para os conteúdos ensinados (crescimento das disciplinas ministradas pelos supervisores nas escolas, explorando mais os conteúdos das matérias), proporcionando crescimento para a própria instituição escolar como um todo, gerando bons resultados de aprendizagem.

Este conjunto de itens listados acima concorre em favor do desenvolvimento profissional e podem ser considerados como elementos que contribuem para a formação

permanente do professorado. Ou seja, diante de afirmativas de tal ordem, levantam-se indícios de que o PIBID tem alcançado a capacidade de propiciar desenvolvimento para os docentes no âmbito profissional e formativo.

Ampliando a abrangência, Garcia (1999) pontua sobre a relação intrínseca existente entre o desenvolvimento dos professores e o desenvolvimento das escolas, ideia que vem da concepção, que tem sido uma tendência, de cada vez mais conceber, admitir a unidade escolar como fundamental para mudanças e melhorias no ensino.

Vale incluir que Imbernón (2009) afirma que o desenvolvimento dos professores também ocorre em paralelo ao desenvolvimento dos alunos, de modo que o crescimento, os avanços dos primeiros redundam em proveitos para os segundos, pois quando os docentes aprimoram suas competências profissionais para o ensino, os reflexos em ganhos para a aprendizagem do alunado ficam evidenciados, são ampliados.

Imbernón (2011) acresce, do mesmo modo, que o desenvolvimento dos professores está atrelado ao desenvolvimento da escola, o que nos leva a concluir, portanto, tendo em vista a certificação dos referidos teóricos, que há uma relação intrínseca entre o desenvolvimento docente, do alunado e da instituição escolar.

No mais, ficou manifesto com ênfase nos depoimentos, nas colocações reveladas pelos professores, a questão do tempo, no diz respeito à escassez desse tempo em razão da densidade da jornada de trabalho dos docentes, abordagem pontuada por Tardif e Lessard (2005) como sendo efetivamente um aspecto que exerce forte influência no trabalho dos profissionais do ensino, pois refere-se à extenuante carga de trabalho a qual estão submetidos.

E, nesta direção, foi salientada a importância do apoio, do suporte dado pelos bolsistas de iniciação à docência nas atividades empreendidas pelos professores, possibilitando o tratamento de determinados conteúdos que, nas palavras dos próprios entrevistados, sozinhos, não conseguiriam. Assim como, da mesma forma, sem o subsídio material, ações e iniciativas de projetos não seriam viáveis, indicando problemas relacionados à precariedade material das escolas, situação igualmente listada por Tardif e Lessard (2005) como um componente que interfere no trabalho docente.

Ao encontro do que foi exposto, sobremaneira referente aos tipos de auxílio, ressalta-se a valorização dada ao reforço escolar, à monitoria, tutoria, proporcionando maior assistência aos alunos, justamente por poderem contar com a cooperação dos licenciandos, que também tem tornado possível a realização de mais aulas práticas e a utilização dos laboratórios. Foi dada relevância também, dentro do campo das experiências e ações proporcionadas no âmbito do PIBID na escola, o fato do programa oportunizar aos estudantes

bolsistas de licenciatura o real contato com a escola, vivenciando efetivamente o espaço escolar, aprendendo a administrar o tempo, elaborando atividades, trazendo atividades diferenciadas, novidades, elevando o interesse, a motivação, o ânimo, tanto por parte dos alunos como dos professores.

**Sobre os significados que o PIBID tem para formação dos professores supervisores,** destacaram-se: estudos; leituras; reuniões na Universidade; novas aprendizagens; novos conhecimentos; experiência; “práticas inovadoras”; atualização; formação continuada; diálogo com os professores; oportunidade; resgate; ânimo; continuar se formando; colaboração; novas ideias; renovação; aprendizagem mútua (aprender com os bolsistas de iniciação à docência); troca; atentar-se para o “perigo” da acomodação e dos vícios de ensinar (reflexão sobre a prática docente); relacionar teoria e prática (com vistas à realidade, exercício também voltado para os licenciandos).

Sobre o significado que o PIBID tem para sua formação, a professora Ângela (BIO) foi direta e objetiva:

Eu acho que essa é a verdadeira formação continuada. Eu aprendo muito com os meninos e também dou uma contribuição pra eles. É uma troca muito grande. Então essa é realmente a formação continuada. É uma... Um desafio a cada dia (Ângela – BIO).

Na mesma direção, referente ao que o PIBID tem trazido para a sua formação, a professora Helena (PED) deu o seguinte relato:

O PIBID ajuda muito no dia-a-dia na minha formação. Por quê?... Porque eu estou sempre lidando com as meninas, estudando... Ano passado, nós tivemos várias reuniões lá na Universidade. Então tinha... É... Nós fizemos várias oficinas, nós aprendemos muitas coisas e que eu vou praticando no dia-a-dia, em sala de aula. Então seria ótimo se todos os professores participassem, porque você está sempre lidando com práticas inovadoras, que vai ajudar no dia-a-dia. Então, ainda bem que tem agora com o PACTO<sup>3</sup>, né? Ele já possibilita aos professores de estarem alí é... Com inovações, com estratégias diferenciadas, com práticas inovadoras. E o PIBID nos proporciona isso mesmo, de estar alí, sempre atualizada... Sempre com a formação continuada, não é? (Helena – PED).

No mesmo sentido, sobre ganhos formativos, a professora Tereza (EIN) deu destaque ao trabalho com as bolsistas de iniciação à docência, ao que elas têm trazido de atividades diferenciadas, proporcionando novas aprendizagens e ganhos formativos. Afirmou, por fim, estar gostando de desempenhar o trabalho de supervisão de bolsistas de iniciação à docência, algo que é inédito na sua trajetória:

---

<sup>3</sup> Pacto nacional pela alfabetização na idade certa, lançado no ano 2012 pelo Ministério da Educação (MEC), como sendo um compromisso formal assumido pelos governos federal, estadual e os municípios, objetivando assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Tem muita atividade que elas trazem que as professoras é... Você vê que não trabalha. E coisa simples. A professora acha que: “Nossa!...” Como se fosse coisa de outro mundo, mas não é. É coisa simples. Então elas trazem algo e mostram que é possível fazer. Numa sala com vinte e seis alunos, que aqui tem sala com vinte e seis alunos de Educação Infantil, é possível fazer, adaptar e fazer. Então é... Pra minha formação, tá sendo muito boa. Que eu nunca tive, nunca trabalhei diretamente com bolsistas da Universidade. Então, assim, eu tô gostando muito (Tereza – EIN).

No sentido de pensar a importância do trabalho em equipe para a formação permanente do professorado, Imbernón (2009) certifica que este é fundamental para a formação docente, pois contribui para que possam ser gerados conhecimentos pedagógicos e inovações mediante ao trabalho prático realizado nas instituições de ensino. Entretanto, temos que, no caso do PIBID, tal colaboração se faz, preponderantemente, por intermédio das ações promovidas entre professores e bolsistas de iniciação à docência, por meio do trabalho cotidiano que tem resultado, conforme verificado nos dois relatos expostos anteriormente, em significativos contributos para a formação, exatamente por proporcionar atualização, aquisição de aprendizagens, estudos, configurando-se em um verdadeiro processo de formação continuada.

Remetendo à colocação feita pela professora Helena (PED), que o PIBID auxilia muito no dia-a-dia da sua formação, se faz pertinente colocar que Imbernón (2009) traz como uma das perspectivas emergentes que colaboram para o desenvolvimento profissional docente justamente experiências e atividades diárias realizadas pelos professores nas escolas, inclusive apontando estas como sendo as mais eficazes por se efetivarem em contexto concreto de atuação.

Se faz conveniente salientar que a professora Helena (PED) acrescentou ainda que conhecimentos e aprendizagens também têm sido adquiridos por meio de reuniões e oficinas promovidas pelos professores universitários coordenadores do programa, sendo destacado como algo que, do mesmo modo, tem proporcionado a aquisição de novas práticas e novas estratégias para serem aplicados ao ensino.

Ou seja, é provável que, efetivamente, conforme indiciam os relatos, todos estes movimentos, essas ações conjuntas, em parceria, tanto com professores universitários quanto com bolsistas de iniciação à docência, tem se tornado fonte geradora de novos saberes, caracterizando-se em ações potencializadoras da formação permanente dos docentes e do desenvolvimento profissional.

No mesmo sentido, se faz oportuno destacar o registro da professora Helena (PED) sobre estudar, sobre o fato do trabalho no PIBID estar demandando que ela estude, para o acompanhamento e troca com as bolsistas, com os professores coordenadores, por meio

de reuniões, movimento este que tem proporcionado aquisição de aprendizagens, conhecimentos, atualização, provendo ganhos para a sua formação continuada.

Concernente a tal ponto, Imbernón (2011) chama a atenção sobre a obsolescência de pensar a formação apenas como atualização científica, didática e pedagógica, mas compreendendo que estes são sim aspectos relevantes, necessários, indispensáveis. No entanto, entende que a formação permanente do professorado deve, sobretudo, pautar-se em ações práticas-colaborativas, operando de modo reflexivo, dialógico, no campo prático real do trabalho docente: no interior das escolas. Ação que possibilita, inclusive, recomposição e equilíbrio teórico-prático. Portanto, levando em consideração o que nos ensina o referido autor e os relatos das professoras citadas, se faz possível inferir que o trabalho de supervisão no PIBID tem resultado em contributos relevantes para a formação permanente e profissional.

No mais, nota-se, diante do que foi dito pela professora Helena (PED), a ênfase dada à inovação, às práticas inovadoras. Referente a esta particularidade, Imbernón (2011, p. 21) expressa que “não se tratou o bastante da função do profissional da educação no campo da inovação, talvez devido ao predomínio do enfoque que considera o professor ou a professora como um mero executor do currículo”.

No mesmo sentido, Tardif e Lessard (2005) abordam sobre a avidez por parte dos professores para com novos instrumentos pedagógicos, novas habilidades, novos materiais, por novos procedimentos metodológicos, pois, de fato, os aparatos pedagógicos dos quais dispõem os docentes vão mesmo se desgastando, perdendo força e efeito, de modo que acabam demandando substituições, adaptações e remodelagem.

Tangencialmente, Imbernón (2011) sugere que o professor, no âmbito de sua atuação e contexto, seja um verdadeiro promotor de inovações e mudanças. E, a respeito de se atualizar, estudar, formar-se continuamente, Imbernón (2009) propõe que o professor assuma ser sujeito e protagonista de sua própria formação e, portanto, do seu desenvolvimento profissional, “pois esse protagonismo é necessário e, inclusive, imprescindível para poder realizar inovações e mudanças na prática educativa e desenvolver-se no pessoal e no profissional” (IMBERNÓN, 2009, p. 77).

Diante de tudo que foi exposto, se faz possível afirmar que o trabalho no PIBID tem proporcionado, especialmente às professoras Helena (PED), Ângela (BIO), Tereza (EIN), formação continuada (Formação Permanente), concretizando-se por meio das trocas de experiências e aprendizagens com os bolsistas de iniciação à docência, resultando em atualizações, estudos, reuniões, oficinas e diferentes iniciativas empreendidas, culminando em contributos para a formação e desenvolvimento profissional. Vale salientar que Imbernón

(2009) valoriza o trabalho conjunto, em parceria, colaborativo, como sendo o principal gerador de inovações (de práticas inovadoras), diferenciadas, resultando em expressivos ganhos formativos.

Há que se destacar também que a ideia, que o propósito de inovação é, por Garcia (1999), considerado como um aspecto do desenvolvimento profissional docente, como algo que serve a propostas e proposições educativas, por meio do empreendimento de novas práticas, da aquisição de novas aprendizagens, tal como a professora Helena (PED) mencionou.

A professora ainda abordou outros aspectos necessários de serem considerados no caminho de pensar sobre a formação permanente do professorado. Segundo ela, o docente precisa estudar mais, saber mais para promover uma prática pedagógica por meio da qual as crianças possam se desenvolver, se motivar diante de uma escola “de dois séculos atrás”:

A gente precisa também estudar mais, não é? Saber é... Praticar mais, ter uma prática pedagógica que as crianças desenvolvam mais. Porque com o quê que a gente se depara?... Século XXI... A gente se depara com uma escola de dois séculos atrás, um século atrás, não é?... Então é só aquilo lá: quadro negro, as carteirinhas, tudo do mesmo jeito... E as crianças acabam ficando um pouco desmotivadas com essa estrutura da escola, de tanto tempo atrás, a mesma ainda. Então você pode ver fotografia da mesma escola, as mesmas carteirinhas, o mesmo posicionamento, muitas vezes aquele quadro, o giz é o mesmo... E não mudou nada disso. Então não houve uma evolução. A tecnologia tá aí, o celular tá mudando o tempo todo e a escola ainda se depara com esse atraso (Helena – PED).

O aspecto abordado pela professora Helena (PED), referindo-se ao “atraso da escola”, vai ao encontro do que Tardif e Lessard (2005, p. 175) consideram sobre o seguinte fenômeno acerca do trabalho docente:

Enquanto praticamente todos os outros campos de trabalho sofreram uma profunda reorganização, no último século, devido à introdução constante de novos instrumentos e novas tecnologias, o ensino continua largamente idêntico ao que era.

E, em razão do que foi colocado, o “fenômeno de amortização das ferramentas” ficou mais exacerbado diante de inúmeras mudanças que vem ocorrendo nos campos do conhecimento e tecnológico, algo que tem afetado diretamente os alunos nos últimos anos, registra Tardif e Lessard (2005).

Ainda tomando por base os relatos da professora Helena (PED), verifica-se a ênfase dada ao estudo, à busca por desenvolver práticas pedagógicas que potencialize o desenvolvimento das crianças, algo que é indispensável, que está diretamente relacionado à formação permanente e profissional, indica Imbernón (2009, 2011).

Todavia, adverte o mesmo autor, que a formação é um elemento essencial, mas não é o único meio para que o professor se desenvolva profissionalmente, pois a profissão docente se desenvolve por diversos fatores como, por exemplo, mercado de trabalho, salário, clima de trabalho nas escolas e carreira. Os conhecimentos pedagógicos, didáticos e, sobretudo, o conhecimento sobre a matéria que ensina, são colocados como centrais no âmago do conjunto de saberes dos professores, pois estes estão no cerne dos conteúdos do desenvolvimento profissional, assegura Garcia (2009).

Sobre o significado que o PIBID tem para a sua formação, se faz oportuno descrever o relato íntegro da professora Laura (CIS), no qual ela dá um panorama do seu percurso formativo, abarcando sua visão de estudante no Ensino Médio, sua iniciação à docência enquanto bolsistas do programa na graduação e, hoje, considerando o seu trabalho de supervisão:

Hoje em dia, eu tenho noção porque eu vi a escola por três ângulos: eu vi a escola quando eu fui estudante da escola, quando eu tava lá no meu Ensino Médio, Ensino Fundamental; eu vi a escola como bolsista do PIBID, como estagiária, que é um estar de fora, você é uma pessoa que não é do cotidiano da escola, por mais que você esteja alí todo dia; e, depois, ver a escola como docente ainda é uma coisa completamente diferente, porque você tá alí todo dia, você é o responsável, você é o chato, é pra você que eles devem satisfação, então são três ângulos muito diferentes e foi casando numa coisa muito bacana. E aí foi um... O PIBID como supervisora foi um resgatar muita coisa. Foi um... Por mais que tenha muito pouco tempo de formada e muito pouco tempo de docência, o PIBID resgatou algumas vontades que estavam se perdendo, algumas vontades que eu estava deixando pra trás. E foi um ânimo também pra continuar formando, pra continuar estudando, pra procurar seguir na profissão (Laura – CIS).

Embora tenha falado em “procurar seguir na profissão”, a professora Laura (CIS), a partir das suas experiências de trabalho no PIBID, passou a identificar-se com outras funções, visualizando outro caminho, que não seria propriamente o de exercer a docência em sala de aula:

Quando o PIBID chegou pra mim como supervisora, eu percebi que o trabalho com aqueles bolsistas, que o trabalho de orientar leitura, de orientar atividade era uma coisa que era mais a minha cara do que o dar aula todos os dias na escola. O lidar com o Ensino Médio me mostrou que eu posso seguir pra outro lado. Assim, eu acho que, talvez, nem seja esse o objetivo do PIBID. Às vezes, o objetivo do PIBID me parece ser mais o de dar uma incentivada no professor do Ensino Médio pro Ensino Médio. Mas, comigo, foi um pouco diferente. Ele acabou acentuando uma vontade de sair do Ensino Médio e procurar outras coisas. Ver, perceber que o meu caminho é outro. Que, por mais que eu goste de sala de aula, o Ensino Médio não é o lugar ideal pra mim. Assim, o que eu penso como melhor pra mim hoje em dia. Talvez a experiência de lidar com uma espécie de orientação, porque como eu acabo tutelando muito os meus bolsistas, estando muito perto do trabalho deles, esse trabalho de tá alí orientando e ajudando foi mais interessante do que o trabalho da estrutura do que o Ensino Médio me dá hoje [...] Então eu acho que se eu pudesse continuar no Ensino Médio, lidar com orientações ao invés de sala de aula, aula

expositiva, com atividade, aquela coisa toda, talvez eu ficaria no Ensino Médio pro resto da vida. Mas, hoje em dia, não é bem isso que eu tô pensando em fazer (Laura – CIS).

Quatro registros merecem ser explicitados diante destes relatos fornecidos pela professora Laura (CIS), especialmente referente ao ânimo para continuar se formando, estudando e a vontade de atuar de outro modo que não seja propriamente a docência em sala de aula.

Em um primeiro registro, convém destacar que a atuação da professora no âmbito do PIBID, na condição de supervisora, trabalhando com orientação de bolsistas de iniciação à docência, tem gerado estímulos para a sua Formação Permanente. Formação esta que, conforme valoriza Imbernón (2009), deve emergir a partir de dentro da instituição de ensino na qual o professor trabalha, das percepções e análises que o docente faz dos processos que envolvem suas ações, suas percepções, identificações e até mesmo crenças e valores. Essa contextualidade é considerada pelo referido autor como fundamental, tanto para a formação inicial quanto para a formação permanente.

O segundo registro coincide com um dos objetivos do PIBID, que é o de incentivar para a docência. Embora estejamos tratando do caso de uma jovem professora (a mais jovem entrevistada, com 23 anos de idade e 2 anos de docência), nota-se que ela vem de uma trajetória dentro do programa, iniciada desde a graduação, tendo trabalhado como bolsista de iniciação à docência, mas sinaliza que a sala de aula não é o caminho com o qual mais se identifica, e que a experiência de supervisora do programa abriu novas perspectivas profissionais ao invés da docência.

Em um terceiro registro, vale destacar a amplitude de percepção que a professora Laura (CIS) dá quando faz o movimento de retrospectiva, voltando aos tempos em que foi estudante do Ensino Médio, estudante de graduação e bolsista de iniciação à docência, de modo que hoje, na condição de supervisora do PIBID, ela consegue ter maior dimensão sobre o quanto é diferente estar ocupando uma função de supervisão, de liderança, mas que todo esse movimento resultou em uma combinação que a fez direcionar-se no sentido de resgatar o seu ânimo com a profissão, seguir se formando, estudando, ainda que o objetivo não seja propriamente lecionar no Ensino Médio.

Da retrospectiva de trajetória feita pela professora Laura (CIS), se faz apropriado trazer algo que Imbernón (2011) atenta, referente a compreender o início da formação inicial como sendo um momento que marca também o início do processo de profissionalização,



“período em que as virtudes, os vícios, as rotinas e etc. são assumidos como processos usuais da profissão” (IMBERNÓN, 2011, p.43).

Complementa que a socialização profissional dos professores também se inicia na formação inicial, assim como “a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a educação começam no início dos estudos que os habilitarão à profissão” (IMBERNÓN, 2011, p. 57). Atesta ainda que a formação inicial é fundamentalmente importante, pois é nela que se formam o conjunto de atitudes, valores e funções que os estudantes de cursos de licenciatura irão conferir à profissão docente. Na mesma direção, Garcia (2009) soma que devemos considerar que os candidatos à docência que ingressam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios. Eles são possuidores de inúmeras experiências anteriores (experiências prévias), principalmente vivenciadas na condição de alunos, trazendo um acúmulo de milhares de horas de observação, redundando na formação de componentes que constituirão um sistema de crenças acerca do ensino.

O quarto e último registro vêm do trecho do depoimento no qual a professora Laura (CIS) afirmou que o trabalho no PIBID como supervisora deu ânimo para que ela continuasse se formando, estudando. Ou seja, este relato vai ao encontro dos objetivos propostos pelo PIBID no sentido de incentivar à formação docente, inserindo os professores experientes no processo de formativo dos futuros docentes, aproximando-os do ensino superior, oportunizando estudos e visando contribuir para a valorização do magistério, de modo que iniciativas como estas empreendidas no âmbito do PIBID são admitidas pelos principais autores que nos subsidiaram teoricamente, Garcia (1999, 2009) e Imbernón (2009, 2011), como fundamentais para a formação permanente do professorado, bem como para o desenvolvimento profissional dos professores, além de contribuir diretamente para a elevação da qualidade do ensino.

Detidamente referente à questão do ânimo, Imbernón (2009) acentua que o aspecto emocional deve ser levado em conta na formação permanente do professorado e, nesta direção, valoriza a importância do trabalho em equipe, do trabalho colaborativo, coletivo como fundamental para motivar e desenvolver a autoestima dos docentes.

Os ganhos do ponto de vista formativo foram trazidos pelo professor Luíz (EFI) a partir do seguinte relato:

Para a minha formação, o PIBID me dá a possibilidade de eu estar constantemente renovando. Assim, nos aspectos de literatura, eu renovo o meu trabalho o tempo todo. A tendência, quando a gente fica mais tempo na escola, é começar a estabilizar. Estabilidade na escola é a pior coisa que existe. A escola te empurra, normalmente, pra você trabalhar dentro de determinados padrões, estabilizando. O

PIBID quebra isso tudo. Você tá sempre se renovando. Então, para o meu trabalho, eu acho extremamente importante nesse sentido. Eu leio muitos materiais novos. É, assim, com o PIBID, eu sou forçado a ler esses materiais, tenho que acompanhar o trabalho dos meninos e a renovação que é feita eu acho extremamente importante (Luíz – EFI).

Primeiramente, se faz oportuno remeter à ideia de “desenvolvimento profissional do professor concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais” (IMBERNÓN, 2011, p. 47), objetivando melhorar a prática docente, enfatizando que os professores precisam adquirir novos sistemas de trabalho, novas aprendizagens para exercer sua profissão.

Nesta direção, verifica-se que, estando o PIBID proporcionando ao professor Luíz (EFI) constante renovação do seu trabalho, inclusive no aspecto da literatura, tirando-o de uma condição que ele mesmo definiu como de “estabilidade”, dentro de “um padrão”, que é compreendido pelo próprio professor como algo ruim e que o programa vem quebrando isso. Logo, pode-se inferir que o PIBID tem proporcionado ao docente entrevistado condições que favorecem à sua formação permanente e, conseqüentemente, ao seu desenvolvimento profissional, isto de acordo com Imbernón (2009, 2011), fomentado, principalmente, pelo exercício de leituras e estudos demandados para o acompanhamento e orientação dos bolsistas supervisionados.

Além de estar se renovando, lendo, estudando, o professor Luíz (EFI) ressaltou que tem escrito trabalhos científicos e encaminhado-os para eventos:

Pra mim, assim, além desse trabalho de revisão de literatura que eu falei, que enriqueceu, passei a escrever alguns trabalhos científicos também, que eu, antes, não me atentava muito pra isso. Eu tenho encaminhado para alguns eventos, alguns trabalhos científicos (Luíz – EFI).

A esse respeito, Imbernón (2011) traz que a formação permanente deve proporcionar ao professor conhecimentos científicos e que a pesquisa é uma ferramenta para a formação docente. Portanto podemos, do mesmo modo, considerar mais este elemento, ou seja, a aquisição de conhecimentos científicos e a produção científica como sendo (e de fato é) mais um componente que colabora para a formação permanente e, por conseguinte, para o desenvolvimento profissional do professor.

As colocações relatadas pelo professor Márcio (MAT) convergem com as afirmativas do professor Luíz (EFI), no que tange aos aspectos ligados à renovação, sobre novas experiências possibilitadas pela convivência e o trabalho com os bolsistas de iniciação à docência, bem como ganhos de experiências pedagógicas, que o professor denominou como

“rejuvenescimento em termos pedagógico”, além de ponderar sobre “os vícios naquilo que faz”:

Experiência pedagógica, sem dúvida. Experiência pedagógica. Ninguém sabe tudo. Por mais que eu tenha vinte anos de trabalho, todo dia é um aprendizado. E esses meninos vêm fresquinhos da Universidade. Então, talvez, ideias novas... Talvez eu esteja pecando pelo tempo de aula e eu não tenha percebido. Você sabe que tudo é um vício, né? Você acaba se viciando naquilo que você faz e, de repente, você não observa, não dá atenção a certas mudanças. Isso tem me rejuvenescido em termos pedagógicos. Então, pra mim, tá sendo ótimo (Márcio – MAT).

A colocação feita pelo professor Márcio (MAT), denominada como “rejuvenescimento pedagógico”, vai ao encontro do que Imbernón (2011, p. 21-22) situa no sentido de que a atualização de conhecimentos é “uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional do professor”, principalmente quando se faz em meio a uma coletividade, propiciando a geração de processos de aprimoramento profissional e coletivo, a adoção de inovações e novas dinâmicas para o ensino na instituição educativa, entendendo que os docentes não são e nem devem ser meros executores do currículo, mas possuidores de saberes e capazes de gerar novos conhecimentos pedagógicos. Referente ao que o professor Márcio (MAT) colocou como “vícios” e o professor Luíz (EFI) expressou como “padrão de estabilidade”, Imbernón (2011) atribui esta ocorrência aos modelos sob os quais os professores são formados, que acabam por perpetuarem-se com o exercício da profissão docente, em geral, de forma involuntária, automática.

Todavia, havemos de considerar também a rigidez, a inflexibilidade da maioria das escolas, que ainda se mostram em grande medida reticentes a empreender iniciativas diferenciadas voltadas para o ensino, sempre mais preocupadas com a obediência hierárquica aos currículos. E, referente a esta colocação, se faz pertinente salientar que Imbernón (2009) traz que a própria escola não favorece ao desenvolvimento profissional coletivo dos docentes, nem a formação entre pares, nem a colaboração, justamente pela sua estrutura e organização (escola do tipo “caixa de ovos”, que propicia uma cultura individualista, celular, de isolamento), não beneficiando ao trabalho colaborativo, ainda que o referenciado autor reconheça que “toda prática profissional e pessoal necessita, em algum momento, de uma situação de análise e reflexão que deve ou pode se realizar de forma solitária” (IMBERNÓN, 2009, p. 59).

É oportuno acrescentar que as escolas são consideradas as unidades básicas para mudanças e avanços no ensino, bem como para a formação e o desenvolvimento dos docentes, princípio que fundamenta a concepção de desenvolvimento profissional de

professores, consistindo na compreensão da escola como um lugar de onde provém e no qual se pode resolver a maior parte dos problemas do ensino, assegura Garcia (1999).

