

VALESKA CARVALHO E ALMEIDA

**PERCURSOS FORMATIVOS, PROFISSIONAIS E AS PRÁTICAS DOS DOCENTES
COORDENADORES
DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID**

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
2015

VALESKA CARVALHO E ALMEIDA

**PERCURSOS FORMATIVOS, PROFISSIONAIS E AS PRÁTICAS
DOS DOCENTES COORDENADORES
DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID**

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: 10 de junho de 2015.

Alvanize Valente Fernandes Ferenc
(Coorientadora)

Maria Amália de Almeida Cunha

Rita de Cássia de Alcântara Braúna
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar força, coragem e sabedoria para trilhar meu caminho durante todo o tempo do mestrado.

À Universidade Federal de Viçosa (UFV), pela oportunidade de realização do curso de Mestrado em Educação.

Aos meus filhos, Stella e Augusto, que souberam entender os momentos em que me ausentei durante a produção dessa pesquisa. Foi por vocês, tudo que faço é sempre por vocês.

À minha mãe, Maria, pelo incentivo dado à minha qualificação e pelo auxílio nos cuidados com os netos enquanto eu pesquisava. Sem você esse mestrado não seria possível.

Aos professores interlocutores da pesquisa, pela disponibilidade, interesse e confiança em participar da construção desse trabalho indelevelmente marcado pela preciosa contribuição de vocês.

À professora Alvanize Ferenc, coorientadora desta pesquisa, pela atenção e coerentes recomendações que muito contribuíram para este trabalho.

À professora Rita Braúna, orientadora desta pesquisa, primeiramente, por ter acreditado e investido em mim como sua orientanda; pela postura sempre ética e responsável com que se tem conduzido no exercício da prática pedagógica; pela sabedoria e competência evidenciadas no ato de ensinar; e, em especial, pela paciência e dedicação demonstrados com seus mestrandos. A você, minha sincera gratidão.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA	9
1.1 Formação de professores: conceitos e princípios	9
1.2 Formação de formadores como autoformação	13
1.3 Formação de formadores como heteroformação	16
1.4 Formação de formadores como ecoformação.....	19
CAPÍTULO II – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	23
2.1 Seleção dos sujeitos	27
2.2 A entrevista	30
2.3 O processo de análise dos dados	33
CAPÍTULO III – OS DOCENTES FORMADORES E AS SUAS NARRATIVAS	38
4.1 Stella e sua autoformação	53
4.2 Maria e sua autoformação	55
4.4 Stella e sua heteroformação	58
4.5 Maria e sua heteroformação	61
4.6 Augusto e sua heteroformação.....	63
4.7 Stella e sua ecoformação	65
4.8 Maria e sua ecoformação.....	68
4.9 Augusto e sua ecoformação	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	81
ANEXOS	87

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Distribuição dos sujeitos da pesquisa por faixa etária.....	28
TABELA 2: Distribuição dos sujeitos quanto à formação acadêmica.....	28
TABELA 3: Distribuição dos sujeitos quanto ao tempo de atuação profissional e nível de ensino.....	29
TABELA 4: Distribuição dos sujeitos selecionados para as entrevistas.....	29

RESUMO

ALMEIDA, Valeska Carvalho, MSc., Universidade Federal de Viçosa, maio de 2015. **Percursos formativos, profissionais e as práticas dos docentes coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.** Orientadora: Rita de Cássia de Alcântara Braúna. Coorientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Este estudo teve como objetivo compreender e analisar os percursos formativos, profissionais e as práticas dos docentes formadores que atuam como coordenadores de área de conhecimento no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, tendo em vista elucidar a sua constituição como docente formador. Para isso, buscamos informações relacionadas ao perfil desses docentes, a seu percurso formativo e profissional e, por fim, às práticas pedagógicas desenvolvidas por eles na formação dos licenciandos no contexto do PIBID. Dada a natureza do objeto de pesquisa, optamos por uma abordagem de cunho qualitativo e baseada na História de Vida, enfocando o percurso profissional e os processos formativos dos docentes formadores que estão fazendo parte do Programa. Como instrumentos de geração de dados, utilizamos questionário e entrevista semiestruturada. Optamos por incluir, no estudo, as quatro áreas que participaram de todos os seis editais lançados pela CAPES até 2014, a saber: Física, Química, Matemática e Ciências Biológicas. Desta forma, os sujeitos escolhidos foram os respectivos coordenadores de área que atuam nos subprojetos das referidas áreas. A pesquisa foi realizada por meio das narrativas dos docentes formadores, focando em seus percursos de formação. Como participantes da pesquisa, contou-se com três sujeitos atuantes como coordenadores do PIBID das áreas de Química, Matemática e Ciências Biológicas, a área de Física ficou sem um representante visto que a participação na pesquisa não era obrigatória. A análise das narrativas foi realizada a partir da revisão de literatura realizada previamente, abarcando autores nacionais e internacionais do campo da formação de professores. A análise das narrativas foi organizada de acordo com as três dimensões que orientam este estudo, ou seja, formação de professores como: autoformação de professores, heteroformação de professores e ecoformação. Verificamos que nosso objetivo principal fora atendido, haja vista que nosso estudo identificou que o percurso formativo e profissional dos docentes formadores atuantes como coordenadores no PIBID imprime marcas sobremodo significativas, definidoras da singularidade profissional e pessoal de cada um. Esses profissionais foram se constituindo docentes formadores e atribuindo diferentes sentidos às suas vivências, mostrando-nos que a sua formação e suas práticas pedagógicas estão

intrinsecamente relacionadas ao seu modo de ser e estar nos diversos contextos sócio históricos.

ABSTRACT

ALMEIDA, Valeska Carvalho, MSc., Universidade Federal de Viçosa, May, 2015. **Training and professional journey and practices of coordinators from the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.** Adviser: Rita de Cássia de Alcântara Braúna. Co-adviser: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

The aim of the present work was to comprehend and analyze the training and professional journey, and the practice of teacher educators who work as coordinators of knowledge area at Programa Insitucional de Bolsa de Iniciação Científica – Pibid, with a view to enlighten their constitution as trainer teachers. For this purpose, we searched for information related to these educators' profile, to their training and professional journey, and also to the pedagogical practice developed by them during the training of graduates in the context of Pibid. Given the nature of the research objective, we opted for a qualitative approach based on Life History, focusing on the professional journey and on the formative processes of the teacher educators who are part of the Program. The instruments of data collection used were questionnaire, and semi-structured interview. We chose to include in the study the four areas that participate in all six CAPES public notice until 2014, i.e. Physics, Chemistry, Mathematics and Biological Sciences. In this way, the chosen participants were the respective area coordinators who work in the subprojects of the referred areas. The reasearch was conducted through the narratives of teacher educators, focusing on their training journey. The analyses of the narratives were conducted through a previous literature review, encompassing national and international authors from the teacher educators area. The narratives analyses were divided according to the three dimensions which guide the presente study: teacher training as self-training; teacher training as hetero-training; teacher training as eco-training. The participants were three Pibid coordinators from the areas of Chemistry, Mathematics and Biological Sciences. Once the participation on the research was not obligatory the area of Physics did not have representation. The aim of the study was achieved, considering that our research identified that the training and professional journey of teacher educators who work as coordinators at Pibid influence and define the professional and personal singularity of each of them. These teachers became teacher educators and gave different meanings to their life experiences, showing that their training and pedagogical practices are intrinsically related to the way of being in several social-historical contexts.

INTRODUÇÃO

Dada a natureza histórica e social da constituição identitária do profissional docente, investigar as concepções e práticas desenvolvidas pelo docente formador é fundamental, não somente os conteúdos com os quais ele trabalha, mas também as maneiras como o faz e os valores a eles associados, que se constituem em referenciais que podem influenciar sobremaneira a formação e atuação do futuro professor (ANDRÉ, 2010). Parece essencial, então, refletir sob que princípios e orientações estão concebidos os cursos de licenciatura e em que condições são implementados, pois como afirma Imbernón (2004, p.63):

Essa formação, que confere o conhecimento profissional básico, deve permitir trabalhar em uma educação do futuro, o que torna necessário repensar tanto os conteúdos da formação como a metodologia com que estes são transmitidos, já que o modelo aplicado (planejamento, estratégias, recursos, hábitos e atitudes) pelos formadores dos professores atua como uma espécie de “currículo oculto” da metodologia.