Em acréscimo, tendo em vista os destaques dados pelos professores Luíz (EFI) e Márcio (MAT), referente ao que foi posto como renovação, rejuvenescimento pedagógico, que coincide com atualização, considerando a aquisição de novas aprendizagens, de novos conhecimentos por meio do trabalho com os bolsistas de iniciação à docência, se faz pertinente dar relevância ao que Imbernón (2009) traz a respeito do que observa na atualidade, advertindo que, para que se promovam efetivas e significativas mudanças na educação, o professorado também precisa mudar, bem como os contextos nos quais interagem. Pois,

se o contexto não muda, podemos ter um professorado mais culto com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente inovador, visto que o contexto pode impossibilitar a aplicação da inovação ou mesmo recluír-se em seu microcontexto, não repercutindo na inovação mais institucional (IMBERNÓN, 2009, p. 53).

Por isso, o autor supracitado defende que a formação permanente do professorado se atenha à análise de situações problemáticas provenientes da prática contextualizada, dentro de sua complexidade real, tomando a instituição educativa como lugar prioritário da formação, como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria da escola e do ensino, oportunizando reflexão na ação, pautado pela colaboração entre os docentes.

Do ponto de vista formativo, a professora Leila (FIS) valorizou a possibilidade de estar aprendendo com os bolsistas que supervisiona e a oportunidade de ter contato com o que eles estão vendo de novidades, a partir do que eles trazem da Universidade, “coisas novas”. A professora também destacou como interessante ver como estão sendo formados os futuros professores de Física.

Referente aos ganhos voltados para a sua formação, o professor André (QUI) expressou que o trabalho com os bolsistas tem sido de grande aprendizagem para ambos, proporcionando aprendizagem mútua. Destacou como ganhos significativos atualização e novidades trazidas pelo PIBID, por meio dos bolsistas de licenciatura:

Eu também tô aprendendo muito com eles, porque eles estão mais atualizados do que eu. Que, por mais que eu tente me atualizar, o tempo é pouco. Não é? E eles estão, não só eles estão aprendendo com a minha experiência, mas eu estou aprendendo com eles. Eu estou recebendo novidades através deles. Então eu acho muito importante isso, que eu também estou aprendendo com eles (André – QUI).

Na mesma direção, relacionado aos ganhos formativos proporcionados pelo trabalho no PIBID, a professora Marta (LET) relatou:

Experiência tem o que eu aprendo com eles. É o que te falei. É o que eu aprendo com eles também. É... As novidades que eles trazem, as atualidades, né? A gente tá... A gente vai chegando num momento da carreira da gente, que a gente vai parando no tempo. Não que a gente... Que eu não faça cursos, que estou sempre em curso. Mas, às vezes, a gente também fica desmotivada. Na verdade, os professores estão desmotivados com a educação (Marta – LET).

Temos, portanto, três discursos que convergem no destaque à aprendizagem adquirida mediante ao trabalho com os bolsistas de iniciação à docência, o que realça, do ponto de vista da análise sobre formação permanente do professorado, a relevância de que esse processo se faça de modo compartilhado, participativo, dialógico, colaborativo, assentado em práticas empenhadas na própria instituição educacional, conforme defende Imbernón (2009, 2011). E, de modo equivalente, Garcia (2009) argumenta que os professores aprendem de forma ativa, processual, que as experiências exercidas em contexto concreto de atuação, partindo da experiência prática escolar, tornarão o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento dos docentes mais eficaz.

Na mesmo caminho do que foi suscitado pela professora Marta (LET), referindo-se à desmotivação, a professora Leila (FIS) relatou sobre a sua pouca empolgação, sobre o seu desestímulo com a educação, principalmente em razão das perspectivas não serem boas. Apreciou, entretanto, que o PIBID pode ajudar nesse sentido e os Pibidianos também, pois, de acordo com ela, eles têm trazido “um ar novo”, “coisas novas”, tem dado “um novo ânimo”, e diz estar procurando aproveitar isso.

Destes três últimos relatos, concedidos pelo professor André (QUI) e pelas professoras Marta (LET) e Leila (FIS), se faz oportuno destacar as colocações feitas referentes à aprendizagem recíproca e à atualização, pois estes elementos compõem o que Imbernón (2009, 2011) considera como pilares da formação permanente.

Um ponto notado no depoimento da professora Marta (LET) merece ser destacado: a afirmativa de que faz cursos, que sempre está em curso. Partindo desta colocação, se faz pertinente ressaltar que, em nossa pesquisa, atestamos que a grande maioria dos docentes entrevistados possui pós-graduação lato sensu (havendo apenas três exceções) e todos possui alguma bagagem de participação em cursos de aperfeiçoamento (oferecidos pelas redes municipal e estadual de ensino), voltados para a formação continuada, ainda que a problemática relacionada ao tempo (a escassez de tempo) tenha sido recorrentemente colocada como um obstáculo para a realização de mais atividades.

Tardif e Lessard (2005) constataram, em pesquisas, que atividades voltadas para o aperfeiçoamento têm recebido grande investimento de tempo por parte dos professores, principalmente ao longo das últimas décadas, e que tal fenômeno se justifica em razão do

aumento das exigências formativas aos docentes. Todavia, tais iniciativas de aperfeiçoamento têm se dado, majoritariamente, por meio da busca de aperfeiçoamento universitário, iniciativas de autoformação, além do aprendizado com colegas de profissão.

A relevância e a valorização dada à troca de experiências, de saberes, de conhecimentos, à aprendizagem mútua com os bolsistas licenciandos expressas nos três relatos anteriores, vão ao encontro do reconhecimento, da importância que Tardif e Lessard (2005) dão ao trabalho de supervisão de professores em iniciação profissional (como ocorre no PIBID), considerando como sendo de grande auxílio para os docentes experientes, oportunizando-os diferentes intercâmbios pedagógicos, que configuram atividades ligadas à formação permanente e ao desenvolvimento profissional.

As colocações feitas referentes à desmotivação e ânimo, remetem ao que traz Imbernón (2009), quando aborda sobre a necessidade de que a formação permanente dos docentes deve levar em conta o desenvolvimento atitudinal e emocional do professorado, entendendo que a desmotivação advém da baixa autoestima destes profissionais, como sendo resultantes da desvalorização dos professores, do seu local de trabalho, de suas experiências, dos seus conhecimentos práticos, da escassez do estabelecimento de vínculos coletivos voltados para uma maior atuação em conjunto, com maior comunicação, mais participação em trabalhos desempenhados em grupo.

Havemos de reiterar que, conforme defende Imbernón (2009), o trabalho colaborativo é primordial para a formação permanente do professorado. Ademais, o trabalho coletivo, em colaboração é considerado como uma das maiores fontes geradoras de satisfação e promotora de revitalização para o trabalho dos professores, declara Imbernón (2011).

Seguindo na mesma direção, referente ao desestímulo, ao desânimo, à desmotivação com a docência, conforme apontaram as professoras Marta (LET) e Leila (FIS), Garcia (2009) sinalizou que, nos últimos anos, tem-se verificado, em vários países, o agravamento das condições de trabalho dos docentes, resultante da sobrecarga de atividades e de demandas, que tem elevado o estresse, precarizando a qualidade do trabalho e depreciando o status da profissão, culminando no abandono e até mesmo em dificuldades para atrair novos professores para as escolas.

Para a professora Heloísa (GEO), a respeito dos ganhos formativos que o PIBID tem trazido, ela ponderou que a vida profissional também é feita de interrogações, pois os desafios são muito grandes. Todavia, no âmbito do seu trabalho no programa, afirmou que tem havido entre ela, os bolsistas de iniciação à docência e a coordenação, muito diálogo e colaboração. Disse que, às vezes, o professor pensa que está defasado, mas, mediante ao

trabalho, à troca de ideias e, segundo ela, a avaliação que os bolsistas fazem de suas ações, tem percebido que não está tão defasada assim, de modo que a parceria formada com estudantes de licenciatura tem dado um complemento.

As colocações da professora Heloísa (GEO) nos reporta a uma problemática pontuada por Imbernón (2009) a respeito da formação permanente, orientando para que se abandone o conceito considerado obsoleto de que formação significa atualização científica, didática e psicopedagógica do professor, para que se venha a adotar um conceito de formação que consista na descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção de teoria e conhecimentos pedagógicos. Exercício este que, partindo do que foi relatado pela entrevistada, tem sido feito por meio do diálogo, da colaboração, da troca de ideias entre ela, supervisora, e os bolsistas de iniciação à docência.

Voltando aos relatos da professora Marta (LET), no âmbito das suas experiências formativas, ela abordou sobre situações com as quais o professor precisa lidar em sala de aula, envolvendo desinteresse por parte dos alunos, de seus familiares, indisciplina, mas que tem sido possível superá-las por meio do auxílio das bolsistas de iniciação à docência, que têm ajudado a revelar o potencial dos alunos, motivando-os, não apenas eles, mas à professora também:

Então, muitas vezes, aquele aluno que, às vezes, pra mim, é... Você chega a falar assim: “Nossa! Eu tô cansada. Ele não quer mesmo”. Você descobre, com aluno do PIBID, que ele tem potencial e que ele pode crescer. Porque tenho alunos assim, que as meninas fazem deles, assim, aquela... O que eu te falei no início, a motivação de você ver aqueles que menos desejam tendo interesse. E eu acho bonito [...] Aí vem o aluno que tá começando agora e motiva, e faz aquele aluno sentir interesse... Então isso, pra nós, é gratificante. Eu acho que isso, pra mim... Que é o que me ajuda. Me ajuda muito! Elas são... Motivam os meninos e a mim também, em alguns aspectos (Marta – LET).

Tardif e Lessard (2005) assinalam que disciplina e ordem são consideradas centrais no trabalho docente. Entretanto, no âmago do seu trabalho, os professores constantemente se veem diante da necessidade de ‘motivar’ os alunos, algo que, de acordo com os autores referenciados, indicam problemas de participação dos estudantes na ação de ensinar e aprender. Além disso, complementam os autores, que o professor precisa contar com efetiva participação dos alunos para alcançar seus objetivos.

Essa participação dos alunos está no centro das “estratégias de motivação” que empenham uma boa parte do ensino. Os alunos vão à escola porque são obrigados: uma das tarefas mais difíceis e constantes dos docentes é transformar essa obrigação social em interesse subjetivo. Todos os docentes o afirmam: nada é mais difícil do que ensinar a alunos que não querem aprender, alunos que recusam, não o professor, mas a escola em geral e o ter que estar ali (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 68).

A professora Marta (LET) enfatizou que o trabalho com as bolsistas de iniciação à docência tem sido um verdadeiro trabalho de parceria, motivando os alunos, despertando o interesse deles, trocando ideias, buscando diagnosticar problemas e conseguindo ir mais a fundo até mesmo em questões que envolvem a vida dos alunos.

Concernente a tal ponto, a professora afirmou ser difícil para ela dar conta disso, pois a vida do professor é extremamente corrida, não sobrando tempo para conhecer o aluno. No entanto, por meio do auxílio e da atenção dada pelas bolsistas do PIBID aos alunos da escola, tem sido possível descobrir problemas e ajudar aos que mais precisam. Problemas estes que perpassam por aspectos de ordem social, familiar, referentes especificamente à aprendizagem escolar (indisciplina e timidez) e mais pontuais como problema de visão.

No mesmo sentido, a professora Marta (LET) detalhou que as bolsistas ajudam nos diagnósticos dos alunos, passam à ela as informações e, juntas, em equipe, pensam e buscam soluções para os problemas identificados. Vale destacar o relato:

Às vezes, a gente acha que o menino tá quieto e fala assim: “Que bom que ele é quieto”. Né? Mas não é porque ele é quietinho. Porque ele é extremamente tímido, porque ele tem dificuldade, mas ele não passa pra gente a dificuldade que ele tem. E nesse... Nessa coisa de... Da gente ter realmente pouco tempo, então a gente também, às vezes, não corre atrás. “Por quê que você é assim?”... O outro problema social que, às vezes, o aluno chega à escola é... Tá chorando... Tinha uma aluna que chorava muito, chorava muito. Mas, assim, é, eu sempre chamava a direção porque... Leva, porque tá chorando muito. Então nós já descobrimos juntos, alí, é... O lado social, de brigas de pais, de... De bater muito nela e tal. Então são coisas que a gente vem descobrindo dentro da escola, juntos. Num trabalho juntos, né? Professor, aluno e as meninas do PIBID (Marta – LET).

Com vistas a estes dois relatos da professora Marta (LET), vale pontuar que Tardif e Lessard (2005, p. 153) nos trazem que ensinar também é um trabalho emocional, envolvendo dimensões afetivas, pessoais e éticas. “É uma relação ética animada por um ideal de serviço, onde é preciso apoiar e até mesmo ‘salvar’ o outro, acreditar nele, fazer aparecer o seu potencial”.

Entretanto, ocupar-se de problemas de ordem social, de dificuldades e questões particulares dos alunos, colocam o professor no papel de “agente social”, acumulando responsabilidades que vão além do seu “mandato principal: ensinar e fazer aprender” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 157).

Logo, seguem demonstrando os autores que, diante dessas demandas de ordem social que se apresentam aos professores, estes se veem em um “dilema de papéis” (de professor e “agente social”) com os quais o docente se confrontará, sendo necessário



desdobrar-se para atender a tais necessidades, o que acarretará, evidentemente, em acréscimo à sua carga de trabalho.

Contudo, Tardif e Lessard (2005, p. 159) afirmam “que não existe educação possível sem um envolvimento afetivo ou emocional dos alunos na tarefa. O que chamamos de ‘motivação’ não é nada mais do que tal envolvimento”.

E, partindo desta premissa, justifica-se o empreendimento que os professores fazem no sentido de motivar os alunos, de buscar conhecê-los de modo mais aprofundado, assumindo, neste movimento, até mesmo a resolução de problemas de ordem social e pessoal dos estudantes com os quais trabalha, ainda que a tarefa primordial seja a de escolarizá-los. Pode-se admitir, portanto, que o envolvimento afetivo e emocional dos docentes, de modo recíproco, configura, de fato, um componente imprescindível do trabalho docente.

Ainda com vistas aos relatos da professora Marta (LET), se faz pertinente salientar as colocações narradas pela entrevistada no que tange às questões de ordem social e diagnósticos de problemas envolvendo os alunos, movimentos que vão além da sala de aula. E, concernente a tais colocações, Imbernón (2011) explica que o contexto em que atuam os profissionais do magistério se complexificou e tornou-se mais denso, de modo que, hoje, além da profissão não ter mais a prerrogativa exclusiva de ensinar e difundir conhecimento como outrora. No mais, atualmente, o professorado compartilha o poder da transmissão do conhecimento com outras instâncias socializadoras (TV, internet e outros veículos de informação e comunicação). Todavia, por outro lado, os professores vêm exercendo outras funções que além de ensinar, atuando no intuito de despertar, incentivar, motivar seus alunos.

Contudo, não se pode ignorar que, conforme adverte Imbernón (2009), a ocupação de tarefas que, em tese e de fato, caberiam a outros agentes sociais, denota uma falta clara de limites das funções do professorado, elevando as exigências perante a eles de resolver problemas derivados do contexto social, o que tem culminado exatamente no aumento de solicitações e de competências dos professores no campo da educação e, conseqüentemente, na intensificação do trabalho docente, acarretando prejuízos à execução dos trabalhos e aos resultados, elevando cada vez mais a educação ao topo das críticas sociais e, do mesmo modo, os profissionais do ensino.

Referente aos ganhos trazidos para a sua formação, a professora Eva (ING) deu destaque à aproximação com a Universidade, por meio do trabalho com os bolsistas de iniciação à docência e coordenação de área, como algo que trouxe estímulo formativo:

Bom, desde que eu saí da Universidade, que há um bom tempo eu fui pra uma escola de idiomas, como eu te falei, e eu retomei há alguns anos... Retomei não, comecei há

alguns anos a trabalhar na escola pública. O meu contato com a Universidade se distanciou extremamente nesse período todo. Hoje, com os meninos do PIBID, com a coordenação, com essas reuniões semanais que a gente tem, então, assim, é... É um novo estímulo de... De tá em contato com a Universidade, dos meninos, vê os meninos apresentando coisas nossas fora daqui, em congressos... Então, assim, foi... Foi estreitar esse contato que eu não tinha (Eva – ING).

Prossigui enfatizando que o trabalho no PIBID com os bolsistas de iniciação à docência tem possibilitado estreitamento das relações com a Universidade, proporcionando contato com novas teorias e renovação. Avalia que:

É bom esse estreitamento, né?... Eles tão muito efervescentes em teoria... Aqui é a realidade. Mas essa realidade pode ser, trazer essa teoria, essa coisa de renovação, de... A gente fala, em inglês, “*approach*”. De... Como explicar isso em português?... De como você abordar temas, situações... Então essa juventude tá muito bem preparada hoje. Na minha época, não tinha PIBID, não tinha quase nada na Universidade. Então eu acho esse estreitamento muito positivo. E, nesse sentido, eu tinha perdido contato (Eva – ING).

Do relato da professora Eva (ING), se faz pertinente destacar a ênfase por ela dada ao estreitamento com a Universidade, no sentido de que esta aproximação tem gerado estímulos para o seu trabalho, possibilitando contato com novas teorias, renovação, de modo que estes ganhos considerados pela professora vão ao encontro do que Imbernón (2009) expõe a respeito da formação permanente, entendendo que ela deve proporcionar aos docentes novos conhecimentos científicos, relacionados a novas metodologias, além de análise e observações para diagnósticos dos processos de ensino e aprendizagem, visando a elaboração de estratégias contextualizadas, mas, sobretudo, estimulando o estabelecimento de comunicação, intercâmbios, trocas de experiência e conhecimentos que, no caso particular da professora entrevistada, tem se dado por meio do contato com a Universidade, em reuniões com sua coordenação e, principalmente, no trato diário com os bolsistas de iniciação à docência que supervisiona.

Na mesma linha do discurso da professora Eva (ING), o professor Walter (HIS) resumiu o significado do PIBID para a sua formação em três palavras: experiência, conhecimento e oportunidade. Enfatizou que, por meio do programa, não apenas a matéria de História cresceu na escola, mas também outras disciplinas que contam com o PIBID, pois, segundo ele, os bolsistas licenciandos trazem uma bagagem muito boa, que vem do conhecimento universitário.

As afirmativas do professor Walter (HIS) referentes ao fato do PIBID ter proporcionado crescimento da disciplina que ensina e de outras matérias contempladas pelo programa, encontram conformidade em Garcia (1999) quando o referido autor pontua que o desenvolvimento do professor, compreendido de modo mais amplo, é inerente ao

desenvolvimento da escola, admitindo também que há uma relação intrínseca entre escola e melhoria do ensino, algo que, por conseguinte, reflete na aprendizagem dos alunos.

Diante destes dois últimos relatos expostos, verifica-se a recorrência da relevância dada à aquisição de conhecimentos, de aprendizagens, sobretudo por intermédio das experiências de trabalho com os bolsistas de iniciação à docência, que tem redundado na aproximação dos professores supervisores com o espaço universitário, proporcionando-lhes atualização acadêmica que, do ponto de vista formativo, temos que Imbernón (2011) concorda que conhecimentos científicos, acadêmicos, são importantes para a formação permanente dos professores, mas precisam estar relacionadas a iniciativas contextualizadas, participativas e interativas.

Partindo destas considerações, concernente à formação permanente do professorado, vem a propósito evidenciar que Imbernón (2009) valoriza e ressalta sobre a relevância que tem para a docência a aprendizagem produzida nas relações profissionais, por meio dos contatos e intercâmbios estabelecidos no contexto prático de atuação, na interação entre pares, entre colegas. Admite também que o trabalho de supervisão de estagiários – que, particularmente em se tratando do PIBID, remete à supervisão de bolsistas de iniciação à docência –, do mesmo modo, pode ser considerada como uma via de aquisição de conhecimentos, que oportuniza trocas de experiências e, por conseguinte, fomenta a formação do professor experiente.

Ademais, Imbernón (2009) defende que a formação docente esteja ligada aos currículos, aos programas escolares, ao planejamento, a iniciativas de projetos, objetivando a melhoria das instituições educativas, pois compreende que a formação deve estar centrada nas escolas, baseada nas instituições, defendendo que sejam estabelecidos e mantidos constante trabalho e estudo colaborativo para elevar o desenvolvimento de todos os envolvidos nos processos escolares, algo que culminará no desenvolvimento dos docentes e da instituição de ensino como um todo.

A professora Iara (DAN) declarou que, por meio do contato com a Universidade e das aprendizagens adquiridas no âmbito do trabalho no PIBID, vieram contributos significativos para a sua formação, trazendo a ela, principalmente, a percepção de que não apenas os conteúdos curriculares tradicionais são importantes para o ensino escolar, mas que também a Dança é um componente importante numa grade curricular, pois oportuniza aos alunos colocarem o corpo em movimento, a desenvolver a criatividade, atividades que vão além do papel e do lápis.

Conclusivamente a todas apreciações feitas, vale destacar, concernente ao que vai diretamente ao encontro dos objetivos propostos na pesquisa, tivemos como descobertas mais relevantes referentes ao significado que PIBID tem para a formação dos professores supervisores, revelações de que o programa vem proporcionando aos docentes efetiva formação continuada, que se processa cotidianamente no espaço escolar, a partir de situações problemáticas reais e em parceria (especialmente com os bolsistas de iniciação à docência), conforme Imbernón (2009) sugere que deve ser a formação permanente do professorado, no espaço real de trabalho e em colaboração.

Soma-se ainda que tal formação tem se desenvolvido por meio de reuniões periódicas, na Universidade com os coordenadores, com os bolsistas licenciandos nas escolas, envolvendo planejamento, estudos, leituras, resultando, segundo os docentes entrevistados, em renovação pedagógica, atualização, novas experiências, novas aprendizagens, exatamente oportunizada pelo diálogo, pela troca de ideias no exercício de trabalho diário. Tudo isso coincide com o que Imbernón (2011) defende no sentido de que o desenvolvimento da profissão docente deve estar fundamentado em valores de cooperação entre os indivíduos, baseado na formação do coletivo, partindo da prática em contexto, ou seja, centrada na escola, reconhecendo e valorizando o espaço de trabalho dos professores, a capacidade de produzirem e aprimorar conhecimentos, situando-os como protagonistas da própria formação.

Se faz apropriado acrescentar que Garcia (1999) esclarece que o conceito de desenvolvimento profissional vem com o propósito de superar velhas concepções e práticas tradicionais de formação permanente, celularistas, individualistas, descontextualizadas da realidade de trabalho dos professores. E, nesse sentido, diante das narrativas dos docentes entrevistados, emergiram vários elementos comprobatórios de que o PIBID tem proporcionado efetiva formação aos professores supervisores, sustentadas pela colaboração, diálogo, auxílio mútuo, intercâmbio de ideias, propiciando novas práticas e novas aprendizagens.

Ademais, tivemos como destaque colocações na direção de que as ações, os trabalhos no âmbito do PIBID têm produzido ânimo e motivação para os supervisores, estimulados pela troca de experiências, pelo contato com os estudantes de graduação que, conforme está presente em diferentes relatos fornecidos, aproximaram os professores dos saberes universitários, propiciando, com isso, a aquisição de novos conhecimentos, atualização, além de favorecer a aproximação com a Universidade, culminando até mesmo na produção de trabalhos científicos, encaminhados e apresentados em congressos, resultando em ganhos para o desenvolvimento dos professores iniciantes, bem como para os experientes.

Ainda no que refere aos significados formativos, à relevância do PIBID para a formação permanente dos professores supervisores, diante do que foi por nós apurado, pode-se afirmar que, de fato, o programa tem promovido um processo formativo para os docentes a ele vinculados, conclusão que vai ao encontro do que Gatti et al. (2014) confirmou em sua pesquisa avaliativa sobre o PIBID, concluindo que o programa vem realmente contribuindo para uma formação continuada qualificada destes profissionais, elevando o ânimo, a motivação dos professores, estimulando-os para a busca de novos conhecimentos, aproximando-os do meio acadêmico, proporcionando reflexões sobre suas práticas, favorecendo ao empreendimento de estratégias e ações diferenciadas que, conseqüentemente, potencializam a formação profissional, permanente e ao desenvolvimento da profissão, sobretudo por valorizar e reconhecer o espaço de trabalho e o próprio trabalho dos professores.

**Dos ganhos e benefícios para os bolsistas de iniciação à docência,** foram destacados: o exercício da prática pedagógica; vivenciar a escola; relacionar teoria e prática; estar dentro da escola; incorporar novas práticas e procedimentos; desenvolver estratégias, comportamentos e postura; viver a realidade do cargo; compartilhamento e aquisição de experiências e conhecimentos; produção de trabalhos científicos; trabalho em parceria; oportuniza dar aula; vivenciar a escola, a realidade escolar; troca de ideias; decidir se querem ou não seguir na profissão; conhecer o espaço escolar, estrutura e funcionamento.

Valorizando a inserção dos estudantes de licenciatura na realidade escolar, oportunizando-os o exercício da prática de ensino, a professora Helena (PED) afirmou que os Pibidianos estão sendo muito beneficiados, sobretudo pela oportunidade de estarem vivenciando uma experiência prática mais significativa do que a proporcionada pelo estágio:

As bolsistas estão sendo muito beneficiadas, porque elas estão praticando. Então essa vivência é muito importante pra prática pedagógica delas. Se elas tivessem só dentro da Universidade, fechadinhas alí, sem um... Um... Essa bolsa, que é maravilhosa, porque o estágio é muito superficial. Não dá aquele tempo necessário para o aluno fazer realmente... É relacionar essa prática com a teoria. E o PIBID é mais tempo, é mais aprofundado, então ela fica alí, no dia-a-dia, não é? (Helena – PED).

A respeito do que a professora colocou como “superficialidade dos estágios”, esta afirmação encontra concordância com Gatti (2010) que, em seus estudos, atestou sobre a fragilidade formativa dos estágios curriculares obrigatórios, com propostas vagas, sem o devido planejamento, sem vinculação clara e necessária com os sistemas escolares e sem, tampouco, explicitar sistematicamente as formas de sua supervisão. Na mesma direção,

Pimenta (2000) criticou os estágios devido a pouca aproximação com a realidade escolar, ao tempo insuficiente dedicado à atividade e a sua superficialidade.

Na mesma linha, Ludke (2009) critica o fato das disciplinas envolvendo práticas de ensino e a oferta de estágios supervisionados estarem colocados nos momentos finais dos cursos de licenciatura, para que o graduando possa, apenas posteriormente, testar e aplicar o que aprendeu na teoria. Isto, segundo a autora, deveria ser repensado no sentido de mudança. Pois, embora este seja o modelo mais comum nas universidades e centros de formação, ele pode ser considerado um obstáculo para uma formação profissional mais bem articulada às demandas do trabalho docente.

No mesmo sentido, Pimenta e Lima (2006) sugerem que sejam pensadas propostas que venham a conceber o estágio dentro do percurso formativo, alternando momentos de formação em sala de aula (dentro das universidades) e no campo prático (dentro das escolas), propiciando, deste modo, uma melhor articulação entre teoria e prática. No entanto, as referidas autoras compreendem que se trata de algo desafiador pensar a implantação de um formato de estágio que acompanhe o processo formativo, embora necessário.

Ludke (2009) confirma o que foi colocado pelas duas últimas autoras referidas anteriormente, explicitando sobre a necessidade de mudança na concepção dos estágios curriculares obrigatórios e que, inclusive, propostas dessa natureza têm sido levantadas nos debates sobre formação de professores:

Os debates atuais em torno da formação de professores têm apontado a necessidade de uma mudança na concepção curricular dos cursos de licenciatura. As críticas giram principalmente em torno da necessidade de se romper com o modelo de formação, ancorado, de início, em rígida fundamentação teórica de conteúdos específicos de cada área e das disciplinas pedagógicas, que visam a fundamentar os licenciandos na sua futura atividade docente. Ao final do curso são oferecidas as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado, nas quais o graduando deverá aplicar o que aprendeu na teoria. Esse modelo, ainda comum em muitas universidades e centros de formação, tem sido visto como um dos principais obstáculos à melhoria da profissionalização dos professores (LUDKE, 2009, p. 103).