Nesse sentido, Imbernón (*op. cit.*) nos diz que a emergência e realização dos processos de formação sustentam-se historicamente, na tentativa de solucionar problemas padrões vivenciados por todos os professores, cuja resolução vai ao encontro dos conhecimentos dos especialistas. O modelo de formação desenvolvido sob esses princípios denominou-se modelo de treinamento. Sua base científica é o positivismo, marcado por uma racionalidade técnica que concebia os casos e situações problemáticas de forma homogênea, desconsiderando assim, as particularidades das pessoas e dos contextos. O autor destaca que, há algum tempo, a realidade dos professores deixou de ser entendida como repleta de problemas genéricos e passou a ser concebida como cheia de situações complexas que só podem ser compreendidas a partir de seu contexto social e educativo. Aponta que, ao se buscar compreender tais situações, é preciso dar voz aos professores e considerá-los como sujeitos ativos. Diante do debate instalado sobre a formação de professores e o ensino na educação básica, diversos autores, como Mizukami (2005-2006), Brzezinski e Garrido (2001) e André (2007) destacam a carência de pesquisas relativas ao tema do docente formador. Refletindo sobre a docência no ensino superior e a necessidade de proposições quanto ao docente formador, Mizukami (*op. cit.*) aponta o paradoxo, de que são os formadores de professores, que foram formados e hoje atuam, com autonomia e segurança, na

perspectiva da racionalidade técnica-instrumental, que deverão formar sob uma nova visão, a da racionalidade prático-reflexiva. E acrescenta que os formadores de professores são uma espécie de pilar de sustentação das novas reformas educacionais, pois, por meio de suas formações e concepções devem se constituir como facilitadores de outras propostas de intervenção, diversa de uma mera repetição desta racionalidade instrumental.

No Brasil, as políticas advindas das reformas educacionais na década de 1990, introduzem um novo modo de compreensão da formação de professores e do próprio professor: mais que os conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante, são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação de professores. Tais reformas conduzem diretamente à ênfase na questão dos saberes e nas competências na formação dos futuros professores brasileiros. Como podemos constatar, o novo referencial para a formação de professores reconhece que o docente é um profissional; que a natureza do seu trabalho é definida em função do entendimento de que o professor atua com e nas relações humanas; que a gestão da sala de aula, tarefa que é de sua responsabilidade por excelência, exige o confronto com situações complexas e singulares, cuja solução nem sempre é dada a priori, mas que requerem soluções imediatas; que o futuro professor precisa dominar certas competências e saberes, para agir individual e/ou coletivamente, a fim de fazer face às especificidades de seu trabalho (BORGES; TARDIF, 2001).

Dessa forma, problematizamos a coerência entre a formação do docente formador que atua no ensino superior e sua ação formadora relativa a professores que trabalharão no ensino básico. Neste estudo, elegemos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como um objeto de estudos, para analisar a atuação do professor do ensino superior, pelo comprometimento explícito do Programa com a melhoria da qualidade da formação de professores para o ensino básico, bem como por possibilitar algumas articulações que serão comentadas a seguir. O PIBID, Programa que visa dar melhores condições para a construção plural de saberes da docência, foi implementado, em nível nacional, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em novembro de 2007, com a proposta de valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação. Os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação

de professores das IES (CAPES, 2013). O PIBID oferece bolsas de iniciação à docência aos estudantes de cursos de licenciatura que desenvolvam atividades pedagógicas em escolas da rede pública de educação básica, ao coordenador institucional que articula e implementa o programa na universidade ou instituto federal, aos coordenadores de área de conhecimento envolvidos na orientação aos bolsistas, e, ainda, aos docentes de escolas públicas responsáveis pela supervisão dos licenciandos (CAPES, 2012).

Por meio do PIBID, a articulação entre a universidade e a escola básica tem a possibilidade de ser promovida, bem como a parceria entre pesquisadores formadores, professores da educação básica e licenciandos bolsistas. Por sua vez, o relacionamento dos licenciandos com os docentes da escola básica pode gerar situações de produção/ressignificação de saberes para ambos, uma vez que enquanto os iniciantes apreendem saberes experienciais, os já em serviço são levados a refletir e tomar consciência de seus próprios saberes (TARDIF, 2008).

Nessa perspectiva, o professor universitário, coordenador de área de conhecimento do PIBID, tem a oportunidade de planejar ações a serem desenvolvidas nas escolas, relacionando a teoria vista nas disciplinas e a prática no contexto escolar. Nesse espaço, com as diferenciadas atividades que serão desenvolvidas, os licenciandos darão continuidade à aquisição dos saberes docentes ¹. E ainda, através do PIBID, objetiva-se o estabelecimento de uma nova relação entre a universidade pública e a educação básica, rompendo com o conhecido distanciamento instituído que tem levado a um desconhecimento, por parte da universidade, do cotidiano da escola e da produção de suas práticas e saberes.

Dessa forma, o objetivo geral desse estudo foi compreender e analisar os percursos formativos, profissionais e as práticas dos docentes formadores que atuam como coordenadores de área de conhecimento no âmbito do PIBID, tendo em vista elucidar a sua constituição como docente formador. Como objetivos específicos,

¹ Compreende-se como saberes docentes: os da experiência, os do conhecimento e os pedagógicos. Entende-se por saberes da experiência todos aqueles que o licenciando vai adquirindo ao longo da sua vida, desde as primeiras experiências vivenciadas como aluno do ensino fundamental, observando como seus professores relacionam-se com ele e com os demais alunos em sala de aula, como ministra os conteúdos, como os avalia, etc.; por saberes do conhecimento, os conteúdos específicos estudados ao longo da graduação, conteúdos estes que serão trabalhados; e, por saberes pedagógicos entende-se o como trabalhar metodologicamente com os conteúdos específicos, a relação estabelecida entre saberes do conhecimento, os conteúdos específicos estudados ao longo da graduação, conteúdos estes que serão trabalhados; e, por saberes pedagógicos entende-se o como trabalhar metodologicamente com os conteúdos específicos, a relação estabelecida entre professor-aluno/conhecimento (PIMENTA, 2009).

destacam-se: conhecer o perfil dos coordenadores de área de conhecimento, conhecer os percursos de formação pessoal acadêmico, e o percurso profissional dos coordenadores, buscando os fundamentos e as razões de suas concepções sobre o ensinar e o aprender; compreender e interpretar os saberes construídos nos percursos destes professores que contribuíram para sua formação e atuação como docentes, analisar de que forma as suas práticas no contexto do PIBID se relacionam com esses saberes.

Como um dos pressupostos teóricos do estudo, temos que a formação de professores deve ser compreendida como um processo contínuo, um processo de aprender a ser professor, que pode ser dividido em quatro fases, a saber: pré-formação, formação inicial, iniciação à docência e formação permanente (GARCIA, 1998). Desse modo, como afirma Marcelo Garcia (*op. cit.*), a formação docente se constitui em um fenômeno complexo, dinâmico, multidimensional, que nos desafia e sobre o qual não existe um conceito único, nem um único caminho de análise. A crescente produção na área evidencia isso. São aprendizagens que se iniciam antes da formação acadêmica, não se encerram na formação inicial e se realizam em diversas etapas, numa perspectiva de desenvolvimento profissional, em que novas necessidades vão surgindo e requerendo sempre novas aprendizagens e modos de vivenciar a profissão.

Sobre esse percurso formativo ao longo da vida, Imbernón (2004) discute a importância da formação inicial, e considera que a mesma se constitui em um momento crucial do processo de socialização profissional, e deve construir as bases de um conhecimento pedagógico especializado. Afirma que essa fase da formação deve possibilitar aos professores o domínio, “[...] de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários [...]” (IMBERNÓN, 2004, p. 60-61).