Ainda no tocante aos estágios, a autora supracitada se manifestou em favor da necessidade de reestruturação dos currículos, no sentido de atribuir à disciplina estágio curricular obrigatório um caráter mais prático, a fim de que os futuros professores vivenciem mais o seu contexto real de trabalho, fomentando reflexões, investigações, indagações, examinando a formação e tomando consciência das exigências escolares que lhes são imputadas.

Ludke (2009) argumenta que o estágio representa uma oportunidade ímpar de articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática da formação, sendo um exercício primordial para o futuro professor, haja vista que o corpo teórico é, tradicionalmente, responsabilidade das instituições de ensino superior e a prática é proporcionada pelos espaços escolares.

Além da importância de vivenciar a realidade escolar, alguns desafios que surgem no trabalho do professor foram expressos pela professora Helena (PED) como algo que demanda, por parte das bolsistas de iniciação à docência, um exercício de análise e de criticidade, para que aprendam a lidar com determinadas situações, no sentido de buscar superar eventuais empecilhos, pensando alternativas, mas sem jamais privar os alunos do acesso a novos conhecimentos, de conhecer outros espaços e de se apropriarem de bens culturais:

Por exemplo, eu fico louca pra levar as crianças lá na UFV. Nós temos uma UFV aqui e nós não temos transporte. Pede à Prefeitura, não consegue. Pede à UFV, não consegue o transporte. Então impossibilita às crianças de vivenciarem, não é?... De é... Se apropriarem de um bem cultural, de ir aos museus... Que a UFV tem vários que eu queria levar. Por exemplo, o dos animais mesmo, o de zoologia, não consegui. Já ano passado eu pedi, esse ano pedi, então é... E... Isso aí esbarra um pouquinho, né?... Mas eu levo no do Arthur Bernardes, também da UFV, que é maravilhoso. Todo ano eu levo. Então eu não vou deixar as crianças só dentro da escola porque não tem o transporte. Então eu levo onde que tem mais perto. Saio pras ruas pra trabalhar noção espacial... Alí, qual rua que fica perto da escola, pras bolsistas, elas já vão o quê? Se deparando com esses problemas, não é?... Vão tentando ver o que poderia fazer pra melhorar... Então elas vão tendo que analisar. Tem que ter mais criticidade, não é? E poder analisar pra desenvolver, porque senão nós vamos ficar estagnados (Helena – PED).

Este relato da professora Helena (PED) compactua com o que expressam Tardif e Lessard (2005, p. 55) sobre o fato de que “o contexto escolar constitui, concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores”. E, no caso narrado pela professora, a privação de recursos (mais especificamente a ausência de transporte) é um obstáculo que se faz presente e que exige pensar estratégias para ultrapassar quaisquer impedimentos, sem privar os alunos de se apropriarem de novos conhecimentos, de bens culturais disponíveis na cidade, além de atividades pedagógicas fora da escola.

As colocações da professora Helena (PED) coincidem com colocações feitas por Imbernón (2011) no sentido de que as práticas realizadas nas instituições educativas devem favorecer uma visão mais integral dos processos, das relações, bem como propiciar análises teórico-práticas, capacitando os futuros docentes a assumirem a tarefa educativa com toda a sua complexidade, agindo reflexivamente e com flexibilidade.

Sobre o que o PIBID tem trazido para os bolsistas de iniciação à docência, a professora Laura (CIS) destacou a aprendizagem, por parte deles, de novas posturas de trabalho, a partir do desenvolvimento de projetos, do trabalho com os alunos, da aproximação com os alunos, motivando-os e despertando o interesse dos estudantes da escola para com as aulas e os conteúdos de sociologia. Afirmou que, para escola, o programa é interessante em razão dos muitos projetos que lá são desenvolvidos e que o programa dá importante suporte para execução de iniciativas empreendidas.

O professor Márcio (MAT) entende que o PIBID vem proporcionando, para os bolsistas de iniciação à docência, uma experiência única de poder entrar em uma escola, dar aula, lidar com sala de aula, desenvolver comportamentos, posturas de trabalho diante dos alunos. Segundo o professor, a participação no programa também tem proporcionado aos estudantes de licenciatura a oportunidade de perceber que não há, por parte dos professores do Ensino Superior, a devida valorização aos professores das escolas públicas e ao Ensino Básico. Eis a crítica:

Existe um preconceito do Ensino Superior, dos professores do Ensino Superior em relação aos professores públicos. Eu sempre senti isso. Parece que todo mundo esqueceu que já passou por uma escola, já passou pelo Ensino Básico, já passou pelo Ensino Fundamental, chega na Escola, na Faculdade, é professor Doutor, e não valoriza o professor da escola básica, entendeu? E eu acho que esses meninos vindo pra cá, eles estão percebendo como funciona, estão vendo que precisa valorizar o professor do Ensino Básico, que não é valorizado não. Não é não. Então, assim, eu acho que a experiência deles é única (Márcio – MAT).

Destes dois últimos relatos expostos, primeiramente, se faz oportuno destacar o da professora Laura (CIS) e sua ênfase dada ao elemento motivacional, potencializado para aos seus alunos por meio do trabalho no PIBID. E, embora a questão colocada para os professores supervisores esteja tratando dos benefícios que o PIBID vem proporcionando aos licenciandos bolsistas do programa, verifica-se que a abordagem feita pela professora não se desvincula de considerar os alunos da escola no âmbito desta relação, bem como os benefícios gerados para eles. Afinal, conforme assinalam Tardif e Lessard (2005), a raiz do trabalho dos professores, do trabalho escolar, está fundamentada no trabalho com os alunos e sobre os alunos.

O destaque dado pela professora Laura (CIS) ao aspecto motivacional se justifica e se evidencia pelo fato do trabalho dos bolsistas do PIBID estar despertando um maior interesse por parte dos alunos às aulas e ao conteúdo por ela ensinado. Além disso, conforme foi possível identificar no relato, valorizou sobre o aprendizado, sobre a importância da aquisição de posturas de trabalho por parte dos Pibidianos.



O foco dado aos projetos, conforme salientado pela professora Laura (CIS), merece ser evidenciado em razão de tal iniciativa ser considerada por Imbernón (2011) como fundamental para a formação do professor experiente, ou seja, elaborar projetos em conjunto, vinculando-os à formação, algo que, no PIBID, tem proporcionado ganhos para os bolsistas de licenciatura e para os docentes.

Referente ao último ponto colocado, verifica-se que há uma convergência entre a professora Laura (CIS) e o professor Márcio (MAT) no sentido de dar valor à inserção dos Pibidianos nas escolas como sendo importante para que eles adquiram e desenvolvam posturas de trabalho como docentes. Aspecto este que é indicado por Imbernón (2011) como um processo formativo relevante para a socialização profissional dos futuros docentes, compreendendo que a formação profissional, o desenvolvimento profissional tem início já na formação inicial do professor, de modo que tais processos socializadores auxiliarão na construção de concepções, atitudes e valores relativos à profissão.

O professor Márcio (MAT) acrescentou que o estar na escola também oportuniza aos bolsistas de iniciação à docência verificarem que há, de acordo com o entrevistado, uma desvalorização da escola e da Educação Básica por parte dos docentes do Ensino Superior, acompanhado até de um “preconceito” com as escolas públicas.

Para os bolsistas de iniciação à docência, o professor Luíz (EFI) valorizou a vivência escolar, percebendo, inclusive, um significativo crescimento dos estudantes de graduação que, segundo ele, têm alcançando um importante salto de qualidade, possibilitado justamente pela oportunidade de regência, por meio do desenvolvimento de projetos que, inclusive, tem resultado na elaboração de trabalhos científicos e relatos de experiências:

Para os alunos bolsistas, essa experiência do dia-a-dia, acho que é o principal de tudo. Mas eles têm produzido muitos relatos de experiências aqui também, dos trabalhos deles na escola. Eles estão aprendendo a escrever trabalhos científicos (Luíz – EFI).

Convém destacar a produção de relatos de experiências empíricas e o aprender a produzir trabalhos científicos por parte dos bolsistas de iniciação à docência como sendo um aspecto importante que, além de trazer ganhos formativos significativos, favorece ao desenvolvimento profissional. Pois, de acordo com Garcia (1999), a formação inicial é o ponto de partida para o desenvolvimento profissional. O mesmo autor considera desenvolvimento profissional como “um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências” (GARCIA, 2009, p. 10).

Em acréscimo, Imbernón (2011) também valoriza a produção de conhecimentos científicos, tanto como bagagem fundamental para professores em processo de formação inicial, quanto para formação permanente de professores experientes.

A professora Leila (FIS) deu destaque à importância dos bolsistas estudantes de licenciatura estar vivenciando a realidade do professor, que não tem sido favorável em termos de perspectivas, salário e trabalho:

Pra eles, eu acho que eles estão vivenciando uma realidade que, às vezes, não é muito favorável pra licenciatura. É... Porque a gente lidar aqui com desinteresse, a gente tenta várias coisas, às vezes, a gente não consegue atrair o nosso público. É... Com salário baixo e com insatisfação de professor que ele vem presenciando... Então eu acho que isso é... Não estimula o aluno a continuar, a querer ser... Não fica tão bonito assim ser professor (Leila – FIS).

Referindo-se às experiências que PIBID vem proporcionando aos Pibidianos, a professora Ângela (BIO) avaliou tais experiências como sendo importantes para que os estudantes de licenciatura decidam sobre a sua continuidade ou não na docência, se realmente querem ser professores. Considerou que o programa proporciona aos graduandos uma experiência mais ampla do que o estágio, que, na opinião da professora, é muito curto. Nesta direção, destacou que, em sua época de graduação, não teve a oportunidade de vivenciar, de experimentar o trabalho escolar, e que aprendeu a ser professora quando “caiu dentro da sala de aula”, sozinha.

A professora Marta (LET) considerou como experiências mais relevantes que o PIBID vem proporcionando para a formação das bolsistas de iniciação à docência o fato de que elas têm, por meio do trabalho no programa, a oportunidade de verificar que a teoria é muito diferente da realidade, além de conhecer a realidade escolar, convivendo com alunos, bem como terem a condição de chegar à conclusão, pelas experiências vivenciadas no PIBID, se querem mesmo tornar-se professoras. Isto, segundo a professora, é parte do que ela está colhendo como resultados do programa. Afirmou ser gratificante e motivador participar do processo de iniciação das estudantes bolsistas de licenciatura na escola e ressaltou que elas dão grande ajuda aos seus alunos.

A professora Helena (PED) também trouxe em seu relato colocações que convergem com os dois relatos anteriormente expostos, principalmente no que se refere à oportunidade que o PIBID dá aos bolsistas de licenciatura de decidirem se seguirão ou não na profissão. A professora demonstrou conhecer sobre os propósitos do programa, como, por exemplo, os de melhorar a qualidade do ensino e incentivar à docência na educação básica, salientando sobre o engajamento das bolsistas, sobre o abandono da profissão, sobre a

necessidade de ter mais professores, de formar professores, as dificuldades de ser professor e a desvalorização da docência:

A gente percebe que elas gostam, que estão engajadas mesmo nessa melhoria do ensino, que é importante nós termos mais pedagogas, nós termos mais professores, porque as pessoas estão abandonando mesmo a licenciatura, não é? Então esse, esse... O projeto, o PIBID, ele vem nesse sentido. De oportunizar a pessoa estar ali, dentro da escola, não é? Então, no início, é bom até as professoras colocarem algumas alunas de primeiro ano, porque, se realmente ela não gostar, ela já sai da pedagogia no início. Porque você tem que amar, você tem que gostar, não é? Porque a vida de professor... Nossa! É difícil, realmente. É difícil, mas você tem que gostar do que faz, porque senão você não vai ser pedagoga mesmo. Então, ano passado, nós tivemos uma menina que começou e largou, porque ela viu que ela não queria ser professora. Agora, esse ano, graças a Deus, nenhuma nos abandonou ainda não. A outra foi fazer letras, vai ser... Não sei. Eu acho que ela vai fazer secretariado, alguma coisa assim. Ela não quer ser professora. Mas é... Possibilita outras pessoas de serem professores. Porque, no Brasil, a gente precisa ser mais valorizado, não é? (Helena – PED).

Na mesma direção, o professor André (QUI) expressou a compreensão de que o PIBID dá aos estudantes de licenciatura vinculados ao programa a oportunidade de vivenciar o trabalho escolar, conhecer sobre a escola, os alunos, o funcionamento do sistema de ensino e, a partir de então, decidir seguir ou não na carreira docente.

O entrevistado revelou ainda que tem conhecimento a respeito de casos de abandono da profissão por parte de professores iniciantes, recém-aprovados em concurso, mas que, diante da realidade e dos desafios com os quais se depararam, acabaram desistindo, inferindo que estes, provavelmente, não tiveram, previamente, experiências escolares que os oportunizassem conhecer de fato a escola, a sala de aula e, por consequência, acabaram pedindo exoneração do cargo. Segue o relato:

Na formação do Pibidiano, o que ajuda ele, eu vou te falar uma coisa que eu ouvi, que está acontecendo agora com gente que tá, que foi recém-nomeado pra dar aula e fiquei sabendo que um número expressivo de pessoas recém nomeadas já pediram exoneração do cargo. Por quê? Nunca entraram numa sala de aula. Passaram no concurso, por mérito de saber, de ter estudado, se prepararam para passar no concurso, mas não viveram ainda a realidade do cargo. E quando, agora, estão chegando dentro de sala de aula e batendo com essa realidade, né? O jovem, desinteressado, indisciplinado... (André – QUI).

Os relatos da professora Helena (PED) e do professor André (QUI) corroboram um fato pontuado por Garcia (2009) constatando que, nos últimos anos, em vários países do mundo, o desinteresse pela carreira docente tem ficado cada vez mais evidente, sobretudo diante da elevação do número de professores que têm abandonado a profissão, bem como a dificuldade cada vez maior de atrair novos professores, questão que se justifica em razão da precarização do trabalho, da falta de valorização do profissional e da queda de prestígio.

Para os bolsistas de iniciação à docência, a professora Eva (ING) destacou que o PIBID é a oportunidade que eles têm de vivenciar uma escola na sua forma mais real, “mais crua e humana”, na realidade dos problemas que a permeiam, que são de ordem social, referentes ao público que atende, à comunidade onde se localiza, bem como os contingentes, peculiaridades que interferem diretamente no trabalho escolar. Inicialmente, se fez oportuno expor o relato da professora a respeito dos contingentes e particularidades aludidas:

Nós vivenciamos, nós somos uma escola que nós temos é... O nosso público-alvo são quatro comunidades, pode-se dizer bem carentes. E nós temos é... Alunos que vivenciam problemas familiares. Então, assim, eu acho que é a forma mais crua e humana de exercer a educação, sabe? Porque, às vezes, você entra numa escola, tipo (*citou uma escola particular de prestígio localizada na cidade*), onde tudo tá tão bem, então tudo tem uma organização estrutural, você tem alunos bem alimentados e... Fica sendo fácil, né? E, às vezes, aqui, no dia-a-dia, a gente vivencia coisas, assim, bem tristes... Coisas de aluno que teve o pai assassinado, essas coisas assim. Então a gente vivencia bem cruamente. E esses meninos... É... Mas são adolescentes e crianças como todos os outros do planeta. Em uma comparação, são todos iguais. Então é uma forma dos meninos perceberem também isso. Porque, quando eu vim dar aula aqui, os meus amigos e a família: “Nossa! Você vai dar aula naquele lugar?!”... Gente, é uma escola, não é?... (Eva – ING).

A professora Eva (ING) encerrou o seu relato complementando que:

Nossos alunos, os nossos meninos do PIBID, estão vivenciando como é trabalhar do jeito mais difícil. Porque, numa escola particular, onde tudo acontece, ok! Mas qual é a... Como é que você tem que... Nos improvisos, né?... Então como se adapta a essa situação?... Então seria mais ou menos... Eu gostaria é de ouvir como que eles estão sentindo isso. Mas o que eu percebo é isso. É a educação de uma forma mais crua mesmo, assim... É viver, é vivenciar. Mas os meninos, os nossos alunos, são apaixonados. Eu acredito que nenhum dos nossos “PIBIDs” foram um segundo desrespeitados, como pessoa, como profissional aqui. Receberam muito bem (Eva – ING).

Estes depoimentos da professora Eva (ING) servem para exemplificar sobre o que Tardif e Lessard (2005) descrevem a respeito dos contingentes do trabalho docente, que são de diferentes ordens, possuem grande complexidade, alcança multidimensões, incidindo de forma significativa no trabalho do professor:

Tenha-se presente que a relação dos professores com os alunos é complexa e multidimensional; ela comporta tensões e dilemas importantes; enfim, ela é determinada por fatores ambientais: pobreza, violência, etc. (TARDIF e LESSARD, 2005, P. 162).

O aspecto destacado pelo professor Walter (HIS), na direção do que ele entende que o PIBID traz em termos formativos para os bolsistas de iniciação à docência, reside na oportunidade que o programa dá aos licenciandos de serem inseridos na realidade do trabalho, quebrando a separação entre as matérias da Universidade com a prática escolar, algo que não existia em sua época, ressaltou.

Referente ao que a participação no PIBID tem contribuído para a formação universitária das bolsistas de iniciação à docência, a professora Tereza (EIN) valorizou que o PIBID é uma oportunidade “muito grande, maravilhosa” para as estudantes de graduação, pois programas de iniciação à docência não existiam no tempo em que se graduou, afirmou ela. Avaliou que, se tivesse tido uma oportunidade dessas, teria sido muito melhor para a sua formação docente. Segue o relato:

No meu tempo, não tinha isso, não tinha iniciação à docência. Se tivesse, teria sido muito melhor. Então essas meninas estão tendo uma oportunidade muito grande, maravilhosa. Elas teriam que aproveitar mesmo. É... Você ficar numa sala quatro horas, aprendendo com a professora, não é? Como que você dá aula, o que deve ser feito, o que não deve, trazendo a teoria delas lá da Universidade e colocando na prática, aqui na sala de aula. Então eu vejo isso muito rico. Pra escola, pra elas e pra professora que tá ali, naquela sala, e pras crianças (Tereza – EIN).

Na mesma direção do relato anterior, a professora Tereza (EIN) encerrou trazendo mais alguns acréscimos a respeito da importância do PIBID para a formação das bolsistas de iniciação à docência com a seguinte exposição:

Elas estão conhecendo o espaço, conhecendo o ambiente físico da escola, os funcionários, como que funciona uma escola, né? As regras da escola, estudaram o PPP, leram o que é uma escola, como funciona tudo. Então elas chegam, elas estão por dentro de como funciona uma escola. A estrutura, o funcionamento, como que é a direção, o corpo escolar, os funcionários, em quantas turmas são divididas a escola, e turnos... Então, pra elas, conhecer esse espaço é muito rico, não é? Vai formar já sabendo como que é uma escola. No meu tempo, não tinha isso. Você formava, você ia pra escola, você não sabia nem o que era uma escola por dentro. Agora não. Elas estão aqui, duas vezes por semana, são oito horas que elas fazem dentro da sala de aula, fora as horas de estudo que elas têm que fazer aqui na escola, que elas ficam em reunião comigo. Então eu acho que tá sendo muito rico e... E a experiência tá sendo muito boa (Tereza – EIN).

A professora Ânegla (BIO) relatou que o PIBID é uma experiência ímpar para os estudantes bolsistas de iniciação à docência, pois proporciona a eles vivenciar realmente o que é ser professor, podendo acompanhar uma turma durante todo o ano, desempenhando tarefas como formulação e correção de provas, trabalhos, trazendo aulas e atividades diferenciadas.

A professora Iara (DAN) dirigiu a relevância do aprendizado para as bolsistas de iniciação à docência no sentido de que, por meio das experiências de trabalho desenvolvidas no âmbito do programa, elas têm aprendido novos conceitos, pois, embora elas conheçam, saibam a didática de ensino da Dança, o mais importante é o movimentar-se, a liberdade para desenvolver a criatividade, sem rigidez de padrão.

Diante das exposições dos relatos e das apreciações feitas, chega-se, portanto, a conclusão de que, nas palavras dos professores supervisores, o PIBID tem trazido aos bolsistas de iniciação à docência, principalmente, a oportunidade de vivenciar o espaço

escolar, conhecer este espaço, sua estrutura e funcionamento, atuar nele de modo mais efetivo, no decurso da formação, por um tempo maior (ao contrário dos estágios, como foi mencionado), conhecendo os desafios da realidade e, por conseguinte, decidir se pretende seguir ou não seguir no exercício da carreira docente.

Foi ressaltado que, por meio das práticas no PIBID, os bolsistas de iniciação à docência vêm aprendendo a pensar estratégias, refletir, analisar alternativas, além de realizar regência em sala de aula, elaborar atividades, lidar com alunos, desenvolvendo comportamentos e posturas de trabalho, aprendendo novas concepções e conceitos, experimentando suas teorias, elaborando suas práticas, colaborando por meio de projetos, promovendo significativos ganhos na qualidade do trabalho e na qualidade de sua formação, culminando até mesmo na produção de relatos de experiência apresentados em eventos acadêmicos.

Em referência aos conhecimentos que possuem os estudantes em formação para a docência, se faz pertinente trazer ponderações feitas por Garcia (2009) advertindo que o tornar-se professor, sobretudo um bom professor, pressupõe um longo processo. Acentua que os candidatos à docência, ao ingressarem em cursos de formação inicial, não são recipientes vazios, pois trazem experiências como alunos, tendo acumulado milhares de horas de observação, de modo que tudo isso influenciará na formação de um sistema de crenças e valores acerca do ensino.

No mesmo sentido, o referido autor chama a atenção sobre a importância de entender os cursos de formação inicial como um ponto de partida, o início de um processo de especialização que, no futuro, no decorrer da trajetória profissional do professor, certamente continuará com outras modalidades de formação.

Contudo, vale situar o que Imbernón (2011) destaca sobre a importância da formação inicial, já que ela é o ponto de partida, o início da profissionalização do professor, um período em que virtudes, vícios e as rotinas são assumidas pelos futuros professores como processos usuais da profissão docente.

Do mesmo modo, o referenciado autor indica que a socialização profissional do professor começa exatamente na formação inicial, sendo por meio dela que se constroem os esquemas, as imagens, as representações sobre a educação, além de um conjunto de atitudes, valores e funções que os estudantes, no início da formação docente, conferirão à profissão, mas que serão submetidos, posteriormente, a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre no decurso da trajetória, gerando determinados hábitos da profissão.

Especificamente tratando da formação inicial para a profissão docente, Imbernón (2011) defende que o futuro professor ou professora seja dotado de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, mas devendo também capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando de forma analítica e reflexiva.

Embora se reconheça o incontestável valor e a importância das práticas para o desenvolvimento do conhecimento profissional, Imbernón (2011) adverte que devemos considerá-las não apenas como uma atribuição a mais, pois elas devem ser reformuladas, levando em conta cada realidade, de modo que as práticas nas instituições favoreçam uma visão integral das relações, levando em conta necessariamente uma análise estreita e dialética entre teoria e prática educativa, de modo que as práticas sejam o eixo central sobre o qual deve girar a formação e o conhecimento profissional do professor.

Todo este exercício de análise nos leva a concluir que ficaram evidentes os ganhos formativos oportunizados pelo PIBID aos bolsistas de iniciação à docência no âmbito do programa, conforme respaldado pelos supervisores entrevistados. Todavia, vale destacar que, entre tudo que o programa tem propiciado, além de ganhos, de benefícios à formação dos licenciandos, o “decidir sobre a continuidade na profissão” recebeu ênfase no sentido de que o PIBID tem dado aos estudantes de licenciatura essa condição, auxiliando-os a confirmar ou não a pretensão seguir na docência.

A partir do que atestou Gatti et al. (2014), concluímos também, na mesma direção, que o PIBID tem proporcionado importante contato dos licenciandos com a escola pública, com o contexto real de atuação dos professores, vivenciando o cotidiano, lidando com alunos, estimulando a iniciativa, a criatividade, incentivando-os a buscarem soluções, a planejar e desenvolver atividades de ensino, construir materiais didáticos e pedagógicos, permitindo efetiva aproximação entre teoria e prática, proporcionando formação mais qualificada aos estudantes de iniciação à docência.

**Em se tratando de ganhos, de benefícios para as escolas**, estes foram colocados intrinsecamente atrelados aos ganhos para os alunos, podendo ser entendida como uma via de mão dupla e de reciprocidade. Logo, de acordo com os relatos, os ganhos e benefícios vêm, sobretudo, por meio do auxílio material (fornecimento de dinheiro para a aquisição de materiais), dos projetos empreendidos pelos professores supervisores em parceria com os bolsistas de iniciação à docência, da oportunidade e possibilidade de estabelecer troca de conhecimentos entre bolsistas e docentes, além da ligação com a Universidade pelo vínculo estabelecido no PIBID. Ademais, se fez recorrente nos discursos dos professores entrevistados

que, aquilo que beneficia aos alunos, também resulta, concomitantemente e reciprocamente, em ganhos para a escola.

**Mais especificamente direcionado aos alunos das escolas**, foram destacados os seguintes proveitos: atendimento aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem; atendimento individualizado; reforço escolar; utilização de metodologias e atividades diferenciadas; projetos; a utilização de jogos (ludicidade); trabalho com arte (pintura); ajuda; motivação; despertar o interesse dos alunos; ter maior responsabilidade; ter mais a quem procurar; ganhos de aprendizagem; maior viabilização de aulas práticas e laboratoriais; aulas extras e aulas práticas na Universidade; ligação e aproximação com a Universidade; conhecer “coisas novas”, novos conteúdos; ter um suporte a mais; monitoria; tutoria; oportunidade para os alunos realizarem passeios, visitas a museus, laboratórios e outros espaços.

A professora Helena (PED) afirmou que as crianças estão sendo muito beneficiadas, pois estão podendo contar com atendimento individualizado, reforço, utilização de metodologias diferenciadas e atividades lúdicas para auxiliar na aprendizagem. No âmbito desse trabalho, as bolsistas têm ajudado na realização de sondagens, visando identificar e atender aos alunos que, de acordo com a professora, por baixa autoestima e inibição, não acionam o professor. Ressaltou que a tarefa de identificar quem são esses alunos é difícil para um único professor com vinte e nove alunos em classe.

Essas colocações trazidas pela professora Helena (PED) nos remete ao que Tardif e Lessard (2005) atentam sobre os fenômenos que interferem diretamente no trabalho docente, destacando exatamente o número de alunos em sala de aula como sendo decisivo para a qualidade do trabalho. Portanto, verifica-se que, diante de quase trinta alunos, a professora se vê em condições de dificuldade para atendê-los, dar assistência, fazer diagnósticos, identificar problemas. E, nesse sentido, poder estar contando com o apoio dos Pibidianos tem possibilitado tais tarefas.

A referida professora destacou que os alunos da escola, como um todo, também estão sendo beneficiados, de modo que os projetos envolvendo artes, brinquedos, jogos e brincadeiras têm conseguido abranger os demais professores e outras turmas, ampliando assim o seu alcance. Nesse sentido, a questão material foi enfatizada, revelando que há, por parte da escola, carência de material e ausência de espaço físico adequado. No entanto, por meio do auxílio financeiro dado pelo PIBID, os projetos têm se tornado viáveis.

A respeito das colocações feitas pela professora Helena (PED), há dois aspectos a serem considerados: o primeiro referente ao desenvolvimento profissional – o fato do trabalho no âmbito do PIBID estar proporcionando desenvolvimento para escola de um modo mais



amplo, alcançando os demais colegas professores e outras turmas –; o segundo referente ao trabalho docente e suas peculiaridades – como a carência de material e a falta de espaço físico adequado.

Concernente ao primeiro ponto, Garcia (1999) chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento profissional do professor está diretamente ligado ao desenvolvimento da instituição como um todo. Portanto, se os trabalhos desenvolvidos pelo PIBID têm conseguido, conforme revelam os relatos da professora entrevistada, beneficiar, alcançar outras turmas e outros docentes por meio dos projetos executados, temos um indício de que o programa, em alguma medida, está conseguindo contribuir com a escola de um modo mais amplo.

Referente ao segundo ponto, retomamos Tardif e Lessard (2005), que pontuam sobre a questão dos recursos disponíveis ou não pela escola (principalmente de ordem material) como sendo um fator que incide diretamente no trabalho dos docentes, interferindo no aspecto qualitativo das ações desempenhadas. Todavia, segundo a professora Helena (PED), com auxílio financeiro do PIBID, muitas iniciativas têm se tornado viáveis, principalmente a partir do desenvolvimento dos projetos.

A professora Iara (DAN) valorizou que, para os estudantes da escola, a Dança tem possibilitado sair da sala de aula, mexer o corpo, porque, segundo ela, os alunos não mexem o corpo. Afirmou que eles ainda estão muito presos “ao chute à bola” e a Dança vem com o propósito de mudar isso um pouco.

Para os estudantes da escola, o professor Luíz (EFI) enfatizou sobre a possibilidade de realizar projetos, de enriquecer as aulas por meio de conteúdos que são possíveis de trabalhar pelo fato de poder contar com o auxílio dos Pibidianos. Disse que a escola como um todo aproveita um pouco do trabalho efetuado por ele e pelos bolsistas de iniciação à docência, por meio da exposição de murais, socializando, deste modo, as atividades desenvolvidas. A troca de experiências com os demais professores também foi um aspecto ressaltado. Segue o relato:

Pra escola... Tem diretamente as turmas que são trabalhadas e a gente trabalha muito com murais, a gente mostra o trabalho que tá sendo feito de maneira que a escola toda acaba se aproveitando um pouco do nosso trabalho. A gente coloca muitas informações nos nossos murais. É... Assim, principalmente para as turmas que estão sendo trabalhadas, têm um enriquecimento muito grande das aulas. E, para o restante da escola, tem esses murais e tem essa troca de experiências com os professores que a gente passa também (Luíz – EFI).

Mais detidamente para os alunos, o professor destacou, “principalmente, trazer coisas novas pra eles, trazer conteúdos novos, abrir a visão deles. O leque de possibilidades que eles têm aqui no PIBID é muito maior” (Luíz – EFI).

Analisando este discurso do professor Luíz (EFI), vale observar e considerar que, na direção da formação permanente, Imbernón (2009) coloca o trabalho colaborativo, a colegialidade como sendo requisitos indispensáveis para que tal formação seja frutífera. E, para tanto, a comunicação entre o professorado é fundamental. Nesta direção, com observância ao que nos foi trazido pelo professor, o referido autor defende políticas e práticas de formação que favoreçam, além da comunicação e da colaboração, reflexões sobre as práticas de ensino, visando melhor desenvolver e até mesmo qualificar os conteúdos, implantando inovações, iniciativas de projetos, ou seja, ações que têm sido possíveis de serem concretizadas no PIBID.

Ademais, verifica-se que o PIBID está beneficiando, em alguma media, a escola como um todo, tornando acessível o conhecimento sobre os trabalhos que têm sido realizados, socializando-os de modo expositivo, o que significa uma possibilidade de desenvolvimento para a instituição educativa, algo que vai ao encontro do que Imbernón (2009) assinala concebendo que o desenvolvimento profissional é um processo vinculado ao desenvolvimento da instituição escolar de modo mais amplo.

A respeito dos benefícios que o PIBID vem trazendo para os estudantes da escola, o professor André (QUI) enfatizou a ajuda que tem recebido dos bolsistas de iniciação à docência, algo que tem dado a ele a possibilidade de preparar melhor seus alunos, de modo que estes têm se mostrado até mais motivados, levando mais a sério os estudos, adquirindo responsabilidades, espelhando-se nos universitários com os quais convivem, cuja idade é próxima. Convém elucidar o seu discurso:

A ajuda tem sido enorme. Eu tô podendo preparar melhor os meus alunos, tô sentindo, assim, que eles estão ficando mais motivados... E... Até mesmo porque eles veem também o pessoal do PIBID, os estudantes tem quase que, alguns chegam a ter quase que a idade dos nossos estudantes, então eles estão vendo um igual a eles, dizendo, assim, entre aspas, né? Já cursando uma Universidade, com essa responsabilidade. E, os jovens de hoje, sei lá!... A... É... Família deixou de lado, governo deixou de lado, a mídia é... Incentivando cada vez mais a... A... Sei lá! Que a vida é... É uma festa, né? Que isso é principal, é prioridade na vida das pessoas. Então o PIBID é uma maneira de mostrar pros jovens que não é bem isso não. Que a vida também é mais responsabilidade do que festa, do que brincadeira. Então acho que eles estão enxergando isso também através da presença do pessoal jovem da Universidade aqui dentro da escola (André – QUI).

Essas colocações feitas pelo professor André (QUI) coincidem com o que Imbernón (2009) adverte sobre as vertiginosas mudanças dos meios de comunicação de

massas e os avanços da tecnologia, que vem sendo acompanhadas de profundas transformações na vida das pessoas e das instituições (principalmente escolares), colocando em crise a transmissão do conhecimento, estabelecendo novos e diferentes modelos relacionais de educação, colocando o professorado na condição de ter que compartilhar o poder da transmissão do conhecimento com outras instâncias socializadoras como televisão, redes de informática (internet).

Na mesma linha de pensamento, Tardif e Lessard (2005, p. 158) descrevem que:

Nas últimas décadas, a carga de trabalho aumentou, não no número de horas, mas em dificuldades 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 clientela com necessidade de uma diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e de informação, etc.).

As colocações feitas pelo professor André (QUI) a respeito de motivação, responsabilidades, apontando a influência da mídia e indicando ausência da família e do estado na atenção com os jovens, nos reportou ao que Imbernón (2011) adverte no sentido de que as instituições educativas (incluindo os professores) precisam que outras instâncias sociais (como governo e família) se desenvolvam numa perspectiva de melhor auxiliar no processo de educar. No mais, acrescentaram também que o contexto em que trabalha os docentes (espaço escolar) tornou-se mais complexo e diversificado, já não sendo apenas um lugar de transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas, além disso, passou a exercer outras funções de ordem social e até motivacional.

Reiterando sobre as contribuições que o PIBID tem trazido para os alunos da escola, além de destacar sobre o fato de que, por meio do programa, os alunos estão tendo mais ajuda, mais a quem procurar, podendo contar com os bolsistas, bem como os ganhos de aprendizagens adquiridos nas aulas práticas, de reforço e em aulas de laboratório na Universidade, o professor André (QUI) apresentou como exemplo o caso de uma aluna que alcançou grande melhora de desempenho na matéria, motivada pelo trabalho de reforço escolar desenvolvido pelos Pibidianos. É valioso destacar:

Os que procuram o PIBID, eles estão ganhando muito, eles estão melhorando. Nós temos uma aluna, da turma 202, que ela veio na aula de reforço, ela fechou a prova de Química e ela mesma virou pro estudante do PIBID e falou: “Não, eu vou procurar participar mais”. O estudante virou pra mim e falou: “André, nós estamos percebendo que ela tá mais motivada, porque ela fechou uma prova de Química e ela quer continuar tirando nota boa, que ela mesma falou que foi a primeira vez que ela tirou uma nota boa em Química”. Então tá vindo, ela não tá perdendo um dia de aula de reforço. E tem esse contato entre jovens, né? O estudante de Química, com seus vinte anos por aí, com ela que deve tá com dezesseis anos... Tem um linguajar

mais... Mais acessível um com o outro. É como se falassem a mesma língua, tivessem os mesmos anseios, os mesmos gostos... Curtem praticamente quase que as mesmas músicas, os mesmos tipos de comida, de festas, né? Então tem um contato mais íntimo. O jovem estudante do PIBID tem um contato melhor com o estudante da escola (André – QUI).

Referente aos ganhos para os alunos da escola, a professora Ângela (BIO) resumiu do seguinte modo:

Oportunidade de ver metodologias diversificadas, ter as aulas práticas, às vezes, têm visitas monitoradas na UFV. Poder estar entrando na UFV, que a porta se abre mais facilmente, né? Em algumas situações. Então é isso. Muitas vezes, eles até têm aula lá na Universidade, aulas extras (Ângela – BIO).

Sobre o que o PIBID tem trazido para os alunos da escola, a professora Eva (ING) salientou sobre o fato de seus alunos estarem podendo contar com um suporte a mais, com mais auxílio durante as aulas, durante as atividades.

Referindo-se ao que o PIBID tem trazido para a escola e para os alunos, a professora Tereza (EIN) disse que o programa na escola é enriquecedor. Por meio dele, as crianças da Educação Infantil estão tendo a oportunidade de conhecer outros espaços além do espaço escolar. Tem sido realizados passeios e visitas à ludoteca, ao museu de solos (espaços situados dentro do campus da Universidade). A professora enfatizou que tudo isso, que é tão rico, só se tornou possível em razão do PIBID, pela iniciativa das bolsistas, que organizam, agendam e conseguem realizar estas atividades.

O professor Walter (HIS) compreende que os ganhos trazidos por meio do PIBID para as escolas e para os alunos são provenientes das experiências, dos conhecimentos, da bagagem que os bolsistas de iniciação à docência trazem, promovendo, segundo ele, uma ligação entre os conhecimentos produzidos pela Universidade à escola, entendendo ser a escola quem mais precisa desses conhecimentos e quem mais se beneficiam são os alunos. Conforme havia expressado em outra resposta, reiterou, valorizou que houve crescimento das matérias envolvidas pelo programa, inclusive a que leciona (História). Vale destacar o seu relato:

Como professores, como cresceu a nossa escola em relação à história e a outras matérias quando o PIBID veio pra cá! Enriqueceu demais o conhecimento. Porque esses bolsistas, eles trazem uma bagagem muito boa, que vem desse conhecimento da Universidade, ligando diretamente à escola, essa escola que mais precisa realmente dessa ligação (Walter – HIS).

A professora Laura (CIS) entende que o PIBID é interessante para a escola, sobretudo, em razão dos projetos. De acordo com a professora, a escola na qual trabalha

valoriza e possui muitos projetos, de modo que o PIBID potencializa, reforça essas iniciativas que são pensadas, principalmente, a partir de demandas da própria escola.

O professor Márcio (MAT) e a professora Leila (FIS) valorizaram o fato de que o PIBID tem proporcionado aos alunos a possibilidade de ter um reforço a mais, de ter monitoria, tutoria e um maior auxílio durante as aulas, atividades e trabalhos.

A professora Marta (LET) deu destaque à ajuda, ao auxílio dado aos alunos pelos bolsistas de iniciação à docência. Além disso, acrescentou que os estudantes de licenciatura têm conseguido motivar os alunos, despertando o interesse deles para a aprendizagem, auxiliando no diagnóstico de problemas (relacionados à timidez, à família, tendo identificado até problema de visão como algo que estava prejudicando o desenvolvimento de uma aluna), sempre trabalhando em parceria para solucioná-los.

De modo conclusivo ao exame das informações trazidas pelos depoimentos dos entrevistados, notabilizou-se que os benefícios considerados para a escola são inerentes aos ganhos e benefícios para os alunos que, por meio do PIBID, têm recebido atendimento individualizado (especificamente dirigido aos alunos com dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho), auxiliando em diagnósticos, dando reforço escolar, ajuda, monitoria, tutoria, atividades diferenciadas (trabalho com o lúdico), enriquecendo as aulas, os conteúdos, trazendo novas propostas, ideias, dando suporte para a viabilização de projetos (além dos subsidiados materiais que o programa fornece).

No mais, foi ressaltado que, com o suporte dos bolsistas de iniciação à docência, tornou-se viável a realização de mais aulas práticas e laboratoriais, na escola e até mesmo na Universidade, além de possibilitar a promoção de passeios, visitas a museus, de modo que, no âmbito de todas as ações dos bolsistas, foram evidenciados ganhos no aspecto motivacional dos alunos, aumentando o interesse deles para com as aulas e o conteúdo ensinado, resultando em elevação da aprendizagem dos estudantes das escolas.

Mais pontuadamente a respeito de ganhos para as escolas, verificamos que tais benefícios têm se dado principalmente por meio de projetos, em razão do alcance que estas iniciativas têm conseguindo abranger, envolvendo diferentes turmas e professores, possibilitando o compartilhamento e a socialização do que tem sido feito. Foi salientado que o programa é enriquecedor, tem produzido crescimento das matérias e dos conteúdos, ampliando possibilidades de trabalho.

Em síntese, pode-se afirmar que, em conformidade com os discursos dos professores supervisores, todos têm se beneficiado do PIBID, direta ou indiretamente, pois os proveitos do programa favorecem de modo recíproco aos alunos e as escolas.

Como o cerne da questão propunha conhecer sobre os contributos gerados pelo PIBID em favor das escolas, mas, no âmbito das abordagens, nos propusemos também a identificar e abordar aspectos que colaboram para o desenvolvimento profissional e a formação permanente dos professores supervisores, se faz pertinente colocar que Garcia (1999) assinala que o desenvolvimento profissional dos docentes e o aperfeiçoamento da instituição escolar são faces de uma mesma moeda, entendendo ser difícil dissociar, pensar separadamente o desenvolvimento de ambos. Tendo em vista esta afirmativa, atestamos que o PIBID, nesta direção, tem produzido efeitos que vão ao encontro do que sustenta o autor mencionado.

Concernente às colocações anteriores, Imbernón (2011) sugere que o conceito de desenvolvimento de profissional deve ser introduzido e admitido referindo-se ao coletivo institucional, ou seja, a todos que integram o conjunto de indivíduos que trabalham na instituição educativa. Em convergência, o mesmo autor compreende que o desenvolvimento dos docentes se faz paralelamente ao desenvolvimento escolar.

As informações por nós levantadas encontram concordância em Gatti et al. (2014), que também apurou que o PIBID, para as escolas e para os alunos das instituições, tem estimulado ao desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas, diferenciadas e motivadoras, atingindo melhorias na qualidade do ensino por meio de novas metodologias, maior execução de atividades práticas, inclusive laboratoriais, promovendo o enriquecimento dos conteúdos trabalhados, aumentando o interesse dos alunos pelas aulas, produzindo efeitos contra a evasão, a favor da melhoria do desempenho dos alunos e elevando a autoestima dos mesmos.

#### **4.4 A relação entre a Universidade e as escolas e a recepção ao PIBID**

As questões que se seguirão deste tópico em diante, são mais pertinentes ao PIBID, estão mais diretamente relacionadas ao programa propriamente dito, versando sobre: as relações que se estabelecem entre a Universidade e as escolas, no PIBID; à recepção ao programa por parte das escolas, de todo o corpo escolar; à participação dos professores supervisores no âmbito do programa; críticas e sugestões dirigidas ao PIBID pelos docentes entrevistados.

Para a análise das interrogações subsequentes, tomamos por base, além dos teóricos que respaldaram os objetivos propostos na pesquisa, que compuseram os nossos

pilares conceituais, o já referido estudo avaliativo produzido por Gatti et all. (2014), que se utilizou de uma ampla e densa base de dados referente aos professores supervisores, aos coordenadores de área, coordenadores institucionais e bolsistas de iniciação à docência integrantes do PIBID, que responderam a questionários disponibilizados on-line pela CAPES, órgão responsável pelo programa. O volume de informações foi extraído de 1.486 questionários respondidos por coordenadores de área, 2.074 por supervisores, 332 por coordenadores institucionais e 16.223 por bolsistas de iniciação à docência presentes em todas as regiões do Brasil, denotando a significativa amplitude e o extensivo alcance dos dados coletados.

Dando início à exposição e apreciação das indagações feitas, arguidos **sobre como veem a relação entre a Universidade e as escolas no âmbito do PIBID**, as colocações trazidas nas respostas dadas pelos professores supervisores indicaram que: a aproximação entre a Universidade e as escolas acontece por meio do PIBID; antes, havia separação entre a Universidade e as escolas, mas o PIBID “quebrou essa separação”; a Universidade poderia ser ainda mais presente nas escolas; tem havido aproximação com departamentos das licenciaturas; a relação tem sido boa e essa parceria tem que continuar; essa ligação entre a Universidade e as escolas precisa existir fortemente; aproximou os alunos das escolas públicas com a Universidade; hoje, há aproximação, pois antes era distante; a aproximação entre a Universidade e a escola era pouco percebida, mas o PIBID fez esse elo.

Tendo em vista todos os relatos, no geral, pode-se concluir que tem havido, por meio do PIBID, real aproximação e integração entre as escolas públicas, os professores supervisores e os docentes universitários coordenadores das áreas ligadas ao programa. Dos treze relatos, um expressou haver distanciamento por parte dos gestores institucionais do PIBID para com as escolas e outro revelou a ausência total de sua coordenação, conforme poderá ser verificado na exposição dos depoimentos.

Dos relatos fornecidos concernentes a como os professores supervisores do PIBID veem a relação entre a Universidade e a escola no âmbito do programa, inicialmente, temos que a professora Helena (PED) respondeu que sempre se questionou no sentido de que deveria haver uma aproximação maior entre a Universidade e as escolas, principalmente, segundo ela, por se tratar de uma grande instituição, uma instituição de excelência, reconhecida no Brasil e no exterior.

A referida professora avaliou que o PIBID tem proporcionado aproximação entre a escola e a Universidade. Demonstrou conhecer sobre como iniciou o programa, contemplando Física, Química (e demais matérias da grande área denominada ciências), mas

o de Pedagogia só foi criado depois. Manifestou que o PIBID de Pedagogia deveria ter iniciado junto com os outros PIBIDs, pela importância das séries iniciais, principalmente no processo de alfabetização, de apropriação da linguagem escrita.

Ademais a professora Helena (PED) apreciou que, por meio do PIBID,

Os alunos agora estão saindo de dentro da Universidade e poder o quê?... Eles estão contribuindo nesse sentido, de mostrar essas inovações. Os coordenadores estão sempre proporcionando pra gente oficinas, que a gente possa sempre aprender mais. As bolsistas também, elas podem trazer essa evolução, alguma coisa, assim, que seja diferenciada, em termos de pedagogia, de metodologia, de ter esse diálogo conosco. Então a UFV ela tem todas as condições, não é? Pra, assim, fazer com que esses alunos possam é... Mostrar quais as teorias, quais metodologias e poder ajudar as escolas nesse sentido, não é?... Então, antes, nós não tínhamos. Ficava muito fechadinho lá dentro da Universidade (Helena – PED).

A professora Laura (CIS) destacou o bom relacionamento do Departamento de Ciências Sociais e do professor coordenador do PIBID de sua área com a escola, estando sempre presente, atuando de modo responsável, sempre pronto para atender e orientar a equipe que coordena. Ponderou sobre a necessidade e a importância da Universidade levar às escolas e às comunidades o que nela tem sido produzido em termos de conhecimentos a partir de pesquisas realizadas:

Eu acho que, às vezes, o que falta é a Universidade tá levando o que é produzido aqui. Ou, às vezes, o PIBID é um início, é uma forma de inserção. Mas, às vezes, precisa da gente apresentar para aquela comunidade soluções que a gente encontrou nas nossas pesquisas, as propostas que a gente tem pra fazer segundo os nossos estudos. Então eu acho que falta essa inserção da Universidade, de levar o conhecimento daqui pra lá. Não como uma forma imposta, mas também não usar a escola só como um local de estudo, o objeto de estudo, mas também como alguém que precisa e pode debater aquilo que foi construído na medida das nossas pesquisas (Laura – CIS).

O professor Walter (HIS) afirmou que, até um certo tempo, havia separação, “um muro” entre a Universidade e as escolas. E, hoje, não há, pois o PIBID está quebrando esse “muro” que existia, estabelecendo de fato uma ligação entre Universidade e escolas que, segundo ele, são as que mais precisam.

A professora Iara (DAN) destacou que o PIBID tem sido uma grande oportunidade para eles enquanto escola. Disse que é a primeira vez que trabalha com a Universidade, algo que, para ela, é “um mundo novo”. Julgou que a aproximação entre Universidade e escola tem acontecido, mas que poderia ser ainda mais presente.

O professor Luíz (EFI) conduziu o seu relato mais no sentido de valorizar a integração que o trabalho no PIBID, pelo menos em sua área, tem conseguido efetivar entre professor supervisor, bolsistas de iniciação à docência e coordenação, estando todos sempre trabalhando e planejando em conjunto.



Afirmou que os coordenadores estão sempre cientes de tudo que tem sido feito. A única ressalva colocada foi em relação à direção geral do PIBID da Universidade (os gestores institucionais) que, segundo o professor, não se tem percebido a presença deles, sendo vistos apenas em reuniões e em alguns eventos pontuais. Expôs que:

Com relação à direção principal do PIBID, a direção maior, a gente só vê ela mais em alguns eventos aí. Aqui na escola mesmo, eu não tenho sentido a presença deles, sabe? É... Eu acho que falta um pouquinho ainda dessa integração com a parte de cima, pra eles verem mesmo o que tá acontecendo aqui, pra verem como é que a gente tá usando os materiais que a gente compra, pra ver tudo que acontece aqui na escola. Da coordenação pra baixo, a gente tá muito bem integrado. Pra cima, a gente tá um pouco distante (Luíz – EFI).

A ênfase dada pelo professor Luíz (EFI) ao trabalho integrado, reforça o que trazem Tardif e Lessard (2005), compreendendo que o trabalho docente é, em síntese, uma interação, que se faz por interação, se dá majoritariamente com os alunos, mas que também abrange os colegas docentes, oportunizando aos professores vivenciarem e efetivarem experiências, ampliando suas aprendizagens, construindo conhecimentos.

Este reconhecimento da importância do trabalho em parceria, colaborativo, com integração entre docentes, vai diretamente ao encontro do que Imbernón (2009, 2011) considera como basilar para a formação permanente do professorado, se fazendo por meio da comunicação, da troca de experiências, do planejamento em conjunto, gerando atualização, potencializando também a formação profissional.

O professor Márcio (MAT), assim como o professor Luíz (EFI), também assumiu uma crítica com relação a uma instância responsável pelo PIBID. Porém, em seu caso específico, trata-se da sua coordenação que, segundo o professor Márcio (MAT), tem sido ausente. O mesmo professor assumiu um tom mais duro em suas colocações criticando os horários estipulados pela Universidade que, segundo ele, desconsidera a disponibilidade da escola e dos professores supervisores. Fez questão de valorizar as iniciativas, os projetos que a Universidade promove nas escolas, dizendo que são todos ótimos, mas entende que a escola precisa ser mais considerada em alguns pontos. A esse respeito, o professor declarou:

Eu sou muito crítico em relação a isso, sabe? Apesar de ter muitos projetos, da Universidade com as escolas públicas, eles visam só satisfazer as necessidades da Universidade, não da Escola Pública. Começando pelos horários, começando com os dias, a disponibilidade... A gente tem que ficar à mercê dos horários da Universidade. O que não deveria ser. Estão vindo trabalhar pra escola? A escola tem que ditar esses horários, ditar a chegada e saída dos bolsistas. Já que eles estão querendo participar disso, eles têm que estar à mercê da escola também, porque há necessidades da escola. Eles precisam da gente. Então eu tenho visto isso muito, por exemplo: “Ah, temos que fazer esse projeto tal dia”. “Não posso, porque nós temos não sei o quê”. “A professora tem que viajar” (Márcio – MAT).

Referente à ausência do seu coordenador, o professor revelou:

Você nunca vê o seu coordenador da Universidade. Porque eu não vejo o meu. Muito difícil. O professor tem muitas atividades na escola e eu sou crítico nisso. Muitas atividades. Às vezes, nem o vejo. Só marca uma reunião, vou, depois não vejo mais. E deixa a gente, assim, sozinho no trabalho. Então eu sou muito crítico nisso. Volto a repetir. Acho que a visão que a Universidade deve ter em relação à escola é, primeiro, colocar as necessidades da escola em primeiro lugar, não as necessidades da Universidade. Porque eles ganham bolsa, eles recebem dinheiro do governo para ajudar as escolas. Então, quem tem que ser considerado em primeiro lugar é a escola onde vai ser trabalhado, é o professor da escola, entendeu? Então eu sou crítico nisso. Acho ótimo todos os projetos, mas a forma de encarar, de... De visualizar esses projetos em relação à escola tem que mudar um pouquinho (Márcio – MAT).

A professora Heloísa (GEO) nos disse que as relações entre a Universidade e a escola são boas, que até então nunca se viu, nunca foi destacado nenhum problema no âmbito dessa relação. Valorizou a parceria entendendo que deveria ter começado bem antes e deveria se perpetuar. Pontuou sobre contingentes do trabalho docente relacionados ao tempo (“vida corrida”), ao corpo de funcionários (“a escola tem poucos funcionários”) e os pais dos alunos não tem tempo para acompanhá-los:

São boas porque, até hoje, a gente não viu problemas ainda. Não foi destacado nenhum problema que aconteceu na escola devido a Universidade ou vice-versa. Não sei o que dizer, mas eu acho que é uma parceria boa e que deve continuar. É bom pra ambos. Tanto pra nossa escola, que tem poucos funcionários é... A vida da gente é corrida, né? É... Os pais também não têm muito tempo pra ficar acompanhando os filhos, o que os bolsistas também fazem. Então que acho que é uma parceria que nunca deve acabar. Ela já deveria ter começado muito antes (Heloísa – GEO).

As colocações do professor Márcio (MAT), somadas às colocações da professora Heloísa (GEO), nos reportam às considerações feitas por Tardif e Lessard (2005) a respeito do tempo como um aspecto preponderante para o trabalho docente, principalmente por se tratar de um tempo que precisa ser calculado, mensurado, devendo estar dentro de um planejamento, submetido a um controle para que as ações se tornem factíveis. Assim é administrado o tempo escolar, ou seja, em razão do tempo que dispõe os professores. E qualquer incidência que exceda às obrigações e exigências rotineiras dentro do espaço escolar produzirá efeitos conflitantes.

Vale pontuar que Imbernón (2009) também menciona sobre o tempo, sobre a carga horária que não se adéqua ao que o professor dispõe, acarretando em sobrecarga e intensificação do seu trabalho, comprometendo a qualidade das ações, a formação e o desenvolvimento dos docentes.

No relato acima exposto, verifica-se, assim como no depoimento dado pelo professor Márcio (MAT), o aspecto do tempo permeando as colocações em torno do trabalho docente. No entanto, o relato fornecido pela professora Heloísa (GEO) abarcou também sobre insuficiência de funcionários na escola e a carência participativa dos pais dos alunos e que, até mesmo neste sentido, a parceria com os bolsistas de iniciação à docência tem colaborado com o trabalho da professora.