Entendendo que as diversas modalidades ou níveis de formação se constituem em diferentes fases de preparação para a docência, a formação inicial deve ser encarada como uma fase primeira de um longo processo de desenvolvimento profissional (GARCIA, 1992). Desenvolvimento esse que envolve o professor individualmente, o grupo e a instituição.

O interesse pela temática formação de professores formadores surgiu em

decorrência da minha atuação como técnica em assuntos educacionais da Pró-Reitoria de Ensino, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), onde realizo um trabalho no âmbito dos cursos de licenciatura por meio dos estágios supervisionados e de programas de incentivo à docência como, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR; o Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Nesse último, tive a oportunidade de participar da sua implementação, em 2008, e acompanhar, desde então, o seu desenvolvimento através de um trabalho contínuo junto à coordenação institucional do Programa. Este trabalho me permitiu refletir sobre a complexidade do processo de constituição da identidade do docente formador, e me instigou a pensar: Quem são os docentes formadores que atuam como coordenadores de área de conhecimento do PIBID? Qual o percurso formativo desses docentes? Por que esses professores escolheram a docência? Quais saberes utilizam na sua prática como coordenadores de área do PIBID? Quais práticas educativas consideram importantes para a formação dos seus bolsistas de iniciação à docência (ID)? Essas indagações fizeram com que voltasse a minha atenção para o papel do professor coordenador de área, sua identidade, seus saberes, concepções e práticas, me levando a refletir se a formação que ele recebe e desenvolve em seu percurso de vida pessoal e profissional é coerente com a sua “tarefa” de ensinar e motivar os discentes a ingressarem na carreira docente.

A escolha pelo professor coordenador como sujeito do estudo deu-se em função do meu contato com os mesmos por meio das reuniões administrativo-pedagógicas, no auxílio à elaboração das propostas para os projetos institucionais, na organização de eventos e seminários e na participação das atividades de acompanhamento e avaliação do Programa. Pude perceber a importância da atuação do coordenador de área, para assegurar que seja atingido o objetivo principal do Programa que é garantir uma formação de qualidade aos futuros professores. Os coordenadores são os responsáveis pela elaboração, pelo desenvolvimento e acompanhamento das atividades dos licenciandos, bolsistas de iniciação à docência.

De acordo com o relatório de gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES (CAPES, 2012), os princípios sobre os quais se constrói o PIBID estão de acordo com estudos de Nóvoa (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional de professores e são: formação de professores referenciada no trabalho na escola e na

vivência de casos concretos; formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão. Com base nesses princípios, o PIBID tem dentre os seus objetivos: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; 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; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura e, finalmente, 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.

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do PIBID eram as áreas de Física, Química, Ciências Biológicas e Matemática para o ensino médio, dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos², as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o Programa passou atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Presentemente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, verificada a necessidade educacional e social do local ou da região. Atualmente, participam do PIBID 284 Instituições de Educação Superior de todo o país que desenvolvem 313 projetos de iniciação à docência em aproximadamente 5 mil

² De acordo com o Relatório do Pibid extraído do relatório de Gestão 2009-2011, da Diretoria de Educação Básica Presencial.

escolas de educação básica da rede pública de ensino. É importante ressaltar que a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, sancionada pela presidente da república, altera o texto da lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e inclui, no artigo 62, §5º, o PIBID como incentivo para a formação de professores da educação básica e mecanismo de acesso e permanência na licenciatura. Tal fato representa uma preocupação com a consolidação e continuidade do Programa como uma política de Estado:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013)

Ainda segundo o relatório de gestão elaborado pela CAPES (*op. cit.*, 2012), o Programa lançou seis editais entre 2007 e 2012. Em 2013, foi lançado mais um edital, EDITAL Nº 61/2013, para instituições de ensino superior públicas e privadas. A UFV aderiu ao Programa em novembro de 2008, contando com a participação de 60 bolsistas de iniciação à docência, estudantes dos cursos de licenciatura em Física, Química, Matemática e Ciências Biológicas. No ano de 2014 iniciou-se o quinto projeto aprovado pela CAPES, que envolve a participação de 482 estudantes dos cursos de licenciatura de dois *campi*, Viçosa e Florestal, sendo, 415 licenciandos do *campus* de Viçosa, dos cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Educação Infantil, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química e 67 estudantes do *campus* de Florestal, dos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Matemática e Química.