Vemos, portanto, que a ênfase dada às questões relacionadas ao tempo se justificam em razão deste ser, de fato, um componente que influencia diretamente no trabalho do professor, conforme explicitado por Tardif e Lessard (2005), principalmente porque resulta em outras demandas que excedem às atividades em classe, gerando, sobrecarga de tarefas, ainda que se reconheça que as atividades docentes não limitam-se apenas às atividades em sala de aula, conforme também pontuou os referidos autores. Até porque, complementaram que o trabalho dos professores possui aspectos formais e informais, além de ser heterogêneo, “elástico”, emocional e, sobretudo, de interação e permeado por complexas relações humanas.

No mais, os mesmos teóricos anteriormente referidos, acrescentam que a ocupação de outras tarefas além do ensino, composta por exigências formais, informais e burocráticas, constituem-se em fatores que não simplesmente somam-se, mas também atuam em sinergia, resultando em uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões diversas.

Logo, Tardif e Lessard (2005) concluíram que o ensino tem se tornado uma ocupação cada vez mais complicada, difícil, pois tem se remetido a uma diversidade de outras tarefas que vão além da sala de aula, requerendo, portanto, considerar outros fenômenos, outras demandas, outras ocorrências que impactam sobre a carga de trabalho do professor e que estas precisam ser estudadas de modo mais detalhado.

O professor André (QUI) entende que, por meio do PIBID, o contato com a Universidade melhorou, de modo que tem havido uma boa interação entre a Universidade, a escola e os Pibidianos. Valorizou as reuniões gerais que os supervisores têm com os seus coordenadores como grandes oportunidades de aprendizagem, de troca de ideias, de experiências, de expor opiniões e pontos de vista, destacando que a Universidade tem se tornado um “ponto de encontro”:

É bom ter mais gente participando, dando opinião, não é? Ver outras ideias... E... Então a gente tá sempre adquirindo experiência. A ajuda, experiência é... Reforço. Então a Universidade tem dado esse apoio. É... Através da Universidade, também eu tenho contato com os professores das outras escolas. “Ah, como é que tá a sua linha de trabalho?”... “Eu tô diferente?”... “Eu tô ficando pra trás?”... “Eu tô muito

adiantado?”... Não é? A gente acaba percebendo que tá todo mundo trabalhando na mesma linha e um ajuda o outro. “Ah, eu fiz tal experiência na minha escola, deu certo”. Aí eu posso pegar e fazer na minha, né? É... Sugerir pra outro professor fazer também e receber sugestões de atividades que eu possa aplicar nas minhas aulas. Então tá tendo esse contato entre as escolas. A Universidade virou um ponto de encontro, um elo entre os professores de todas as escolas daqui da região. Isso é muito importante (André – QUI).

No âmbito do trabalho docente, Tardif e Lessard (2005) dão relevância ao intercâmbio profissional e pedagógico entre colegas professores como sendo atividades ligadas à formação e ao desenvolvimento profissional. Tal colocação encontra concordância com Imbernón (2011), que considera a aprendizagem colaborativa como um pilar central para a formação permanente do professorado, aspecto este que foi elucidado no relato do professor André (QUI), ao ressaltar a importância do contato com outros docentes (colegas professores e docentes universitários coordenadores), que tem oportunizado troca de conhecimentos e de experiências, entendendo que, nessa direção, a Universidade tem se tornado o ponto de encontro, estabelecendo um elo entre os professores de diferentes escolas, em virtude do PIBID.

A professora Leila (FIS) compreende o PIBID, dentro da relação Universidade e escola, como um programa que viabiliza o entrosamento entre o que está acontecendo na Universidade e o que acontece no espaço escolar, podendo oportunizar reflexões sobre a realidade do ensino, reflexões teórico-práticas e sobre como se processam, como se estabelecem as relações dentro de uma instituição escolar. Porém, aproveitou o espaço e teceu algumas considerações relacionando escola, ensino, Universidade e culpabilização dos professores. É pertinente expor o seu relato:

Acho que a gente poderia fazer mais reflexões de como poderia ser diferente, porque a gente já foi estudante. A gente sabe que muito do que a gente aprende não é bem realmente o que a gente vai deparar aqui. Então eu acho que, às vezes, precisava das pessoas vivenciam mais o que a gente tá vendo na escola. É... Eu sou Pedagoga, já te falei, além de ser professora de Matemática formada, apesar de dar aula de Física. Eu sou Pedagoga e orientadora educacional. O que eu observo é o seguinte: tudo que tá na teoria é muito bonitinho, mas a carga que tá caindo sobre o professor ou a culpa que vem pra cima como se ele, se a gente fosse responsável por tudo que tá acontecendo, é uma carga grande demais. Então eu acho que a Universidade precisa de prestar mais atenção. Mais atenção nas relações que acontecem na escola, nas relações dos professores. Teoricamente é tudo muito lindo, né? Tudo parece que funciona perfeitamente. Mas, às vezes, você vem cheio de ideias e as coisas não funcionam exatamente como você pensava. Então eu acho que essa ligação com a realidade precisa de existir mais fortemente. Então a vivência aqui não é aquilo, maravilha, e nem nós somos tão ruins assim que somos capazes de jogar toda a educação por água abaixo. Acho que precisava de um meio termo aí. Acho que o professor tá sendo culpado de coisas que, às vezes, não é só ele (Leila – FIS).

Estabelecendo relação direta com o que a professora Leila (FIS) expôs, Imbernón (2009) julga que esta problemática que a entrevistada trouxe, ou seja, de uma cultura escolar

que culpa o professor, trata-se de um obstáculo que precisa ser transposto, superado. E, para tanto, o professorado deve empenhar maior luta em prol de melhores ofertas de modalidades de cursos de formação, visando aos docentes experientes, inclusive envolvendo o coletivo de professores nos centros educativos, num processo formativo que efetivamente venha a impactar em suas práticas e no desenvolvimento de sua profissão, além de brigar por melhores condições de trabalho, delimitação de funções (que intensifica e sobrecarrega), bem como por melhores salários, perspectivas de promoção e ganhos no decurso da carreira.

A professora Marta (LET) deu ênfase à aproximação que o PIBID proporcionou aos alunos da escola com a Universidade, incentivando-os a ter aspirações de ingresso à instituição federal de ensino superior, fazendo-os ver que é possível ingressar. Se faz oportuno destacar o seu relato íntegro:

Os nossos alunos, principalmente aqui, da rede municipal, por serem alunos de periferia, eles acham que... Eles têm esse conceito de que a Universidade não é pra eles, como se eles nunca fossem chegar à Universidade. Porque eu acho que a maioria deles, dos pais deles, não tem uma Universidade. Não foram porque, naquela época, que fazia o vestibular é... Não tinha cota... Então, hoje, é... A gente fala muito pra eles, pros oitavos, nonos anos, da importância, de um segundo grau, pra chegar numa Universidade, das cotas que eles têm direito... E a gente tem alunos, assim, excelentes, que já se dedicam pra isso. E eu acho que um incentivo também muito grande da relação do PIBID aqui junto com a gente é porque os meninos do PIBID, eu tenho oito alunos comigo, então, deles, a gente percebe que eles também, a maioria deles são alunos carentes que conseguiram chegar à Universidade. E é mais um motivo pra mostrar, pra incentivar os nossos alunos. E tá mudando essa concepção. Mas, quando eu vim a lecionar aqui, eles não tinham expectativas nenhuma de Universidade. Nenhuma, nenhuma. Hoje, eles já sabem de colegas deles que saíram daqui, que já estão lá. Aí eu acho que já... Eu acho que o importante é isso. É a relação da escola com a Universidade. Hoje, eles sabem que lá tem espaço pra eles também (Marta – LET).

Este depoimento da professora nos remete novamente à Tardif e Lessard (2005, p. 151), por compreenderem que ensinar é também um trabalho emocional e que “a relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva”. Trata-se também de “uma relação ética animada por um ideal de serviço, onde é preciso apoiar, até mesmo ‘salvar’ o outro, acreditar nele e fazer aparecer seu potencial” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 153).

Com vistas ao relato da professora Marta (LET), temos confirmados os aspectos presentes nas colocações trazidas pelos autores anteriormente citados, principalmente no tocante aos incentivos, à motivação que a professora procura dar aos seus alunos, fazendo-os enxergar perspectivas de avançar nos estudos, de ingressar à Universidade, cumprindo, deste modo, um papel educacional, ético e social.

A professora Eva (ING) iniciou dizendo que não sentia nenhuma aproximação entre a Universidade e as escolas. Eram “universos distantes”. E, tangencialmente ao que foi abordado pela professora Marta (LET), a professora Eva (ING) enfatizou que o PIBID tem oportunizado aos alunos da escola pública na qual trabalha terem mais acesso à Universidade, podendo, inclusive, usufruir das instalações da instituição de ensino superior, dos recursos, dos laboratórios, algo tem dado aos alunos condições de “crescerem dentro da matéria”. Segue o relato:

Até a algum tempo, a relação escola e Universidade, eu não sentia nenhuma, nenhuma. Universos paralelos, distantes. O PIBID, pra mim, é que fez esse elo. E, por exemplo, nós temos o PIBID de Química e de Física, os meninos saem daqui pra fazer aula de laboratório, porque nós não temos laboratório na escola. Então eles vão lá fazer é... Aula prática... E os nossos alunos adentraram à Universidade. Porque, até então, eles só vão lá pra andar de bicicleta. Então eles vão lá pra usar mesmo, né? As instalações e crescerem dentro da matéria. Eu acho que o elo foi o PIBID. Senão não teria outro jeito. Como é que a Universidade, como é que nós iríamos até lá?... Como é que a Universidade sairia de lá pra vir até nós?... Então eu acho que o elo foi o PIBID (Eva – ING).

A professora Ângela (BIO) disse que, antes do PIBID, a escola e a Universidade estavam mais distantes e que, por meio do programa, passou a ocorrer de fato uma aproximação. A questão da maior acessibilidade à Universidade por parte dos alunos também foi abordada:

Acho que houve uma aproximação muito grande. Antes, tava bem mais distante. Assim, eu nunca tive problema lá na Universidade, antes do PIBID, porque eu me formei aqui (lá), então eu já sabia. E tem até professores que foram meus que estão lá até hoje. Então, assim, mas é mais difícil, né? Eu, às vezes, arrumar um tempo pra ir lá conseguir alguma coisa pra levar os alunos, esse contato, pra trazer alguma coisa... Com eles, eu acho que aproximou muito mais a Universidade e até os professores, os coordenadores de área. Conhecer a realidade da escola. Agora, eles vêm à escola periodicamente, pra conhecer como é, nas nossas reuniões, a gente passa a situação como é. Então há uma aproximação mesmo (Ângela – BIO).

A professora Tereza (EIN) deu destaque à boa relação da escola com o PIBID, que já contava com o PIBID de Pedagogia e, diante da possibilidade de ter o de Educação Infantil, a escola aceitou a oferta sem qualquer oposição. Fez questão de salientar que a relação é muito boa e que a escola abraça o PIBID, tanto o de Pedagogia como o de Educação Infantil, flexibilizando e viabilizando horários para que os professores supervisores possam estar em reuniões da coordenação do programa na Universidade. Sobre a atenção dada às bolsitas de iniciação à docência, a professora disse que a escola dá livre acesso a tudo que elas precisam.

Concluindo a apreciação de tudo o que revelaram os nossos entrevistados, temos que, concernente a como eles veem, percebem, analisam as relações entre a Universidade e as

escolas no âmbito do PIBID, o que mais se evidenciou foi a convergência no sentido de que o programa foi o grande responsável pelo estabelecimento de um elo efetivo entre as escolas públicas e a Universidade, “quebrando um muro que existia” entre estes dois “universos paralelos”, nas palavras dos próprios entrevistados.

Foi destacado que, por meio do PIBID, a Universidade tornou-se um ponto de encontro entre as escolas e os professores do ensino básico. Ademais, merece ser destacado que, em geral, tal relação é avaliada como boa, sobretudo em razão da integração, do bom relacionamento entre a grande maioria dos bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenadores de área, havendo aproximação inclusive com departamentos de licenciatura.

Na concepção dos professores, uma aproximação como esta que o PIBID tem propiciado deveria ter iniciado muito antes, pois os ganhos gerados para as escolas, para os professores e para os alunos foram apontados como de fundamental importância, sobretudo no sentido da troca de experiências, por meio de reuniões, eventos, minicursos, oficinas, encontros gerais, favorecendo ao desenvolvimento de novas aprendizagens e a aquisição de novos conhecimentos, além do intercâmbio diário estabelecido com os bolsistas licenciandos.

Um ponto merece ser destacado, pois também emergiu na pesquisa desenvolvida por Gatti et al. (2014) e foi pelas referidas pesquisadoras identificado e qualificado como um “tema emergente”, que é o ingresso à Universidade passando a ser um projeto dos alunos da educação básica, exatamente motivados pelo PIBID, pela aproximação que o programa tem promovido com as instituições de Ensino Superior, além do próprio trabalho dos professores em parceria com os bolsistas de iniciação à docência, que tem resultado no aumento do interesse dos alunos pelas disciplinas, pela aprendizagem, elevando o desempenho e a autoestima.

Temos, portanto, fatos empiricamente confirmados de que o PIBID tem aproximado os estudantes das escolas públicas, principalmente das mais periféricas, com a Universidade, proporcionado a estes alunos usufruírem dos espaços, dos museus, dos laboratórios, tendo, inclusive, aulas na instituição, servindo de motivação e incentivo, despertando aspirações de ingresso à instituição federal de ensino superior por parte dos alunos.

Mais detidamente no que se refere à relação entre a Universidade e as escolas públicas, Gatti et al. (2014) confirmou em sua pesquisa e nós também identificamos que o PIBID tem favorecido efetiva aproximação e diálogo entre instituições de ensino superior e instituições escolares, promovendo ações compartilhadas entre licenciandos bolsistas, professores supervisores e coordenadores de área, estimulando e favorecendo o trabalho

coletivo, principalmente por meio de projetos, além de inspirar renovação e despertar motivação nos professores da educação básica.

Diante de tudo que foi exposto, podemos concluir, em concordância com Gatti et al. (2014), que certificou em seu estudo que o PIBID tem favorecido um diálogo mais efetivo entre as IES e as escolas públicas de educação básica, promovendo renovação das práticas, reflexões teóricas, criando ações compartilhadas entre licenciandos bolsistas, professores supervisores e coordenadores de área, estimulando e favorecendo o trabalho coletivo. Somase ao que foi colocado, uma maior mobilização para a realização de feiras (de ciências, de astronomia, de literatura) e outros eventos escolares que tem ganhado força e se ampliado com o trabalho em coparticipação entre professores e Pibidianos, potencializando e dando maior visibilidade a diferentes tipos de iniciativas (com ênfase em projetos), atraindo a participação dos alunos.

Ganhos no aspecto motivacional também foram confirmados por revelações no sentido de que o trabalho em parceria, especialmente com os Pibidianos, tem dado novo ânimo e mais estímulos aos docentes supervisores para trabalho. Ademais, fortalece e valoriza o magistério e o trabalho dos professores na escola.

**Arguidos sobre como o PIBID está sendo recebido pela escola, por todo o corpo escolar** (professores não vinculados ao programa, alunos, direção e supervisão), obtivemos, em síntese, as seguintes colocações: alguma dificuldade de adaptação no início (entendida como normal em qualquer processo), mas dialogando, conversando, tudo foi possível; inicialmente, a escola não compreendia bem o que era o PIBID, mas hoje é bem aceito, a integração é boa; a direção sempre apoiou o PIBID; o PIBID é recebido de braços abertos; é bem aceito; o entrosamento entre os Pibidianos e os professores é bom; os bolsistas Pibidianos são muito bem aceitos, bem recebidos; a direção sempre esteve aberta ao PIBID, pois fortalece os projetos da escola; o programa é bem vindo, o trabalho é positivo e todos veem com bons olhos; todos aprovam a atuação do PIBID na escola e, inclusive, outras disciplinas que não têm gostariam de poder contar com o programa; a comunidade escolar recebe bem o PIBID; a escola é aberta para receber pessoas, projetos e o PIBID é bem recebido pela grande maioria; o PIBID é muito bem vindo, muito valorizado; o PIBID é muito bem aceito, a escola é toda envolvida com o PIBID.

Foi pontuado, em alguns casos, que ocorreram problemas de aceitação no início. Mas, por meio de reunião com a coordenação do PIBID, envolvendo toda escola, tudo foi esclarecido, de modo que, daí por diante, tudo passou a funcionar melhor e com muito boa aceitação. Vale destacar que apoio, auxílio, ajuda, colaboração, foram colocações que, em



grande medida, permearam os discursos de valorização ao PIBID, enfatizando ganhos e benefícios que o programa traz para as escolas e seus alunos.

O professor Walter (HIS) afirmou que o PIBID é acolhido de braços abertos, porque veio para somar e, quem ganha diretamente com o programa, é toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários). Portanto, de acordo com o professor, o programa é muito bem recebido e visto com bons olhos.

A professora Helena (PED) nos revelou dificuldades de adaptação ao PIBID no início, mas entendendo que isso faz parte, que é normal em todo processo. Entretanto, afirmou que a direção sempre apoiou o programa e, conversando, dialogando, foi possível realizar tudo o que se pretendia na escola. Ressaltou que as bolsistas se sentem bem, se sentem à vontade, interagem bem com os professores, conversando, dialogando, trazendo propostas e que o relacionamento, o convívio está muito bom.

A professora Iara (DAN) afirmou que o PIBID foi bem recebido pela escola, por todo o corpo escolar, que os bolsistas são muito bem aceitos, responsáveis e que o entrosamento é muito bom entre os Pibidianos e os professores.

O professor Luíz (EFI) ponderou que, inicialmente, a escola não compreendia bem o que era e o que pretendia o PIBID, mas, à medida que foram recebidas informações, à medida que foram conhecendo mais sobre o trabalho do programa, o PIBID foi sendo cada vez mais bem aceito, de modo que, segundo o professor, hoje, o programa é muito bem aceito por todos os segmentos da escola. A direção considera o PIBID como algo que traz uma grande ajuda para a escola, os professores não vinculados ao programa também conseguem trabalhar em boa integração e toda comunidade escolar tem recebido bem.

A professora Heloísa (GEO) enfatizou que os bolsistas de iniciação à docência são muito bem vindos, que ninguém nunca se opôs à entrada deles na escola, pois eles vêm para colaborar. Afirmou que os resultados tem sido positivos e os Pibidianos têm cumprido bem o seu papel. Compreende que o PIBID é um programa recente e que, portanto, ainda tem o que melhorar, adaptar, fazer mudanças, pode se aperfeiçoar.

O professor André (QUI) relatou que, na escola, em geral, todos aprovam a atuação do PIBID e que, inclusive, professores de outras disciplinas gostariam de poder contar com o programa, pois eles têm visto que o PIBID tem sido de grande ajuda para escola como um todo, que a escola está ganhando muito com o programa. Destacou que a recepção aos bolsistas de iniciação à docência foi e tem sido tão boa que a escola foi pessoalmente parabenizada pela coordenadora de sua área.

A professora Laura (CIS) ressaltou o PIBID como sendo, para a escola, um auxiliar muito forte, que é “uma graça” para os professores (supervisores ou não) poderem contar com o programa, pois ajuda os docentes, fortalece os projetos educacionais da escola, bem como o ensino e a aprendizagem dos alunos. Afirmou que a direção é muito aberta ao PIBID. Segue o relato:

Olha, o PIBID, ele é visto na escola como um auxiliar muito forte. Eu percebo assim. Lá na escola, a gente tá com o PIBID de Sociologia, Português e Química. E, entre os professores, tanto os professores supervisores quanto os outros professores, é um... É uma “graça” ter aquele PIBID. É alguém que tá ali e que, quando você tiver apertado, vai te ajudar, que vai te ajudar a pensar coisas sobre os projetos da escola quando a escola demandar alguma coisa. E a direção também é muito aberta aos projetos em geral e ao PIBID como um todo. Então, quando a gente propõe uma reunião com a direção, com a supervisão pedagógica ou tem alguma proposta do PIBID que envolve a escola de uma forma mais abrangente, a escola é muito aberta a isso. Então eu percebo que, de uma forma geral, o PIBID é visto como um auxiliar muito forte, como alguém que tá ali pra fortalecer os projetos de educação na escola, os projetos de ensino e aprendizagem (Laura – CIS).

Evidencia-se, diante dos três últimos relatos expostos, a ênfase dada ao PIBID como sendo, para a escola, mas, principalmente, para o professor, uma fonte de ajuda, um forte auxiliar e, até mesmo, uma “graça” (no sentido de “bênção”), subsidiando na elaboração e dando suporte a projetos já existentes, reforçando o ensino e a aprendizagem, bem como tornando viáveis diferentes iniciativas, gerando bons resultados.

Logo, tendo em vista os expressivos destaques atribuídos ao programa, sobretudo no que se refere ao suporte para o trabalho dos professores, denota-se, conforme sinalizado por Tardif e Lessard (2005), o quanto tem sido pesada, densa a carga de trabalho dos docentes nas escolas públicas, tendo que lidar, muitas vezes, com escassez de material, de pessoal, com salas superlotadas, espaços físicos inadequados, excesso de atribuições e responsabilidades, formando um conjunto de situações que incidem significativamente nas condições e na qualidade do trabalho do professor, sobremaneira precarizando-o.

A professora Leila (FIS) salientou que a escola na qual trabalha está sempre aberta e receptiva a pessoas e projetos, para receber o que aparecer de novidades, topando desafios, desenvolvendo iniciativas, sempre no intuito de melhorar enquanto corpo docente, supervisão e direção escolar. Afirmou que o PIBID é muito bem aceito pela grande maioria do corpo escolar. Disse que o programa tem o seu espaço na escola, que os estudantes de iniciação à docência têm o seu espaço na sala dos professores, sendo todos muito bem recebidos.

A professora Eva (ING) valorizou que a escola na qual trabalha é a que mais bem recebe o PIBID, de coração, revelando, inclusive, que o PIBID de Língua Estrangeira (Inglês), antes, havia sido oferecido a outras escolas que o recusaram, algo que a deixou

surpresa, nos disse a referida professora. E que, ao contrário, a instituição de ensino na qual atua o recebeu e aceitou prontamente. A professora, a direção e a supervisão aceitaram prontamente a possibilidade de ter, de poder contar com o PIBID de Inglês, até porque, conforme a professora informou, a escola já conta com outros PIBIDs, que são muito valorizados. Ela também destacou que os estudantes bolsistas de iniciação à docência convivem muito bem com os alunos da escola e avalia que essa convivência é boa para ambos.

A professora Tereza (EIN) relatou que o PIBID e as bolsistas de iniciação à docência são muito bem aceitas em todas as turmas nas quais atuam (um total de cinco turmas da Educação Infantil, ela disse). Afirmou que as professoras gostam do trabalho das bolsistas, que participam do planejamento, da elaboração de atividades, enriquecendo as aulas, organizando e promovendo passeios, além de ser uma ajuda, um reforço. Encerrou dizendo que toda a escola é envolvida. Das quinze turmas, apenas duas não contam com o auxílio de bolsistas (de Pedagogia ou de Educação Infantil).

A professora Ângela (BIO) nos relatou que o PIBID é muito bem recebido na Escola Estadual na qual trabalha, que a maioria das pessoas veem o programa como positivo para a escola. Porém, revelou que, no início, gerou um pouco de ciúme:

No início, ele (o PIBID) deu até um pouco de ciúme, porque, assim, eram poucos professores que eram supervisores, recebiam uma bolsa, então os outros ficavam um pouco enciumados. Então eu acho que essa barreira já foi quebrada. E, assim, igual a gente trabalha... Eu sou a supervisora, têm vários outros supervisores que trabalham em parceria comigo. Então, quer dizer, ele não favorece somente as minhas turmas, mas a escola como um todo, né? A grande maioria dos professores de Biologia já estão inseridos no programa, seja comigo ou com a outra supervisora. Porque, hoje, somos duas. Então a maioria aceita. Acha que ele é muito bem vindo e só acrescenta (Ângela – BIO).

A professora Marta (LET) afirmou que o PIBID traz ganhos gerais. Valorizou que tudo o que eles conseguem alcançar é importante, de modo que os benefícios se refletem não apenas para a matéria que leciona, mas também para a escola como um todo, inclusive para outras matérias não vinculadas ao programa. Enfatizou que todos acabam colhendo os resultados. Segue o relato:

Às vezes, eu vejo, eu ouço professor falar: “Nossa! Como que aquele aluno mudou!”...Eu sei que é consequência do nosso trabalho, sabe? Mas a gente vive num lugar, assim, que, às vezes, a pessoa... É... Não sabe valorizar. Mas eu sei que aquilo que ele tá tendo de êxito também na Ciência, na Matemática, na Geografia, é uma consequência nossa, daquilo que a gente vem trabalhando com aquele aluno. Então ele não mudou só comigo. Ele mudou em todas as matérias. E aí é o resultado (Marta – LET).

Propriamente no que se refere à recepção e aceitação ao programa por parte da escola, a professora Marta (LET) nos revelou tensões vividas pelas bolsistas de iniciação à docência quando o PIBID de Letras iniciou na escola em que trabalha, fato que demandou que a coordenadora fosse até a instituição, reunisse todo o corpo docente para esclarecer sobre os objetivos e propósitos do programa. E, a partir de então, segundo a professora, tudo começou a funcionar de modo diferente. Eis o relatado na íntegra:

A princípio, que começou ano passado comigo, eu tive muito problema. Inclusive, precisou da minha coordenadora (NOME SUPRIMIDO) sair de lá (da Universidade) e vir aqui fazer uma reunião com os professores, porque eram, eram... Oito meninos e... E... Eles chegavam à escola e os professores implicavam, sabe?... Como se fosse, como se tivesse, assim, ao invés de ajudar, tivessem incomodando. Eu levei esse problema pra coordenadora porque os meninos começaram a se sentir constrangidos aqui na escola. É... No momento em que, por exemplo, na hora do lanche, os meninos chegavam, iam pra cozinha com a gente, tinha professor que não gostava, que implicava. Quando eles estavam na biblioteca, que é muito importante pra área de Português, que eles estavam lá é... Organizando a biblioteca, que nós não temos bibliotecária aqui. Então eles organizavam e... Faziam campanha até de livro, traziam livros pra escola e tal, tinha professor que também implicava muito. E eles não levavam ao meu conhecimento, eles não traziam pra mim. Aí, um dia, eu ouvi de uma professora, eles estavam fazendo um trabalho comigo, a gente fazia uma exposição lá na praça, no centro lá, aí uma professora chegou e fez uma crítica. E, naquele dia, eu não gostei, eu fui conversar com ela e, quando eu fui falar com ela, aí que os meninos me contaram o que estava acontecendo. Então eu chamei a (NOME SUPRIMIDO DA COORDENADORA), fizemos uma reunião, ela passou pra todo mundo da escola a importância do PIBID, porque o PIBID estava aqui... Explicou e, a partir daí, passou a funcionar de forma diferente. Então, mesmo que alguém pense alguma coisa, não tem mais, ninguém fala nada pra mim. E a direção me dá total apoio, sabem do nosso trabalho, sabe como que a gente realiza (Marta – LET).

O professor Márcio (MAT) conduziu o seu relato na direção de pensar sobre os Pibidianos na escola. Disse que, em termos pedagógicos, os bolsistas de iniciação à docência estão sendo bem recebidos, são muito bem vindos, mas ponderou que se deve ter cuidado, pois se tratam de alunos, de estudantes ainda em formação, que não são professores e, portanto, precisam ser orientados com relação à postura na escola, modo de vestir, modo de falar, modo de brincar, e que esta tem sido uma preocupação dele e da direção. Afirmou, por fim, que a comunidade escolar recebe bem o programa.

Encerrando a exposição dos relatos, constatamos que, ainda que tenha ocorrido, em algum momento, dificuldades de adaptação, alguns contratempos, alguma resistência, ainda que tenha surgido alguma oposição, tudo foi superado e, em geral, atestamos que o PIBID tem contado com majoritária aceitação por parte das escolas, até mesmo dos professores não vinculados ao programa, por todos que integram o corpo escolar, inclusive endossado pelo corpo diretor, mas, principalmente por parte dos alunos que, de acordo com os depoimentos dos entrevistados, tem acolhido bem os licenciandos.

Há um consenso de que o PIBID traz benefícios para toda a escola, de que todos ganham e que o programa está para colaborar, fornecendo auxílio (material e de pessoal), ajuda, reforço, empreendendo iniciativas de projetos, fortalecendo projetos da escola e os resultados estão sendo alcançados, tem sido positivos, tem havido crescimento das matérias ligadas ao programa (em termos de ensino, de aprendizagem e ampliação no tratamento dos conteúdos). Em suma, o PIBID tem conseguido cumprir o seu trabalho, de modo que foi colocado que outros professores gostariam de poder contar com o suporte do programa para as suas disciplinas, pois a ajuda é reconhecidamente significativa. Vale registrar que todas as escolas colaboradoras da pesquisa contam com o PIBID em, pelo menos, duas áreas, duas licenciaturas.

#### **4.5 Sobre a participação dos supervisores**

**Sobre como veem a participação, o papel dos professores supervisores no PIBID** (condição que os docentes entrevistados ocupam) e, na mesma direção, concernente ao trabalho, procuramos saber se têm sido criadas oportunidades de discutir e expressar sobre dificuldades, opiniões, problemas e dúvidas. As colocações trazidas pelos entrevistados convergiram no sentido que: a participação do supervisor é muito importante, pois ele fica entre coordenador e bolsistas de iniciação à docência, fazendo a intermediação; conversar; orientar; ouvir; cobrar; exigir; organizar; gerenciar; acompanhar; sugerir; conduzir; estudar junto; o supervisor é o responsável pelo desenvolvimento dos Pibidianos; os supervisores são os olhos dos coordenadores nas escolas; promover troca de experiências; trabalhar em equipe; planejar; avaliar; ajudar os bolsistas de iniciação à docência, passar segurança, dar respaldo; ser parceiro; supervisionar; dar dicas; passar experiência.

Ademais, cabe salientar que a participação dos supervisores no PIBID foi pontuada por se fazer, majoritariamente, por meio de reuniões constantes e periódicas nas escolas, entre os Pibidianos e seus supervisores, sempre dialogando, orientando, bem como por meio de reuniões na Universidade, também realizadas periodicamente, com a coordenação de área correspondente a cada matéria.

Acerca das oportunidades de opinar, discutir, expressar sobre dificuldades e problemas, apenas um professor entrevistado qualificou como insuficiente em razão da ausência de sua coordenação. No mais, os outros doze professores e professoras entrevistadas foram convergentes em dizer que tais oportunidades se concretizam por meio das referidas

reuniões, além de: encontros gerais do PIBID; por comunicação via internet (e-mail); telefone e presencialmente (por agendamentos de reuniões pontuais).

Inicialmente, mais detidamente sobre a participação, o papel dos supervisores no PIBID, nas palavras da professora Helena (PED), obtivemos o seguinte relato:

A participação nossa, assim, é muito importante. Porque nós ficamos entre o coordenador e os bolsistas, os professores, então a gente faz essa intermediação. E aí, precisa sempre desse supervisor pra é... Escutar o professor, o que ele quer que a gente fale com os bolsistas, os bolsistas é... Mediar e conversar alguma coisa que eles estejam querendo conversar. Às vezes, eles não conseguem conversar diretamente, então sempre o supervisor tá ali conversando, orientando, sempre o supervisor está fazendo reuniões, cobrando do bolsista o que ele está fazendo dentro da sala de aula, não é? A sua assiduidade, a sua participação... Então é de suma importância (Helena – PED).

A professora Helena (PED) também considera que os supervisores são “os olhos dos coordenadores” na escola e enfatizou a responsabilidade formativa que o supervisor tem para com os Pibidianos:

Eu acho que, se não tivesse supervisor, ficaria difícil do coordenador saber o que está acontecendo. Então nós somos os olhos dos coordenadores, porque é... Nós temos a responsabilidade com essas bolsistas, que elas desenvolvam. Então a gente precisa estar ali ao lado, conversando, cobrando, não é? Que elas estão em formação, não é? Estão sempre ali... Elas, da última vez, elas pediram: “Ah, professora, você poderia fazer uma oficina conosco...” Tá. Já organizei oficina dos jogos... Falei, o que vocês quiserem... De contação de histórias também, que elas estão precisando (Helena – PED).

Encerrou a professora Helena (PED) ressaltando sobre a relevância de o supervisor estar sempre ao lado das bolsistas de iniciação à docência, inclusive estudando juntas, de manter diálogo com os professores que as recebem, bem como a importância da participação em reuniões com a coordenação na Universidade:

Então o supervisor é importante nesse sentido. De estudar juntamente com as bolsistas, de orientar, de conversar com os professores, de também fazer reuniões com os coordenadores, né? Eu participo das reuniões lá na UFV, quando eu sou chamada. Ano passado, nós tínhamos todos, toda semana eu ia à UFV. Esse ano, também já fui bastante em reuniões, oficinas, eu participei dessas últimas. E então é muito importante esse supervisor estar ao lado das bolsistas e dos coordenadores (Helena – PED).

A professora Laura (CIS), inicialmente, revelou que, durante a graduação, quando foi bolsista de iniciação à docência pelo PIBID, presenciou um abandono do supervisor para com o grupo de Pibidianos do qual fazia parte, tendo ela mesma e os colegas assumido as responsabilidades de supervisão e a condução dos trabalhos:

Olha, eu fui PIBID como bolsista sendo supervisor. Eu vou falar, assim, com muita sinceridade. O que aconteceu foi que o supervisor da nossa época simplesmente

abandonou as aulas por nossa conta. Então a gente assumiu todas as aulas de sociologia. Então eu tento não ter essa postura. Eu, enquanto supervisora, eu tento trazer os alunos, os bolsistas pra escola. Mas, comigo, eles dão aula dentro do planejamento da disciplina, quando eles têm alguma intervenção é de projeto, é uma coisa que é planejada pela equipe durante muito tempo (Laura – CIS).

Mais detidamente a respeito do papel do supervisor, a referida professora trouxe a seguinte compreensão:

Eu acho que o papel do supervisor deveria ser esse, de planejar junto com o bolsista, pra ele ver quais são as demandas da escola, como que você trabalha com o aluno, qual é a postura que você tem que ter dentro da sala de aula. Tá com o aluno quando ele precisa fazer uma intervenção, quando é programada uma intervenção, quando o aluno vai pra sala de aula, quando o bolsista vai fazer uma oficina, vai pra sala de aula, tá alí junto, tá auxiliando, tá lembrando de alguma coisa que esqueceu e sentar junto com o bolsista pro bolsista falar: “Olha, eu aprendi isso, isso aqui não funcionou, isso aqui eu acho que não ficou legal, essa primeira experiência deu isso; essa próxima experiência deu aquilo”... Pra repensar (Laura – CIS).

A professora Iara (DAN) disse que, apesar de muito trabalho, se sente agraciada por fazer parte do PIBID, por poder estar trabalhando entre as bolsistas de iniciação à docência e a coordenadora, pois tem aprendido muito, inclusive por meio das aulas que tem assistido na Universidade, ministradas por sua coordenadora.

O professor Walter (HIS) afirmou que a participação dos supervisores é enorme, muito importante, e se faz por reuniões, fóruns e no acompanhamento diário dos bolsistas de iniciação à docência. Valorizou sobre conhecimentos que, segundo ele, são produzidos por meio dessas ações, bem como por troca de experiências, entendendo que a ligação entre professores supervisores e Pibidianos completa o PIBID.

O professor Luíz (EFI) disse lamentar não ter tempo para tomar conhecimento sobre o trabalho feito por outros colegas supervisores do PIBID. Contudo, valorizou que, no seu trabalho, tem conseguido passar boa parte de sua experiência aos bolsistas de iniciação à docência que supervisiona. Relatou que as iniciativas têm se dado por meio de projetos, nos quais os Pibidianos atuam mais diretamente. Foi dito que a integração é muito boa, principalmente com sua coordenação de área que, segundo o professor, ajuda muito. Afirmou que os bolsistas licenciandos têm assimilado muita coisa, têm tido real contato com o “chão de escola”, e que, nesse processo, a atuação do supervisor é essencial, passando a sua experiência.

O professor André (QUI) relatou que, conforme o próprio coordenador diz, o trabalho do supervisor é supervisionar. No entanto, o professor nos disse que ele não apenas supervisiona, mas também orienta, dá dicas, ajuda os bolsistas de iniciação à docência a pensar melhores alternativas e estratégias para elaborar e executar uma aula, sobretudo com

atenção ao tempo que, se não for bem administrado, impossibilitará o tratamento do conteúdo. Valorizou que esse trabalho de orientação que faz é um dos modos de passar sua experiência aos Pibidianos, preparando-os, ensinando-os sobre como funciona a realidade do tempo escolar.

Verifica-se, nos cinco relatos desatacados acima, uma ênfase dada à troca de experiências, à participação formativa que os professores experientes têm no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência, passando a eles suas experiências de atuação e trabalho, bem como a realização do trabalho de supervisão propriamente dito, que está relacionado a orientar, acompanhar, dialogar, trocar ideias, dando suporte e auxílio aos bolsistas.

Esses movimentos, Tardif e Lessard (2005) compreendem como dentro do auxílio profissional mútuo, que valoriza o intercâmbio entre pares, entre colegas de trabalho, o apoio por parte dos professores experientes aos professores iniciantes que, no PIBID, ocorre por meio da ação de supervisionar, que oportuniza também troca de experiências pedagógicas, de modo que estas atividades ligam-se diretamente à formação permanente e ao desenvolvimento profissional dos docentes no exercício de suas atividades escolares, formando-se em serviço.

Referente ao que se entende por professor experiente, convém trazer as considerações feitas por Tardif e Lessard (2005, p. 51):

Em educação, quando se fala de um professor experiente, é, normalmente, dessa concepção que se trata: ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. Resumindo, um pouco como um artesão, diante dos diversos problemas concretos, ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício.

Verifica-se, diante desta citação e voltando o olhar para os depoimentos concedidos pelos docentes entrevistados, que as ações empreendidas e identificadas nos relatos dos professores, que o “passar experiência” advém exatamente dos conhecimentos, das concepções, do repertório de saberes adquiridos pelos professores experientes ao longo de suas trajetórias, respaldadas pela prática no ofício. Tais colocações se confirmam, pois, de acordo com Tardif e Lessard (2005, p. 51), quando os docentes são interrogados a respeito de suas próprias competências profissionais, na maioria das vezes, eles aludem às suas experiências adquiridas para justificarem seu saber ensinar.

A professora Heloísa (GEO) relatou que foi passado para ela que o supervisor é alguém que deve estar atento ao que os bolsistas de iniciação à docência fazem dos alunos. Entende que o trabalho é uma parceria com os professores. Valorizou que há diálogo, que ela



e os Pibidianos conversam constantemente, dividindo ideias, opiniões, sempre na direção de acordos e consensos, visando fazer o melhor para os alunos.

A professora Leila (FIS) considera que o trabalho do professor supervisor é orientar, direcionar, gerenciar, organizar ações e iniciativas empreendidas pelo PIBID na escola. Afirmou que isso tem sido feito por ela. Revelou não ter condições de falar a respeito do trabalho desenvolvido por outros colegas supervisores. Disse que o trabalho do supervisor na escola é muito grande, mas tem sido possível de realizá-lo.

A professora Ângela (BIO) entende que o supervisor é alguém que deve estar sempre disposto a trocar experiências, acompanhando o trabalho dos bolsistas de iniciação à docência, trocando ideias, orientando, acompanhando a turmas, pois o professor supervisor é o grande responsável pelos alunos, pois, antes de tudo, ele é professor da escola e isso não pode ser perdido de vista. A responsabilidade é grande.

A professora Eva (ING) também ponderou que, primeiramente, ela é professora da escola e, em razão disso, carrega uma responsabilidade grande para com os seus alunos e os bolsistas de iniciação à docência. Afirmou não gostar do termo supervisor, pois compreende há, na verdade, uma troca. Valorizou sobre o trabalho que tem sido feito, resultando em experiências significativas na matéria, bem como as experiências de trabalho com os bolsistas de iniciação à docência, sempre dialogando, trocando ideias, até mesmo por meio de um grupo em rede social. Vale expor o seu relato:

Eles estão tendo contato como é o Inglês numa escola pública, que é até diferenciado de outras escolas públicas, sem querer me gabar (RISOS). Mas é... Eles estão tendo contato com isso e vivenciando isso e... Como a gente tem nossa reunião semanal, e a gente têm um grupo no “Face”, a gente tá sempre trocando ideias. De vez em quando... Domingo à noite, eu recebo uma mensagem de um aluno do PIBID: “Eva, eu tive uma ideia, de um projeto, o que você acha?”... Vamos conversar... Eu acho que a contribuição é dupla. Eu acho que todo mundo sai ganhando. Em relação ao que eu estou podendo fazer pelos meninos do PIBID, eu recebo os meninos com muito carinho, a gente trabalha juntos, mas eles é que podem responder melhor (RISOS), né? Porque eu penso que tô fazendo o normal (Eva – ING).

Analisando as colocações trazidas pela professora Eva (ING), Tardif e Lessard (2005) nos chama a atenção para considerar que o trabalho docente possui aspectos formais e informais, algo que permite certa flexibilidade, controle e autonomia, alcançando dimensões que vão além das paredes da escola, utilizando até mesmo de espaços virtuais, conforme relato pela professora. No mais, pontuou que essa ampliação de dimensões também acaba acarretando em acréscimo à carga de trabalho dos docentes, excedendo às exigências cotidianas formais, “invadindo” períodos de folga, finais de semana, o que configura em “investimento subjetivo” (individual e particular).

A professora Marta (LET) compreende que cada um é importante de um modo, mas que todos são interdependentes. Enfatizou o aspecto da motivação, dirigida não apenas aos alunos, mas também às bolsistas de iniciação à docência, na direção de incentivar para a profissão, para o ensino, para a educação. Avaliou que o trabalho está sendo bem feito e que a experiência está sendo ótima. Convém destacar o relato:

Cada um é importante de um jeito, né? Eu não conseguiria fazer sem os meninos, como eles também não conseguiriam fazer o trabalho sem mim. E sem a coordenadora também. Então, quer dizer, um depende do outro. É... Eu acho que, falando do meu trabalho também, eu acho que eu me esforço o máximo e... Tento passar pras meninas, pras alunas do PIBID é... Que, assim, motivá-las com relação à educação. Porque, já que elas estão nesse caminho, então eu só tenho que motivar. Porque, hoje, a gente escuta tanta coisa relacionada à educação. Às vezes, aqui mesmo, professor falando: “Nossa! Você vai ser professor?!”... “Qualquer outra coisa. Professor, não!” Aí eu tô sempre: “Não, gente”. Às vezes, elas ficam desmotivadas também com algumas atitudes, porque a escola, a gente tem mesmo muito aluno problema e eu tô sempre motivando. Eu acho que, assim, tudo, todo trabalho delas, por mais... É porque tem sempre aquela também que tem total dificuldade, como aquela que tem jeito mesmo pra ser professora, né? Então eu tô sempre pedindo, a quem tem mais condições, pra tá ajudando a outra, pedindo uma pra tá correndo atrás... Então eu acho que o nosso trabalho aqui realmente tá sendo bem feito. Pra mim, tá ótimo! (Marta – LET).

O professor Márcio (MAT) iniciou a questão sobre a participação, sobre o papel do supervisor no PIBID afirmando ser muito crítico e que, do ponto de vista profissional, se cobra muito e cobra muito das pessoas com quem trabalha. Disse ser exigente e que assumiu o programa para fazer o melhor. Entretanto, revelou que, lamentavelmente, nem todo mundo pensa assim, pois já ouviu dizer e ficou sabendo de supervisores que deixam muito a desejar. Valorizou que, em sua escola, os trabalhos feitos no âmbito do PIBID de Matemática e de outras matérias (citou Geografia) é bem feito. Vale expor o seu relato:

Eu sou uma pessoa muito crítica e sou um cara que me cobro muito. Sou um profissional que me cobro demais e exijo a mesma coisa dos meus alunos. Em relação ao PIBID, a mesma coisa. Já que entrei, vou tentar fazer o melhor possível. Volto a repetir: Não sou o melhor, mas também não quero que as coisas fiquem é... Medíocres. Se é pra fazer, vamos fazer direito. Então a minha exigência em relação aos meus bolsistas, horário, trabalho, projetos... Vamos ter um projeto de uma Olimpíada de Matemática aqui na escola semestre que vem, só para o (NOME DA ESCOLA SUPRIMIDO). Então, se é pra fazer, vamos fazer bem. Eu não sou professor de enrolar. Só porque ganho uma bolsa, setecentos e tantos reais?... Eu ganho mais dando aula particular. Então, se é pra fazer, vamos fazer direito. Porque eu poderia falar pros meus estagiários: “Ó, gente, vai lá, dá aula, eu assino”. Não. Se é pra trabalhar, vamos trabalhar. Lamentavelmente, nem todo mundo pensa assim. Do PIBID aqui na escola, eu sei quem são os supervisores, eu tenho a professora (NOME SUPRIMIDO), de Geografia, que também faz um excelente trabalho. Eu acho que posso até pecar, mas, em relação ao PIBID, o (NOME DA ESCOLA SUPRIMIDO) tá melhor que muita escola, em relação a seus supervisores. Porque aqui a gente trabalha mesmo. Eu ouço, vejo, os PIBIDs que me desculpem. Mas, realmente, aqui se faz Matemática, se faz trabalho de Matemática, se faz trabalho de Geografia, têm projetos, têm que apresentar, os meninos têm que ser ativos na

escola, os bolsistas. Então sou puxa-saco da minha escola. Mas com consciência, né? É lógico (Márcio – MAT).

A professora Tereza (EIN) destacou a realização de reuniões, tanto na escola com as bolsistas de iniciação à docência, quanto na Universidade com a coordenação de área, como sendo a principal via de participação dos supervisores. Afirmou gostar muito do modo como a sua coordenação trabalha, sempre juntos, sempre com proximidade, de modo intenso e muito bem coordenado.

Concluindo, diretamente no que se refere à questão da participação, da compreensão do papel dos supervisores do PIBID, evidenciou-se que há, de fato, o entendimento de que o trabalho do supervisor é supervisionar, ancorado no juízo de que os supervisores são os “olhos dos coordenadores nas escolas”, atuando como mediadores, “fazendo a ponte” entre os bolsistas de iniciação à docência e professores das escolas, além de planejar, estar atento as trabalhos, orientar, ouvir, dialogar, auxiliar, cobrar, exigir, acompanhar com proximidade e atenção os supervisionados.

O trabalho foi destacado como intenso, a participação e as responsabilidades como sendo altamente relevantes, tanto com os alunos e para com a formação dos bolsistas de iniciação à docência, passando experiência, instruindo no trato com os estudantes da escola, sobre posturas de trabalho, sobre pensar caminhos e estratégias para as ações e o tratamento dos conteúdos.

Foi reconhecido e enfatizado que o supervisor é o grande responsável pelo desenvolvimento dos Pibidianos assumindo, portanto, efetivamente a função de coformadores, estudando juntos, promovendo trocas de experiências, de conhecimentos, planejando, avaliando, dando respaldo, atenção, trabalhando sempre em equipe.

Valorizou-se que o trabalho dos supervisores com os bolsistas licenciandos tem tido boa integração, se fazendo também por meio de oficinas, reuniões com os Pibidianos e com coordenadores de área, oportunizando troca de ideias, de opiniões, dividindo experiências, produzindo conhecimento, pensando estratégias, iniciativas e projetos, sempre de modo coletivo, além do entendimento de que cada integrante do PIBID tem sua função, sua importância, porém, todos são interdependentes.

No que tange às últimas colocações, considerando o que Garcia (1999, 2009) nos traz sobre Desenvolvimento Profissional e Imbernón (2009, 2011) nos traz sobre Formação Permanente e Formação Profissional, temos reforçados os indícios de que o PIBID vem produzindo efeitos e ações que proporcionam efetiva formação e desenvolvimento para os professores experientes, bem como importantes acréscimos formativos para os estudantes de

licenciatura, justamente oportunizado pela integração, pelo trabalho cotidiano e colaborativo, bem como por meio das reuniões que envolvem estudos, leituras, planejamentos, propiciando novas aprendizagens, intercâmbio de ideias e de experiências, produzindo e ampliando conhecimentos.

Mais diretamente a respeito das **oportunidades e espaços para discutir, expressar opiniões, expor ideias, problemas e esclarecer dúvidas**, a professora Helena (PED) disse que sua coordenadora sempre tem orientado, promovido reuniões, esclarecendo a respeito das atribuições do supervisor, cobrando, querendo saber como vem sendo desenvolvidos os trabalhos, estando sempre presente na escola, com muita atenção e proximidade, auxiliando no sentido de possibilitar avanços na prática pedagógica, objetivando que os alunos venham a desenvolver melhor aprendizado.

O professor Walter (HIS) disse que os espaços de encontro se fazem por meio de reuniões na Universidade, periodicamente, além da comunicação pela internet (e-mail). Caminhos que, segundo ele, tem possibilitando identificar e expor problemas, pensar soluções, sempre visando um trabalho melhor.

O professor Luíz (EFI) afirmou que o trabalho entre os bolsistas de iniciação à docência, a supervisão e a coordenação é muito bem integrado. São realizadas reuniões semanais, nas quais tudo é discutido abertamente, com possibilidade de críticas e sugestões. Reiterou que não tem notado a presença “da parte de cima” do PIBID (que seria uma presença maior da gestão institucional do programa).

A professora Heloísa (GEO) expressou que tudo o que eles têm precisado (ela e os bolsistas de iniciação à docência), eles têm tido. Reuniões são periodicamente realizadas com a coordenação, que tem dado suporte, de modo que não tem havido problemas ou dificuldades nesse sentido.

O professor André (QUI) disse que suporte e orientações são dados “o tempo todo”, que sempre têm sido realizadas reuniões, nas quais tem havido oportunidades de debater e expor pontos de vista. Mencionou sobre um encontro geral dos supervisores de Química, que proporcionou o contato com colegas supervisores que atuam em outras escolas, enaltecendo este como sendo um importante espaço de debate e diálogo.

A professora Marta (LET) nos disse que a sua coordenadora dá todo o suporte necessário, que tem estado sempre à disposição, mantendo contato por telefone e e-mail, além de vir à escola com frequência. Chama a atenção no relato da professora uma observação pontuada por ela a respeito da necessidade de reunir mais os supervisores, pois afirmou ter

ouvido reclamações de colegas supervisores que estão completamente por fora do que se passa no PIBID. Segue o relato:

Eu acho que poderia reunir mais os supervisores do PIBID. Porque eu ouço, em poucas reuniões que a gente vai, eu ouço pessoas reclamando e pessoas que estão completamente por fora do PIBID até hoje, sabe? As coisas estão andando assim de... De... “Eu não sei o quê que eu faço”, entendeu?... Então, assim, eu tenho contato, a (NOME SUPRIMIDO DA COORDENADORA), ela passa pra mim: “Eu quero isso”. E... Eu faço daquela forma. Ela reúne com as meninas também, passa a forma que ela quer que a gente siga, o roteiro dela. E a gente chega a um resultado. Agora eu não sei como funciona das outras áreas. Mas, nas reuniões que a gente tem, eu vejo pessoas completamente perdidas. E eu acho que a gente tinha que reunir mais, pra um sugerir pro outro é... “Como que eu trabalho aqui?”... “Quem sabe vai ser legal na sua escola?”... Ele também trazer pra mim da escola dele, o que a gente pode acrescentar aqui... Eu acho que falta mais, assim, uma reunião onde os supervisores do PIBID estejam mais unidos (Marta – LET).

A professora Leila (FIS) entende que as orientações advêm, principalmente, das reuniões periódicas com a coordenação na Universidade, além de reuniões presenciais e da comunicação por e-mail que, de acordo com a professora, tem funcionado. Sendo assim, ela avaliou que está sendo suprida a questão do suporte, que tem sido suficiente em termos de orientação, de consulta e de esclarecimentos de dúvidas.

A professora Ângela (BIO) nos contou que há reuniões periodicamente com os coordenadores de área, nas quais são colocadas insatisfações, problemas e que, diante disso, é dado suporte necessário. Afirmou nunca ter havido problema com a sua coordenadora e que ela sempre esteve pronta a atender, a ajudar.

A professora Iara (DAN) afirmou que a sua coordenadora a instrui, que elas têm reunião semanal, que participa, assiste às aulas de coreografia, de expressão corporal, de estudos de texto, como se fosse uma aluna da professora coordenadora.

A professora Tereza (EIN) relatou que as coordenadoras fazem reunião de quinze em quinze dias e que, diante de qualquer dúvida, ela aciona a coordenação por telefone, de modo que a periodicidade de reuniões e a comunicação por telefonema tem sido suficientes.

A professora Eva (ING) nos disse que há reuniões semanais com a coordenadora e que, nessas reuniões, tudo é colocado, tudo é conversado, dúvidas são esclarecidas, dificuldades são relatadas, trocam-se ideias, analisam-se materiais de leitura, afirmando ainda que tudo tem sido possível nestas reuniões, nestes espaços semanal que eles têm.

A professora Laura (CIS), inicialmente, relatou que chegou a ter problemas com alguns bolsistas de iniciação à docência que supervisiona, referentes à postura de trabalho e, sobretudo, faltas, ausência do trabalho. Entretanto, afirmou que, diante dessas adversidades, sempre teve total suporte do seu coordenador, estando ele sempre aberto a resolver, conversar,

dialogar, se reunir, dar orientações, principalmente no sentido de esclarecer sobre o que o PIBID espera dela enquanto supervisora e o que o programa espera dos Pibidianos bolsistas. Encerrou relatando que as reuniões têm sido periódicas e têm servido de espaço para falar de problemas, esclarecer dúvidas e apresentar ao coordenador as atividades realizadas.