Apontamos a relevância desse estudo para a formação de professores, como sendo um trabalho voltado para a compreensão dos fatores que promovem a valorização da profissão docente, pois estes poderão dar suporte, para redimensionar a docência universitária e outras ações formativas, tendo o formador como foco. Os resultados obtidos com a pesquisa poderão fornecer elementos, para subsidiar a formulação de uma proposta direcionada à formação desse profissional, de forma a contemplar o que o mesmo deve saber e fazer para formar o professor da escola básica proposto pelas políticas educacionais vigentes.

Essa dissertação está estruturada da seguinte forma: Introdução, Capítulo I,

Capítulo II, Capítulo III, Capítulo IV e Considerações Finais.

No primeiro capítulo, procuramos sistematizar as referências teóricas que fundamentaram nossa pesquisa: conceitos e princípios da formação de professores; e as dimensões que orientam nosso estudo: formação de professores como autoformação, formação de professores como heteroformação e formação de professores como ecoformação.

No segundo capítulo, expomos a metodologia e os procedimentos utilizados no processo investigativo. Os instrumentos utilizados na geração de dados, o questionário e a entrevista, também se apresentam os sujeitos da pesquisa, mostrando dados sobre o percurso formativo dos mesmos. Ao fim do capítulo, esclarecemos como foi feita a análise dos dados.

No terceiro capítulo, apresentamos as narrativas dos docentes formadores. Por meio dos relatos dos docentes sobre seus percursos formativos e profissionais foi evidenciado o processo de constituição docente.

No quarto capítulo, trazemos alguns excertos dos depoimentos dos docentes, procurando a interlocução com a literatura revisada. A análise das narrativas foi dividida de acordo com as essas três dimensões que orientam este estudo, apresentadas no primeiro capítulo.

Por fim, nas considerações finais, os resultados da pesquisa são apresentados e analisados. Finalizamos com algumas questões que nos remetem a novas investigações.

CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA

[...] o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (*auto formação*); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (*hetero-formação*); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (*eco formação*) (NÓVOA, *apud* JOSSO, 2004).

A citação de Nóvoa, que aborda as dimensões a serem observadas na formação de formadores, nos ajuda na tentativa de construção de um referencial teórico que auxilie a compreender os percursos formativos, profissionais e as práticas dos professores formadores, coordenadores de área do PIBID.

Desse modo, inicialmente, apresentaremos alguns conceitos e princípios sobre formação de professores que têm fundamentado os estudos nesse campo e que consideramos pertinentes ao nosso objeto de estudo. Após essa apresentação, abordaremos cada uma das dimensões tratadas por Nóvoa, para fundamentar uma proposta de formação de formadores que considere a singularidade dos sujeitos implicados nessa ação.

1.1 Formação de professores: conceitos e princípios

O conceito de formação é susceptível de múltiplas perspectivas. Na visão de Garcia (1999), a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer, ou também pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito. Analisando algumas definições que se têm dado em relação ao conceito formação, Garcia (*op. cit.*) pontua que a maioria associa este conceito ao de desenvolvimento pessoal. Mas a componente pessoal da formação não configura que esta se realiza de forma autônoma. Como distingue Debesse (1982, p. 29-30 *apud* GARCÍA, 1999, p. 19-20), existe a autoformação, em que o indivíduo participa de forma independente, controlando seus objetivos, processos, instrumentos e resultados da própria formação; a

heteroformação, que se organiza e desenvolve a “partir de fora”, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa; e a interformação, definida como a ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da equipe pedagógica, tal como hoje é concebido para a formação do amanhã.

Em relação ao conceito de formação de professores, Garcia (*op. cit.*) afirma que as definições dos autores, estudiosos dessa temática, são concisas e pouco descritivas dos processos implicados na formação de professores. O autor elege Medina e Dominguez como os autores que melhor especificam esta concepção:

[...] consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum (MEDINA E, DOMINGUES, 1989 apud GARCÍA, 1999, p. 23).