Por fim, destacamos o relato do professor Márcio (MAT) que reiterou sobre a ausência de seu coordenador, definindo como insuficiente o suporte dado. Segue o relato:

Insuficiente. Pra mim, insuficiente em relação à Universidade, a minha coordenação. Insuficiente. Insuficiente. Tivemos uma reunião lá, há duas semanas, pra informar que temos que preencher relatórios e acabou! “Vocês tem que preencher relatório”. E, assim, nós não tivemos um preparo pra esse relatório. Lógico, o professor coloca assim: “Você pode me procurar”. Mas não acho! Eu não encontro o meu coordenador. É muito difícil. Muito difícil. Então tivemos uma reunião, nós vamos preencher relatório assim, assim, assim... Os meninos têm que fazer isso, isso, pronto! E acabou. Quem já tem tempo no PIBID, sabe preencher o relatório, mas e eu?... Já me jogaram um relatório que é muito chato, para o da Matemática, que os outros PIBIDs não preenchem esse relatório. Não sei por que só o da Matemática é assim, ou os outros não fazem, o da Matemática tem que ser assim. Então eu acho muito insuficiente o apoio que eu recebo da minha coordenação. Teria que ser mais. O professor não vem aqui na escola, não vem visitar a escola. Até agora não veio aqui na escola. Então eu sei, conheço o meu coordenador, estudamos juntos na Universidade, cara muito competente, mas acho que deve tá muito atarefado. E, quem faz muito, né? Não faz tudo direito. Eu acho que tá faltando a minha coordenação estar mais presente e chamar mais a gente, orientar mais a gente, porque eu me sinto abandonado (Márcio – MAT).

Diante de todos os relatos expostos, concluímos, portanto, conforme se fez possível verificar, que as oportunidades, os espaços para expressar dificuldades, expor opiniões, eventuais problemas e questões, tem se dado, sobretudo, por meio de reuniões periódicas com a coordenação de área e encontros gerais promovidos pela Universidade no âmbito do PIBID, sendo estes encontros valorizados por propiciarem debates, diálogos, trocas de ideias, de experiências, havendo, inclusive, a reivindicação de que estes encontros deveriam acontecer mais vezes.

Mais pontualmente a respeito da assistência, da atenção, do suporte dado pelos coordenadores de área aos supervisores, para o esclarecimento de quaisquer dúvidas e solicitar auxílios, esta ação tem se dado por contato telefônico, por e-mail, de modo que foi colocado que os coordenadores, em sua grande maioria, têm se mostrado sempre dispostos, atentos, presentes, acompanhado com proximidade os trabalhos desenvolvidos nas escolas, cientes de tudo o que está sendo realizado, visitando periodicamente os estabelecimentos escolares, tomando real conhecimento das ações empreendidas, culminando na avaliação por parte dos professores supervisores que, em geral, todo o suporte necessário está sendo fornecido pelos seus coordenadores de área correspondentes, havendo apenas uma exceção, manifestada por um professor.

#### 4.6 Críticas e sugestões ao PIBID

Encerramos as entrevistas buscando saber dos nossos entrevistados **quais críticas e/ou sugestões eles teriam em relação ao PIBID e em que o programa poderia melhorar.** As convergências expressadas nos relatos versaram sobre: aumento da verba, do dinheiro, dos recursos para aquisição de materiais destinados ao PIBID; flexibilidade com relação ao tempo, aos horários, para não sobrecarregar os bolsistas de iniciação à docência; que os coordenadores procurassem deixar claro, desde o início, o que o PIBID pretende com o edital, explicitando os objetivos, deveres e obrigações de cada bolsista do programa (de iniciação à docência e de supervisão); flexibilizar e compatibilizar o calendário de eventos destinados aos supervisores, tornando mais viável a participação; melhorar na questão financeira (verba); a rotatividade dos bolsistas de iniciação à docência, às vezes, atrapalha; unificar os calendários da escola e dos Pibidianos; não há o que reclamar, o programa tem melhorado; tem mais é o que agradecer; o programa é recente, mas tem funcionado bem; o programa vem melhorando, mas ainda se percebem pessoas com dúvidas em relação ao trabalho, às suas obrigações e deveres; seria interessante receber algum retorno por parte dos bolsistas de iniciação à docência depois de formados; sempre será possível melhorar, mas a ideia é fantástica; poderiam ser oferecidos mais oficinas e cursos de capacitação aos supervisores; ter mais encontros entre supervisores para compartilhar experiências; ausência, abandono por parte da coordenação (de uma coordenação especificamente).

Dos relatos que nos foram dados, inicialmente, destacamos o da professora Helena (PED), que falou da importância que o recurso financeiro tem para o desenvolvimento dos projetos, mencionando também sobre a limitação, a carência de material da escola na qual trabalha:

Eu acho que precisa nesse sentido. De ter mais essa verba, de ter mais esse dinheiro, para que a gente possa fazer um trabalho mais bem feito, não é? Que a gente possa colocar em prática os nossos projetos e as crianças passam se beneficiar mais desse projeto que é tão grandioso como o PIBID. Então só nesse sentido mesmo, pra não cair... Ficar, assim, um desenvolvimento, precário por causa de falta de material [...] Porque é como a gente vê: “Ah, século XXI, internet e tudo e, às vezes, a escola não tem uma estrutura física, não tem material, não tem”. Falta muita coisa, não é?... Então, no Brasil, a dificuldade é esta, muitas vezes. É claro que a gente faz com... A gente acaba fazendo com material de sucata alguma coisa, mas as crianças merecem um material mais colorido. Muitas vezes, a gente não pode tirar uma cópia colorida... É... Por exemplo, vai ler uma tirinha, um gibi sem ser colorido? Desmotiva a criança, né? Então são essas pequenas coisinhas, mas que são relevantes (Helena – PED).

A professora Heloísa (GEO) avaliou que o PIBID ainda é muito recente, mas que, até agora, tem ido bem. Disse que o trabalho é muito intenso, porém tem funcionado bem. Afirmou não ter do que se queixar. O programa fornece dinheiro para a aquisição de material e, por enquanto, está tudo bem.

O professor André (QUI) relatou que, tendo em vista as conquistas, os avanços possibilitados pelos trabalhos no âmbito do PIBID, avaliou que está muito bom. Ponderou que pode melhorar como, por exemplo, na questão financeira, no aumento da verba para que, por meio do programa, a escola consiga mais recursos. Considerou que a rotatividade dos Pibidianos, às vezes, atrapalha os projetos já em andamento, embora entenda como necessária para que outros bolsistas de iniciação à docência também vivam a experiência de atuar em sala de escola.

A professora Laura (CIS) sugeriu que, logo no início, os coordenadores de área se reunissem com seus respectivos supervisores e explicasse, deixasse bem claro para todos, ponto a ponto, sobre o que o PIBID espera daquele edital:

Seria uma melhora pro PIBID se todo início de edital os coordenadores chegassem perto dos supervisores e explicasse mesmo, ponto a ponto: “Olha, a gente quer que vocês façam isso. Vocês são bolsistas do PIBID como qualquer outro bolsista e o papel de vocês é esse”. “Vocês têm isso, isso e isso o PIBID espera de vocês”. Eu acho que traria uma grande melhoria, porque evitaria várias confusões que acontecem nas escolas por aí. A gente sabe de vários casos. Agora, no mais, é um período muito recente pra eu fazer grandes críticas, falar que tem um grande problema. Eu acho que é uma questão, como o próprio professor (NOME SUPRIMIDO DO COORDENADOR) falou, da coordenação. “Olha, é isso aqui que a gente espera”. Claro e objetivo (Laura – CIS).

Tendo então o coordenador deixado claro os objetivos do programa, a professora Laura (CIS) sugeriu que houvesse maior acompanhamento e avaliação dos supervisores e dos Pibidianos:

Acompanhar, ir acompanhando o que o supervisor está fazendo exatamente com os seus bolsistas, através dos relatos, tanto do supervisor, quanto dos próprios bolsistas. E aí, talvez, num sistema em que se pedissem relatórios escritos das atividades, relatórios de avaliação dos bolsistas a respeito do supervisor e do supervisor a respeito dos bolsistas. São coisas que iam acabar acertando as arestas que sobrassem (Laura – CIS).

A professora Laura (CIS) finalizou a questão relatando que o PIBID, para o professor, é muito interessante, é uma fonte de ajuda, motiva a estudar, mas que precisa ser mais bem operacionalizado, deixando claras as metas e os objetivos desde o início:

No geral, o PIBID é um programa muito interessante pro professor, pro docente supervisor que tá aí, porque ele abre vários caminhos. Você tem aí uma fonte de ajuda, uma fonte, um motivo pra estudar, uma fonte. Muito mais do que alguém que



vai tirar de você. Então eu acho que é isso. Não tem muita coisa. É operacionalizar e deixar bem claro o que é pra cada um fazer, o que o PIBID tá esperando daquele edital, quais são as metas... Essas coisas assim. Desde o começo, deixar isso tudo bem claro (Laura – CIS).

O professor Luíz (EFI) disse ter mais o que agradecer, pois o trabalho tem funcionado, está bom. No entanto, sugeriu que deveria haver um calendário preestabelecido de eventos, o que possibilitaria que os professores se programassem, se organizassem melhor para ter mais condições de participar. Entende também que deveria haver mais encontros gerais que reunissem outros colegas supervisores, algo que proporcionaria, segundo ele, maior troca de informações com outros cursos:

Todas as vezes que tem evento, pelo menos até agora, os eventos são informados em cima da hora. Eu acho que eles teriam que planejar um pouquinho melhor, fazer, montar um calendário melhor e com possibilidade de horário também, em que a gente não esteja na escola. Então, primeiro, assim, tem muitas informações que eu recebo já em cima da hora, já não tem condição, não tem tempo hábil pra me preparar para aquele evento. Às vezes, eu tenho outros compromissos agendados. E... Tem outros eventos que eles marcam no horário em que estou em aula aqui também. Então também não resolve. Eu acho que, assim, é... Essa troca de informações maior ela é importante com os outros cursos. A gente só vai conseguir trocar informações com as outras disciplinas em alguns eventos sendo gerais. A gente não tá conseguindo fazer isso, entendeu? Principalmente, eu acho que a gente teria que ter um calendário de encontros já preestabelecido e que fosse num sábado, mas num horário que fosse compatível pra todo mundo (Luíz – EFI).

O professor Márcio (MAT) voltou a expressar em seu relato sobre a ausência de sua coordenação e sugeriu que, para os bolsistas de iniciação à docência, houvesse uma preparação, antes de ingressarem às escolas. Primeiramente, destacamos o que ele disse a respeito de sua coordenação:

A primeira coisa seria o apoio da coordenação. No meu caso, tá? Eu não tô falando dos outros coordenadores não. Em relação à Matemática, precisa mais apoio, mais orientação, mais explicação, ficar mais presente na escola... Não é pelo fato de eu ser o supervisor que eu vou conduzir tudo. Meu coordenador não vem à escola. Então ele faz parte dessa comunidade agora, né? E... Em relação a trabalho, à maneira de trabalhar, eu não tenho muito o que reclamar não. Acho que o processo tá indo... Tá indo porque tá sendo cobrado. Tá funcionando (Márcio – MAT).

Referente ao que o professor sugeriu para os bolsistas de iniciação à docência:

Eu acho que os alunos da Universidade também deveriam ser preparados antes de vir pra escola, sabe? Eles deveriam ter um curso, um minicurso dado por professores da escola pública, porque eles são jogados aqui na escola. Não vem nem sabendo nada, nenhum preparo. Eu acho que a Universidade, aqui, o núcleo daqui, peca nisso. Acho que deveria ter um preparo para os bolsistas e para os professores supervisores. Porque tem seleção, já entrou, já vai trabalhar, já manda, tem que fazer isso... É tudo assim empurrado, rápido. Eu acho que as coisas não deveriam funcionar assim. E, pra ter um bom resultado, eu acho que as coisas têm que ter um processo, uma organização, um preparo de todo mundo. Então, meus pontos, assim, que eu tenho em relação ao PIBID, são esses. Os meninos são muito receptivos, os

bolsistas. Os meus alunos são receptivos em relação aos bolsistas. Todos os professores. Então, quanto a isso, tá tranquilo (Márcio – MAT).

O professor Walter (HIS) afirmou que, de um modo geral, não tem o que reclamar do PIBID. Segundo ele, o programa tem melhorado, há uma abertura democrática para expressar opiniões e desejos do supervisor e dos bolsistas de iniciação à docência e, no momento, só tem a elogiar.

A professora Leila (FIS) chamou atenção para a necessidade de “unificação do calendário” para todos os bolsistas de iniciação à docência como algo necessário a ser feito, de modo que, assim, as férias dos Pibidianos coincidiriam com as férias escolares, permitindo organizar melhor o cronograma de trabalho e preservar a carga horária que os Pibidianos devem cumprir na escola.

A professora Marta (LET) falou do seu desejo de seguir no programa e disse que espera poder dar continuidade ao trabalho que vem desempenhando no PIBID de Letras, na escola em que trabalha, para que possa concluir as ações e colher os resultados das iniciativas que vem empreendendo, buscando maior êxito e mais progressos. A respeito do que poderia ser melhorado, a professora deu o seguinte relato:

Assim, se pode melhorar, eu acho que sim. Eu acho que, a partir do... As coisas têm que estar sempre renovando, melhorando mesmo. Tem muita coisa pra melhorar, né? [...] Tem muita gente ainda... É... Insegura... O pouco de reunião que a gente... Eles ficam perguntando pra gente. Muitos não têm resultado nenhum, sabe? Eu acho que tinha que olhar até essas situações na escola, antes de... É... Aonde tá funcionando, aonde não tá funcionando, qual o resultado que tá tendo... (Marta – LET).

A professora Ângela (BIO) julga que seria interessante que, aquelas que foram bolsistas de iniciação à docência, depois de graduados, pudessem dar algum retorno sobre as contribuições que a participação no PIBID deu para a formação. Ela revelou que teve esse retorno por acaso, mas que seria muito bom, se fosse possível, que outros ex-bolsistas do programa pudessem dizer, depois de formados, depois da experiência vivenciada, sobre o que significou para a sua formação. Vale destacar o seu relato:

Eu tive uma experiência, assim, que eu achei gratificante. É... Um ex-bolsista, que eu recebi em um estágio supervisionado, aí ele me falando que saiu bastante decepcionado com o PIBID, não queria nem dar aula mais. Achou que tinha acabado pra ele aquilo aí. Pensou em não fazer mais a licenciatura. Mas resolveu que iria fazer licenciatura e ele falou que chegou no PIBID muito imaturo, aí ele se deparou com uma sala de aula que não tá fácil. Aí ele ficou totalmente desestimulado. Só que, depois, ele viu o quanto isso aí foi importante pra vida dele. Depois que a poeira baixou, como que fez crescer. E, assim, eu fiquei muito surpresa com o rendimento dele dentro de uma sala de aula. Ele falou assim: “É, foi questão mesmo de imaturidade”. Então, muitas vezes, a gente perde um bolsista porque vai formar ou porque terminou o estágio, às vezes, não tá muito a fim de continuar nesse

programa. Mas, assim, se isso contribuiu pra vida dele, pelo menos em alguma coisa, a gente não tem esse retorno. Eu tive por acaso. Que eles se vão e a gente perde. Então esse controle desses meninos que se foram seria muito bom pra gente. Principalmente saber se realmente o nosso trabalho tá sendo é... Um programa mesmo de formação, né? Acho que isso aí fica faltando. Que eu tive esse retorno por acaso (Ângela – BIO).

A professora Eva (ING) relatou que sempre será possível melhorar, aprimorar o PIBID, mas enfatizou que a ideia do programa é muito boa e que, mesmo que não tivesse a bolsa, seria uma voluntária. Convém destacar o que ela disse:

Sempre vai ter jeito, né? Senão seria perfeito demais e poderíamos ganhar um prêmio internacional pela perfeição. Sempre vai ter o que melhorar sim. A... Em relação ao programa, a ideia é fantástica. A ideia é muito boa. Inclusive, mesmo que não tivesse bolsa, eu seria voluntária. Sempre. Igual pra sua pesquisa. Mesmo que não tivesse essa bolsa e precisasse do programa funcionar, sem remuneração, pra mim, não teria problema. Hoje, é... A bolsa, ela me facilita em quê? Eu tive que abandonar turmas no meu curso de Inglês pra cumprir com as necessidades do PIBID. Reuniões e coisas assim. Então, hoje, na verdade, eu não ganhei e nem perdi financeiramente. Tô praticamente empatada. Se não tiver a bolsa, eu voltaria a dar minhas aulas e receberia os meninos também, de uma forma um pouco mais apertada (Eva – ING).

Mais pontualmente sobre sugestões que teria a dar ao programa, a professora Eva (ING) se referiu à carga horária que, segundo ela, “aperta os bolsistas” e que seria interessante que o PIBID oferecesse mais cursos voltados para a formação continuada, para a capacitação. Segue o relato:

Acho que uma coisa que aperta muito é esse esquema da Universidade que destrói os nossos alunos, né? É uma laranja apertada saindo caldinho. Eles ficam muito, muito cansados, muito pressionados. Agora... É... Até essa última etapa, eles têm me ajudado a corrigir prova, tudo, eu falei: “Ninguém vai corrigir prova pra mim”. É... “Vocês vão fazer, terminar o semestre de vocês, que vocês estão, assim, desfigurados de cansados”. Então, não sei. Eu acho que isso não teria jeito. A proposta é essa. Faz quem quer, né? [...] E ter mais cursos, mais cursos de formação continuada, de capacitação (Eva – ING).

A professora Iara (DAN), do mesmo modo, opinou que o PIBID precisaria melhorar com relação ao tempo que exige dos bolsistas de iniciação à docência, pois, de acordo com ela, as exigências acabam sobrecarregando os Pibidianos, que já têm muitas disciplinas e muitos estudos demandados da graduação. E, por isso, o tempo acaba sendo muito corrido.

Por fim, a professora Tereza (EIN), a nossa última entrevistada colaboradora da pesquisa, não pontuou críticas e nem sugestões, mas fez uma ponderação, desenvolvendo um raciocínio, uma reflexão sobre a inserção de bolsistas de iniciação à docência no PIBID, pensando sobre qual seria o momento mais propício para o ingresso no programa. Se faz pertinente expor o seu relato na íntegra:

Bom, eu não sei nem se é uma crítica. Uma coisa que eu observo é o seguinte: que, às vezes, as meninas ainda estão novas no curso, acabaram de entrar e já vão direto pro PIBID. É só isso que eu questiono. Será que é o curso que elas estão querendo fazer mesmo?... Não poderia esperar um pouco?... Se o PIBID, por exemplo, pegar só as bolsistas que estão do quarto período pra frente?... Que já passou da metade, né? Tá na metade do curso. Que aí já tem noção se quer mesmo aquilo. Por que... Será que, às vezes, o PIBID tá... Tá é... Investindo na formação dessa bolsista e, depois, daí há pouco, ela tá trocando de curso?... E vê que não é aquilo mesmo. Se bem que é pra isso também o PIBID, né? Pra tá numa sala, saber se é aquilo mesmo que ela quer. Mas, às vezes, eu penso, assim, que... Ainda tá muito nova pra entrar na... Pegar uma sala de aula, no terceiro período do curso, enfrentar uma sala... Então isso aí, às vezes, eu questiono. Quem sabe? Mas amadurecer mais no período, do quarto período pra frente, só pegar as bolsistas do quarto período pra frente, pra ver se é isso mesmo que elas querem fazer, entendeu? Só isso. A gente conversa muito, a gente conversa muito, orienta muito, sabe? E... Às vezes, eu sinto que tem umas que vão acabar o curso e que é aquilo mesmo. Outras, eu sinto que, às vezes, tá no curso mesmo porque não teve outra opção. Certo? Será que aquela alí foi a primeira opção dela de curso?... É só isso (Tereza – EIN).

À guisa de conclusão, finalizando as entrevistas e examinando esta última questão, tivemos como mais expressivas as reivindicações na direção financeira, sugerindo aumento da verba, do dinheiro, dos recursos para a aquisição de material em benefício das escolas. Houve, contudo, o reconhecimento de que o programa é relativamente recente, mas que tem melhorado, vem se aperfeiçoando, passando por adaptações, adequações, alcançando relevantes conquistas, importantes avanços, sendo que o trabalho tem funcionado, tem gerado resultados significativos.

Foi sugerido que os coordenadores, desde o início, reunissem os supervisores e os bolsistas de iniciação à docência, com a finalidade de esclarecer, de explicitar o que desejam alcançar, quais são os objetivos de cada edital, reiterando sobre as obrigações e os deveres de cada um na sua função.

No mesmo sentido, foi indicada a necessidade de melhor acompanhamento por parte dos coordenadores, propondo que seja feito com maior frequência, requerendo relatórios, realizando avaliações dos bolsistas de iniciação à docência e dos supervisores acerca do trabalho, justamente para que a coordenação possa verificar o que está funcionando, examinar as demandas, os resultados, a afetividade das ações, pois alguns relatos dos docentes entrevistados revelaram que há carências nesta direção, havendo professores ainda incipientes em relação aos propósitos do programa.

Concernente ao âmbito formativo, foi sugerido que seria interessante que o PIBID ofertasse mais cursos, minicursos e oficinas aos supervisores, proporcionando-lhes, por meio destas iniciativas, capacitação, impulsionando a formação continuada.

A flexibilização e a compatibilização do calendário de eventos destinados aos supervisores emergiu com uma questão poderia ser repensada para tornar mais viável a

participação dos docentes vinculados ao programa. O estabelecimento prévio de um calendário de eventos foi proposto como uma ideia. De modo paralelo, foi sugerida a unificação do calendário do PIBID, para compatibilizar o calendário dos licenciados no programa com as férias escolares.

Um professor propôs que houvesse algum preparo dirigido aos bolsistas de iniciação à docência antes do ingresso deles nas escolas, ou seja, que fosse oferecido a eles algum curso ou minicurso no sentido de instruí-los sobre procedimentos e práticas escolares. Duas professoras sugeriram repensar a carga de exigências para os bolsistas de iniciação à docência, entendendo que estes já possuem altas demandas de atividades, da graduação, sendo que, muitas vezes, o PIBID acaba sobrecarregando-os.

Além do mais, apreciou-se que seria importante criar um mecanismo por meio do qual os bolsistas licenciandos, depois de desligados do programa, após concluírem a licenciatura, pudessem dar algum retorno sobre o significado, a relevância que o PIBID teve para a sua formação.

Uma sugestão que merece destaque e vai diretamente ao encontro da formação permanente do professorado, bem como para o desenvolvimento profissional docente, propõe que sejam oferecidas mais oficinas, mais cursos de capacitação para os supervisores do PIBID, bem como a promoção de mais encontros gerais, possibilitando tanto àqueles que supervisionam áreas afins como os que supervisionam diferentes áreas possam compartilhar suas experiências de trabalho.

Ademais, as ideias, as propostas, os objetivos do programa são considerados ótimos e profícuos, que vem redundando em resultados significativos, de modo que os professores supervisores tem se mostrado interessados em seguir adiante no programa, defendendo que o PIBID tem que continuar. Inclusive, uma entrevistada expressou que considera a ideia do programa tão fantástica que seguiria até como voluntária.

Se faz indispensável ressaltar que as nossas verificações encontram convergências nas constatações do estudo avaliativo desenvolvido por Gatti et al. (2014), no desejo de que seja garantida a continuidade do programa, com ampliação do número de instituições participantes e de bolsas, além do aumento de verba, de recursos para a aquisição de material para as escolas, que haja maior intercâmbio e integração entre projetos de áreas afins e melhorias na gestão institucional do programa.

Gatti et al. (2014), por meio de sua pesquisa, também atestou que o PIBID vem criando condições que, efetivamente, estão proporcionando um significativo processo de formação para todos os envolvidos no programa e, conseqüentemente, para o

desenvolvimento profissional dos docentes, por meio da apropriação de diferentes conhecimentos e saberes, tendo a escola como o local fundamental para a edificação dos docentes.

Por fim, somam-se às constatações do trabalho de pesquisa referido anteriormente, as sugestões e críticas que nós, do mesmo modo, identificamos em nosso estudo na direção de: reivindicar sobre a continuidade, a permanência do PIBID, garantindo a existência do programa nas IES já participantes, inclusive ampliando e aumentando o número de escolas e bolsistas de iniciação à docência contemplados; a simplificação dos relatórios cobrados; ter mais apoio por parte das instâncias superiores hierarquicamente; maior disponibilização de recursos para aquisição de material permanente; proporcionar maior intercâmbio e integração entre professores e escolas com projetos na mesma área e entre áreas diferentes; maior envolvimento dos docentes das IES com o programa nas escolas; dar maiores esclarecimentos quanto ao desenvolvimento, objetivos e metas do programa, para todos os bolsistas envolvidos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa se propôs a analisar o PIBID de treze licenciaturas de uma Universidade Federal, na voz de treze professores supervisores do programa, contemplando pelo menos um representante de cada licenciatura integrante do PIBID na instituição, sendo todos os docentes regentes em escolas públicas estaduais e municipais de um mesmo município mineiro.

A partir de relatos fornecidos em entrevistas, elaboradas com roteiro semiestruturado, contendo oito questões, por meio das quais os docentes revelaram seus interesses e motivações para ingressarem no PIBID, os professores dividiram conosco suas experiências cotidianas no âmbito do trabalho no programa, os significados para a formação, os benefícios que o PIBID tem proporcionado para a formação dos bolsistas de iniciação à docência, bem como para as instituições escolares nas quais trabalham, além de seus alunos.

No intuito de conhecer sobre algumas percepções que os professores supervisores têm acerca do PIBID, buscamos saber dos docentes: como eles veem as relações que se estabelecem entre a Universidade e as escolas no âmbito do programa; como compreendem o papel, a participação dos supervisores; como tem sido a recepção, a aceitação ao PIBID por parte das escolas nas quais está inserido, considerando todo o corpo escolar, inclusive os professores não vinculados, ou seja, aqueles que não são bolsistas supervisores; se tem sido criadas oportunidades e abertura de espaços para expressar dificuldades, problemas, esclarecimentos de dúvidas, ou seja, se tem havido suficiente suporte de orientação por parte dos coordenadores aos supervisores e como e de quais modos isso tem se efetivado.

E, por fim, indagamos aos professores supervisores sobre quais críticas teriam, eventualmente, com relação ao PIBID, opinando também a respeito de quais pontos, em quais aspectos o programa poderia ser melhorado.

Tivemos como objetivo geral da pesquisa analisar em que medida a participação, as formas de atuação e as experiências vivenciadas pelos professores supervisores no PIBID vêm contribuindo para o Desenvolvimento Profissional Docente, para a Formação Permanente do Professorado, apontando e examinando aspectos do Trabalho Docente e suas peculiaridades. Ademais, de modo específico, objetivamos: verificar e explicitar aspectos relacionados ao Trabalho Docente e suas peculiaridades; identificar e evidenciar elementos que subsidiem, que forneçam contributos para o Desenvolvimento Profissional Docente; identificar e evidenciar elementos que subsidiem, que forneçam contributos para a Formação

Permanente do Professorado; investigar sobre a relação entre a Universidade e as escolas, no PIBID; verificar sobre a aceitação, sobre a recepção ao programa por parte do corpo escolar; indagar sobre a atuação e participação dos professores supervisores no PIBID; e, por fim, angariar subsídios que possam vir a contribuir com o programa de formação em pauta (o PIBID). Toda a análise e apreciação dos resultados foi instruída pelo aporte teórico fornecido por Garcia (1999, 2009), Imbernón (2009, 2011) e Tardif e Lessard (2005).

As experiências, os significados e as percepções sobre o PIBID narradas pelos professores e professores colaboradores da pesquisa, resultaram na reunião de um material extenso e significativo que, depois de submetido à análise, nos permitiu a confirmação de nossas hipóteses e a conclusão de que os objetivos propostos pelo estudo foram alcançados, conforme seguiremos explicitando.

Partimos do pressuposto de que, estando os professores supervisores inseridos em uma equipe de trabalho, tendo a incumbência de atuar como coformadores dos bolsistas de iniciação à docência, as ações no âmbito do PIBID potencializariam o desenvolvimento profissional e a formação permanente dos docentes.

Esta hipótese foi confirmada a partir do que os professores entrevistados nos revelaram em seus relatos. Por meio da análise dos dados fornecidos, chegamos à conclusão de que as ações e iniciativas que geram contributos efetivos para o desenvolvimento profissional e a formação permanente dos professores supervisores do PIBID têm sido provenientes do trabalho diário no programa, orientando as ações dos bolsistas de iniciação à docência, dialogando, planejando juntos, desenvolvendo leituras, estudos, elaborando projetos, escrevendo trabalhos científicos, atividades que, inclusive, nas palavras dos próprios entrevistados, têm propiciado atualização, renovação pedagógica, estar em dia com a formação, compreendendo que esta sim é a verdadeira formação continuada.

Tudo o que foi colocado encontra respaldo e concordância em Garcia (1999, 2009) e Imbernón (2009, 2011). Estes autores apreciam que o espaço privilegiado para que os docentes se desenvolvam profissionalmente é a escola, ambiente no qual se realiza, se efetivam as ações empreendidas pelos docentes. Do mesmo modo, defendem o espaço escolar como local fundamental para a formação permanente do professorado, pois é no exercício da profissão, diante da realidade do trabalho, que os saberes e conhecimentos relacionados à profissão se edificam, se aprimoram, são revisados, atualizados.

E, nesta direção, a colegialidade, o trabalho em parceria, o intercâmbio e o diálogo entre pares são destacados como primordiais para o êxito da formação e do desenvolvimento



dos professores, que está atrelado ao desenvolvimento da instituição escolar em que atuam e, por conseguinte, também ao desenvolvimento dos alunos.

Tendo em vista o que foi narrado pelos docentes supervisores entrevistados, se faz possível afirmar que o PIBID tem sido um potencializador, tem fomentado, tem trazido contributos relevantes para o desenvolvimento dos professores, para a formação permanente destes profissionais, bem como para as escolas e os alunos por elas atendidos.

É oportuno ressaltar que nossas análises foram orientadas, preponderantemente, por estudos sobre o Trabalho Docente, descritos por Tardif e Lessard (2005). Vale pontuar que os referidos autores desenvolveram raciocínios acerca do ensino, da atividade docente, concebendo-a como sendo um trabalho interativo, com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos, e que, portanto, somente o contexto do trabalho interativo, cotidiano, permite real compreensão sobre as características e peculiares da docência.

Ademais, Tardif e Lessard (2005), explicitaram que estudos em torno do trabalho docente têm sido negligenciados. E, nesse sentido, atentam para o fato de que temáticas relacionadas ao desenvolvimento profissional não podem ser dissociadas do trabalho docente, do trabalho escolar, advertindo tratar-se de problemáticas que, para o estudo e análise, precisam ser levadas ao campo onde se realizam os processos e o trabalho dos atores.

Logo, foi partindo desta premissa que empreendemos as análises, dando atenção e destaque aos aspectos e as peculiaridades emergentes do trabalho docente, de modo que questões relacionadas ao tempo, à carga horária, a elevação de demandas e atribuições direcionadas aos profissionais do ensino, elevando, conseqüentemente, a complexidade do trabalho, foram componentes salientados pelos professores supervisores como obstáculos que elevam as dificuldades do trabalho, especialmente no trato com os alunos que, segundo os docentes, tem se tornado cada vez mais difíceis de atrair, de motivar, de despertar o interesse para os conhecimentos escolares.

Outro componente relevante que merece ser destacado é o fato de todos os docentes por nós entrevistados já terem participado de alguma iniciativa voltada para a capacitação de professores, para a formação continuada, de modo que apenas três ainda não têm curso de pós-graduação lato sensu. Esta constatação vai ao encontro do que Tardif e Lessard (2005) atestaram no sentido de que, nas últimas décadas, os docentes têm, de modo crescente, investido tempo em formação. Situação que, segundo os referidos autores, pode ser confirmada em vários países. Afirmam que este movimento se justifica em razão do aumento das exigências para com os professores.

Diante do exposto, se faz oportuno salientar que, mesmo diante de uma carga de trabalho expressamente pesável que, por vezes, acaba impossibilitando maiores investimentos de tempo por parte dos docentes em sua própria formação, ainda assim, estes profissionais reconhecem a importância de continuarem se formando, se atualizando, se desenvolvendo profissionalmente, formando-se permanentemente, de modo contínuo, conforme apurado em nossa pesquisa, evidenciado em vários depoimentos.

No que diz respeito à identificação de elementos que forneçam contributos, que sejam potencializadores do desenvolvimento profissional dos professores, se faz oportuno lembrar que Garcia (2009) assevera que o desenvolvimento profissional, nas últimas décadas, tem recebido atenção constante de pesquisadores do campo educacional. Nesse sentido, nossa pesquisa se soma aos estudos que tem se ocupado de analisar sobre o desenvolvimento profissional dos docentes, com a particularidade de se tratar de análises a partir de uma política pública em especial: o PIBID.

Esta iniciativa por nós empenhada em pesquisa vai ao encontro do que Garcia (1999) assevera no sentido de que, atualmente, tem sido comum entre pesquisadores, formadores, pelas políticas públicas e pela administração educacional, assumir a escola como unidade básica para que se promovam mudanças no ensino. Esclarece que o princípio que fundamenta a concepção da escola como base para o desenvolvimento profissional consiste na compreensão de que é a partir da instituição escolar que surgem e que se podem resolver os problemas relacionados ao ensino.

O referenciado autor nos traz que o desenvolvimento profissional centrado na escola encontra adesão em países da Europa (como Espanha, Suécia, Inglaterra, Dinamarca), além de Estados Unidos, Canadá e Austrália. Declarou que assumir que a formação de professores deve provir das escolas, do trabalho, das ações empreendidas no espaço escolar, supõe uma aposta na profissionalização dos professores, reconhecendo suas práticas, seu contexto de atuação, suas capacidades, seus saberes e conhecimentos, repercutindo inclusive no campo das políticas educativas.

Repercussão de tal ordem se verifica no Brasil, por meio do PIBID que, além de ser uma política que aposta, que investe nos docentes e na educação escolar básica, se difere das propostas e ofertas de cursos mais tradicionais, presenciais, de caráter disciplinar, transmissivo, regido por especialistas, que ignoram as práticas e os saberes práticos dos professores.

Concernente ao PIBID, se faz pertinente colocar, conforme expressa Garcia (1999), que os processos de desenvolvimento profissional também são determinados por

políticas educativas do momento, de modo que a administração educacional é quem tem a prerrogativa de estabelecer as prioridades para o ensino. Portanto, levando em consideração o referido programa, temos a efetivação de uma aposta, de um empenho governamental na direção investir no desenvolvimento dos docentes, proporcionando a eles assumirem o protagonismo de sua formação, em seu real espaço de trabalho: na escola.

Todas as colocações feitas referentes ao desenvolvimento profissional encontram consonância com os relatos trazidos pelos professores supervisores do PIBID por nós entrevistados, sobretudo no que se refere aos ganhos que o programa tem trazido a eles do ponto de vista formativo, destacando novas experiências, novas práticas, novos conhecimentos, novos saberes, aproximação com o saber universitário, acadêmico, gerando produção de conhecimento, de trabalhos científicos, justamente por meio da troca, do intercâmbio, do contato diário com os estudantes universitários licenciandos bolsistas do PIBID, trabalhando em parceria, conseguindo até mesmo envolver outras turmas e colegas professores em projetos comuns à escola, trabalho efetivamente em conjunto, algo que é considerado fundamental para a formação permanente, segundo Imbernón (2009).

Embora tenhamos enfatizado o aspecto formativo, convém exprimir, conforme traz Imbernón (2011), que a formação não é único meio para o desenvolvimento profissional dos professores, pois o desenvolvimento profissional depende de outros componentes. Dentre vários, destacamos: ganho salarial; boas perspectivas de carreira e condições de trabalho. Inclusive, estes pontos foram elucidados pelos docentes em seus relatos como sendo contingentes que exercem forte influência na profissão.

Estes elementos sintetizadamente listados indiciam para o fato de que a participação, o trabalho, a atuação dos professores supervisores no âmbito do PIBID tem propiciado a eles a apropriação de subsídios fomentadores do seu desenvolvimento profissional, em contexto prático, real, conjuntamente ao desenvolvimento da escola.

Todavia, vem a propósito trazer que Garcia (1999) adverte que o desenvolvimento profissional docente abrange um amplo e diverso campo de conhecimento e que, para aprofundá-lo, seriam necessárias análises pormenorizadas de diferentes processos, conteúdos e questões que envolvem a profissão. Porém, seja qual for a orientação, a abordagem, se faz indispensável compreender que a profissão docente e seu desenvolvimento são cruciais para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos nas escolas.

Em relação à formação permanente do professorado temos, fundamentalmente, o que Imbernón (2009) pontua ao explicitar que, no final do século XX, a formação permanente

do professorado obteve expressivos avanços, dos quais merece destaque a crítica à racionalidade técnica e a ênfase na formação em proximidade com as instituições educativas.

Valoriza, portanto, que a formação deve aproximar-se da escola, partindo de situações problemáticas reais vivenciadas, experienciadas pelos professores, apesar de que em muitos casos, a formação nessa direção ainda não ocorre, manifesta Imbernón (2009). O mesmo autor soma ainda que há a necessidade de que as políticas e práticas de formação sejam elaboradas no sentido de favorecer a reflexão sobre a prática em contexto escolar, a inovação, a comunicação entre o professorado, possibilitando mais autonomia em suas ações, que também se faça por meio de projetos, empreendidos e desenvolvidos de modo colegiado, colaborativo, que é fundamental, não apenas para a formação permanente, como para o desenvolvimento dos docentes e da escola. Contudo, verificamos que a participação dos professores supervisores no PIBID tem fomentado estes componentes listados.

Imbernón (2009) acentua também que a formação permanente do professorado não pode estar dissociada das políticas educacionais que incidem sobre os docentes e que propostas de formação fundamentadas em contexto prático, em situações educativas complexas e problemáticas reais, resultarão na criação de alternativas de mudanças voltadas propriamente para o espaço onde se dá a educação (a escola), defendendo que, para mudar a educação, o professorado de fato precisa mudar. Porém, do mesmo modo, os contextos nos quais os docentes interagem precisam mudar, pois se não houver efetivas mudanças contextuais, poderá se vir a ter um professorado culto, altamente qualificado, com abrangente bagagem de conhecimentos pedagógicos, mas não necessariamente inovadores.

A relevância dada à formação permanente do professorado como algo que deve se desenvolver em colaboração, se apoia no argumento de que cada vez mais o ensino tem se transformado em um trabalho imprescindivelmente coletivo, sendo a coletividade necessária para melhorar os processos de trabalho dos docentes, bem como a organização do trabalho nas instituições educativas, que culminará em ganhos de aprendizagem para o alunado, afirma Imbernón (2009).

Entretanto, o mesmo autor admite que toda prática profissional e pessoal necessita, em algum momento, de análises e reflexões solitárias, individual. Também entende que o trabalho colaborativo entre professores não é fácil, até porque, dentre outros fatores, as estruturas organizativas escolares não foram concebidas para favorecer ao trabalho colaborativo, tendo as salas idealizadas como células, agrupadas sob critérios não coerentes, hierarquização profissional dentro das instituições, além do pouco diálogo sobre o que ocorre e o intercâmbio que é majoritariamente fictício.

Concernente a tais colocações, Imbernón (2009) defende que sejam criadas políticas educativas que propiciem estrutura organizacional para uma formação mais flexível, descentralizada e cada vez mais próximas das instituições educativas, proporcionando maior intercâmbio formativo entre professores no interior das escolas.

Em relação ao que foi colocado, podemos situar o PIBID como uma política educacional que se concretiza no interior das escolas, em estreita relação com as instituições de ensino, propiciando intercâmbio entre docentes e iniciantes na docência, transformando as escolas em algo mais do que um simples local de trabalho dos professores, passando a ser vista e concebida como uma organização fundamental para estruturação do conhecimento sobre o ensino, estimulando o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, conforme sugere Imbernón (2009).

O mesmo autor referido anteriormente entende que o papel da formação permanente é exatamente criar espaços em que o professorado tenha voz, desenvolva processos reflexivos, éticos, relacionais, colegiais, colaborativos, atitudinais e emocionais, que vão além dos aspectos puramente disciplinares, uniformizantes e técnicos. E, nesta direção, obtivemos indícios de que o PIBID tem, em boa medida, oportunizado avanços nesta direção.

Não por acaso nos propusemos a dar espaço e voz aos professores supervisores, para efetivamente conhecer de modo mais aprofundado e detalhado as experiências de trabalho vivenciadas por aqueles docentes no âmbito do PIBID. E, diante de evidentes ganhos e benefícios declarados pelos profissionais entrevistados, podemos concluir e afirmar, em concordância com Imbernón (2009), que o programa pode ser considerado como uma alternativa, como uma proposta que, embora relativamente recente, sinaliza com fortes indicativos de que tem provocado um novo pensamento formativo. Podemos somar a isto, levando em consideração os relatos de experiências narrados em entrevistas, a confirmação de que o PIBID vem gerando importantes resultados formativos, potencializando avanços e desenvolvimento para as instituições, bem como para os sujeitos envolvidos.

Em vias de conclusão, considerando mais detidamente aspectos que se referem diretamente ao PIBID, ancorados no estudo avaliativo desenvolvido por Gatti et al. (2014), verificamos extensa convergência entre as constatações da nossa pesquisa com os resultados obtidos pela referido estudo.

Relativo aos professores supervisores, ficou evidenciado que o PIBID tem proporcionado: vivenciar diferentes experiências pedagógicas; tem trazido ganhos para os conteúdos ensinados (crescimento das matérias); viabilizado mais aulas práticas e

laboratoriais; aquisição de aprendizagens e conhecimentos, especialmente por meio das trocas, dos intercâmbios que se processam no trabalho diário com os bolsistas iniciação à docência, oportunizando efetiva atualização e formação permanente; produção de trabalhos científicos, que compõe elementos que contribuem para formação profissional e para o desenvolvimento profissional docente; contato com saberes acadêmicos por intermédio da Universidade e dos coordenadores de área.

Para os alunos e para as escolas: subsídio material; auxílio; apoio; reforço escolar (que tem, de acordo com os professores entrevistados, resultado em significativos ganhos de aprendizagem para os alunos, bem como na elevação dos resultados e do interesse nas matérias, nos conteúdos, gerando ganhos para as escolas como um todo). Foi ressaltado que todos se beneficiam com as conquistas alcançadas no PIBID.

Especialmente referente aos alunos, convém destacar, assim como também atestou Gatti et al. (2014) em seu estudo, um aspecto que chamou a atenção: o fato de o PIBID estar promovendo a aproximação de alunos de escolas periféricas, pertencentes a classes sociais menos favorecidas, com a Universidade, com o espaço universitário, despertando nestes alunos aspirações de ingresso à instituição federal de ensino superior.

Referente aos bolsistas de iniciação à docência: a valorização por terem, por meio do PIBID, a oportunidade de vivenciar de modo mais afetivo a prática docente, por mais tempo, inseridos integralmente no espaço escolar, vivenciando diferentes tipos de experiências, realizando regência, conhecendo a organização, a estrutura e o funcionamento da escola, da sala de aula, aprendendo a lidar com os alunos reais, a desenvolver e pensar estratégias, administrar o tempo, ou seja, aprendendo a ser professor em contexto prático real, além de, diante dessa gama de experiências possíveis, reunir condições para decidir seguir ou não no exercício da docência.

Referente às críticas e sugestões ao PIBID, obtivemos que a avaliação por parte dos docentes entrevistados foi, preponderantemente, positiva. Houve o reconhecimento de que o PIBID ainda é um programa relativamente recente e que, portanto, demanda ajustes e modificações, mas que, no geral, tem funcionado, tem produzido bons resultados e experiências significativas. Problemas mais pontuais foram revelados, atribuídos à operacionalização, participação, ausências, divergências, sendo que muitos destes foram considerados normais em qualquer processo de adaptação.

Particularmente a respeito de críticas dirigidas à direção institucional do PIBID, mais especificamente ao coordenador institucional e aos coordenadores de gestão do programa, que foram mencionados como pouco presentes nas escolas, pessoas como as quais

não se tem muito contato, se faz indispensável atualizar que, desde a segunda metade do ano de 2015, a equipe gestora do PIBID-UFV não é mais a mesma a qual se referiu os entrevistados da pesquisa, pois no espaço de tempo em que a pesquisa foi realizada, em que foram entrevistados os supervisores, houveram mudanças no corpo gestor, assumindo outro coordenador institucional e outros membros passaram a compor a coordenação de gestão. Com relação aos coordenadores de área, verificamos que foram mantidos.

Por fim, temos ciência de que as pautas, os conceitos que nos propusemos a tratar, a abordar nesta pesquisa, carregam enorme complexidade, bem como a política de formação que colocamos em pauta. Contudo, cremos estar deixando algumas contribuições que poderão ser mais aprofundadas, problematizadas, especialmente na direção de refletir sobre o trabalho docente, o desenvolvimento profissional, a formação permanente do professorado e sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que, por se tratar de uma política implementada em um governo especificamente, tendo em vista que, no Brasil, políticas públicas são comumente confundidas e apropriadas como políticas de governo, partidárias, ficando, portanto, sujeitas a mudanças, alterações e até mesmo sob o risco de serem extintas, desejamos estar também fornecendo relevantes elementos em prol da permanência, da perpetuação do programa em destaque, sobretudo por se tratar da maior e mais consistente política de atenção à formação de professores já empreendida no país.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

AMBROSETTI, N. B.; RIBEIRO, M. T. M. A escola como espaço de trabalho e formação dos professores. In: **VIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores**, São Paulo, UNESP, 2005.

AQUINO, A. G. S. **As implicações do PIBID no processo de formação de professores: o caso dos licenciandos em Ciências Biológicas**. 2015. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2015.

AZEVEDO, J.M.L.; AGUIAR, M.A. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L.C.; GRACINDO, R.V. (Coord.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: Inep, 1999. p. 43-51.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Diretoria de Educação Básica Presencial**: relatório de gestão 2009-2014. Brasília, 2014. Brasília, DF: MEC/DEB, 2014, Vol. 1. 119 p. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818\\_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf)>. Acesso em: 14 outubro de 2015.

BRASIL. **Diretoria de Educação Básica Presencial**: relatório de gestão 2009-2014. Brasília, 2014. Brasília, DF: MEC/DEB, 2014, Vol. 2. 219 p. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818\\_DEB-relatorio-de-gestao-vol-2-com-anexos.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-2-com-anexos.pdf)>.

BRASIL. **Diretoria de Educação Básica Presencial**: relatório de gestão 2009-2013. Brasília, 2014. Brasília, DF: MEC/DEB, 2013, 328 p. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 27 de abril de 2015.

BRASIL. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria nº 096. Dispõe sobre as novas regulamentações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jul. 2013. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=11&data=23/07/2013>>. Acesso em 07 de maio de 2015.



BRASIL, Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Institui ao MEC e a CAPES a formulação de políticas de valorização do magistério e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007 Disponível em: <152 <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=12/07/2007>>. Acesso em: 07 de maio de 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.219. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2010 Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=25/06/2010>>. Acesso em: 22 de maio de 2014.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007: institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Publicada no DOU de 13/12/2009.

BRASIL. Governo Federal. Decreto nº 7.212, de 24 de junho de 2010: **Dispõe Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Publicado no DOU de 25/06/2010.

CANÁRIO, R. **Articulação entre as formações inicial e continuada de professores**. Portugal, Célia Maria Carolino Pires – PUC/SP, Charles Hadji – França, 2002.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO E ALMEIDA, V. **Percursos formativos, profissionais e as práticas dos docentes coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

CARVALHO, M. R. B. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e suas repercussões em cursos de formação inicial de professores. In: **II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, Águas de Lindóia, 2014.

COSTA, T. M.; TERRAZZAN, E. A.; KERBER, F.; RAMOS, M. R. S.; SANDRI, V. Propostas e práticas desenvolvidas em pesquisas de teses e dissertações sobre a temática do PIBID. In: **II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, Águas de Lindóia, 2014.

COSTA, A. S. F.; AKKARI, A.; SILVA, R. V. S. Dossiê temático: políticas em educação. Educação Básica no Brasil: políticas públicas e qualidade. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, Bahia, v. 7, nº 11, p. 73-93, jul/dez 2011. Disponível em:

<<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/711/678>>. Acesso em: 28 de abril de 2015.

DAMASCENO, K. K.; MONTEIRO, F. M. A. Formação continuada: uma contribuição para a construção de conhecimentos necessários à prática docente. In: **VIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores**, São Paulo, UNESP, 2005.

EUFRÁZIO, V. L. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): dimensões do desenvolvimento profissional de licenciandas do curso de pedagogia**. 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2014.

FLORÊNCIO, R. A universidade pública, o PIBID e a formação de professores para a escola pública. In: **II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, Águas de Lindóia, 2014.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado futuro. **Revista Sísifo**. Local? v. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=7>>. Acesso em: 15 de abril de 2015.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, A. B.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FARRGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B. A.; Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 de setembro de 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007. 16 de setembro de 2015.

GUIMARÃES-IOSIF, R. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada.** Brasília, DF: Líber Livro, 2009.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cad. CEDES*. Vol. 21, n.55, pp. 30-41, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2015.

HONÓRIO, A. M. V.; CUNHA, R. C. O. B. Revisão bibliográfica sobre o PIBID: contribuições ao debate. In: **II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, Águas de Lindóia, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011. 9ª. Ed. Coleção Questão de nossa época; v. 14.

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

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora, UFMG, p.165-196, 1999.

LEÃO, S. T. F. L. **Breve análise sócio-histórica da política educacional brasileira: ensino fundamental.** 2005. Disponível em: <[http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Silse\\_Teixeira\\_Freitas\\_Lemos\\_Le%C3%A3o175.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Silse_Teixeira_Freitas_Lemos_Le%C3%A3o175.pdf)> Acesso em: 17 de maio de 2015.

LIMA, S. A. **A atratividade da carreira docente: uma análise na perspectiva de ex-bolsistas do PIBID do curso de Educação Física.** 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2016.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo,SP: EPU, 1986.

LUDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 10 de maio de 2015.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan-abr. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> Acesso em: 07 de junho de 2015.

MANZINI, E. D. **A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise.** Tese (Livre-Docência) Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 2008. Disponível em: <[http://www.oneesp.ufscar.br/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista](http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista)> Acesso em: 03 de janeiro de 2015.

MARTINS, P. L. O.; Romanowski, J. P.; A Didática na Formação Pedagógica de Professores nas Novas Propostas para os Cursos de Licenciatura. In: DALBEN, Â.; DINIZ, J.; LEAL, L. e SANTOS, L. (Orgs.) **LIVRO 4: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** Didática, Formação de Professores e Trabalho Docente. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

NASCIMENTO, W. E.; BAROLLI, E. Professores supervisores do PIBID: disposições para o desenvolvimento profissional. In: **II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores,** Águas de Lindóia, 2014.

NEVES, E. R. **Aprendendo a docência: processos de formação de licenciandas em Pedagogia integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** 2014. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

NOGUEIRA, B. S. Necessidades docentes de formação. In: **VIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores,** São Paulo, UNESP, 2005.

NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores - A escola como lugar da formação,** 2003. Disponível em: <[https://docs.di.fc.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205\\_ce.pdf](https://docs.di.fc.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf)> Acesso em: 18 de agosto de 2015.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** Sinpro-SP, São Paulo, 2007. Disponível em: <[http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)>. Acesso em: 23 de agosto de 2015.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** In: \_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46. Disponível em: < [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)> Acesso em: 23 de abril de 2015.

OLIVEIRA, M. R. G.; FREITAS, D. Parceria entre universidade – escola pública: uma possibilidade de desenvolvimento profissional. In: **VIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores,** São Paulo, UNESP, 2005.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

PIMENTA, J. I. P. B.; CHRISTENSEN, J. E.; RINALDI, E. C.; Investigação das necessidades formativas: a busca de estratégias adequadas de formação continuada de professores. (FCL/UNESP/Araraquara). In: **VIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores**, São Paulo, UNESP, 2005.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

RODRIGUES, M. U.; SILVA, L. D.; MISKULIN, R. G. S. O processo de constituição do PIBID como política pública educacional no Brasil: um panorama da legislação e dos editais. In: **II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, Águas de Lindóia, 2014.

SOUZA, C. "Estado do campo" da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online], vol.18, n.51, pp. 15-20, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15983.pdf>> Acesso em: 19 de julho de 2015.

SOUZA, L. G. **Avaliação de políticas educacionais** - contexto e conceitos em busca da avaliação pública. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15983.pdf>> Acesso em: 26 de maio de 2015.

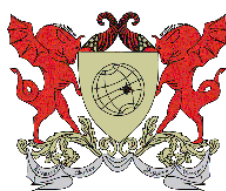
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TROJAN, R. M. Políticas educacionais na América Latina: tendências em curso. **Revista Iberoamericana de Educación** / Revista Ibero-americana de Educação. n.º 51/1 – 15 de diciembre de 2009. Disponível em: <<http://rieoei.org/deloslectores3172Trojan.pdf>> Acesso em: 13 de março de 2015.

VIEIRA JÚNIOR, J. M. **A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes**. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2013.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
VIÇOSA-MG – BRASIL

Pesquisador: Prof. Edivaldo da Silva Miranda.  
Tel.: (31) 9692-7215. E-mail: edivaldo.miranda@ufv.br  
Pesquisador Responsável: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Daniela Alves de Alves.  
Tel: (31) 9206-3024. E-mail: danielaa.alves@ufv.br  
Programa de pós-graduação em educação – DPE/UFV.

QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DO PERFIL DOS DOCENTES COLABORADORES DO PROJETO DE PESQUISA INTITUALADO “O PROGRAMA INSTITUCINAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA VOZ DE SUPERVISORES”.

Questões:

1 – Informações sobre os sujeitos colaboradores da pesquisa:

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Tempo de docência: \_\_\_\_\_

Escola na qual se formou (Ensino Fundamental e Médio):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Instituição de Ensino Superior na qual se graduou: \_\_\_\_\_

Instituição de pós-graduação: \_\_\_\_\_

Em quantas escolas leciona:

1) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_

4) \_\_\_\_\_

Já cursou algum programa de formação de professores ( ) Sim ( ) Não

Qual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Questões:

- 1 - Fale sobre a sua inserção no PIBID, como ela se deu, em que circunstância você foi contemplado, como e por que surgiu o interesse em participar do programa?
- 2 – Fale sobre as experiências cotidianas que o PIBID vem proporcionando na escola, no seu trabalho docente.
- 3 – O que significa o PIBID para a sua formação?
- 4 – O que o PIBID tem trazido para você, para os estudantes da escola, para a escola e para os bolsistas de licenciatura?
- 5 – Como você vê a relação entre a universidade e a escola no PIBID?
- 6 – Como você entende que o PIBID está sendo recebido pela escola (incluindo professores vinculados e não vinculados ao programa, estudantes bolsistas, alunos da escola, direção e supervisão escolar)?
- 7 – Como você vê a participação dos supervisores no PIBID? Têm sido criados espaços e oportunidades para expressar dificuldades, expor opiniões, além de eventuais problemas e dúvidas? Tem-se fornecido algum tipo de suporte aos supervisores, no que se refere a orientações de trabalho? Se sim, como e de qual/quais modo(s)?
- 8 – Quais/qual crítica(s) você teria em relação ao PIBID? Em que o programa poderia melhorar?