Segundo Garcia (1999), Medina e Domínguez (1989) defendem uma imagem do professor como um sujeito reflexivo e inovador. Do ponto de vista desses autores, a formação de professores procura desenvolver nos docentes um estilo de ensino próprio e assumido refletidamente, de modo a produzir nos alunos uma aprendizagem significativa. Os autores se referem também à necessidade de se entender a formação de professores num contexto de trabalho com outros professores dentro de uma equipe. Numa análise mais minuciosa, Garcia (*op. cit.*) diferencia as etapas da formação de professores em quatro fases do aprender a ensinar: a primeira é a fase do pré-treino, onde estão incluídas as experiências prévias de ensino que os futuros professores viveram; a segunda é a de formação inicial, definida como a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, bem como realiza as práticas de ensino; em seguida ocorre a etapa de iniciação, correspondente aos primeiros anos de exercício profissional, durante os quais o docente aprende na prática; e, finalmente, a fase de formação permanente, a qual se refere a todas as atividades planejadas pelas instituições ou pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento de seu ensino. Diante das diferentes tendências e perspectivas analisadas, o autor nos apresenta sua própria definição da

formação de professores:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 23).

Para o desenvolvimento deste conceito de formação, faz-se necessário especificar quais os princípios subjacentes e que são considerados válidos pelo autor. O primeiro princípio defendido pelo autor é a concepção da Formação de Professores como um contínuo; de acordo com esta perspectiva, não se pode pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

O segundo princípio consiste na necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, sendo que a formação deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino.

O terceiro princípio, relacionado diretamente com o anterior, se salienta pela necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola. O autor ressalta que a formação que adota como problema e referência o contexto próximo dos professores, é aquela que tem maiores possibilidades de transformação da escola.

Como quarto princípio, surge a integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores. Dentre os conhecimentos básicos para o ensino destaca-se o conhecimento didático do conteúdo devido à sua importância como estruturador do pensamento pedagógico do professor.

O quinto princípio é definido pela necessidade de integração teórico-prática na formação de professores. Garcia (*op. cit.*) cita diversos autores que apontam para um estudo do processo de construção da teoria a partir de posições centradas na prática.

Dentre esses autores se encontra Schön (1995), que propõe a “reflexão na acção”; Elbaz (1983) que introduz o conceito de “conhecimento prático”, enquanto Connelly e Clandinin (1985) o ampliam até o “conhecimento prático pessoal” (SCHÖN, 1989; ELBAZ, 1983; CONNELLY, CLANDINI, 1985; apud GARCÍA, 1999, p. 28). Como estabelece Pérez Gómez, “a prática é concebida como o espaço curricular especialmente delineado para aprender a construir o pensamento prático do professor em todas as suas dimensões” (1995, p. 342).

O sexto princípio destacado pelo autor, e de acordo com Mialaret (1982, apud GARCÍA, 1999, p. 29), é o da necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva. Porém, ressalva que, na formação de professores, é muito importante a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite.

Por último, situa-se o princípio da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores. Isso implica que aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades.

Finalmente, o autor salienta que, na formação de professores, é preciso adotar uma perspectiva que ressalte a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. Isso implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros.

Tais princípios não esgotam a multiplicidade de abordagens contidas na formação de professores, contudo contribuem para uma primeira definição da concepção de formação de professores e dos métodos mais apropriados para o seu desenvolvimento.

1.2 Formação de formadores como autoformação

Considerando a formação de professores como um processo singular, ressaltamos as palavras de Oliveira (2005) ao afirmar que a formação acontece ao longo da vida, em tempos e espaços diferenciados, e até mesmo nos processos de escolarização, na condição de aluno, com experiências positivas e negativas, fazendo a diferença na construção de uma representação do professor.

E quando nos reportamos ao conceito formação, pensamos este na mesma perspectiva de Ferry (1991, p. 43 apud GARCÍA, 1999, p. 19), quando diz que “ninguém forma o outro”. Não podemos dizer que recebemos uma determinada formação, pois esta não se recebe, o indivíduo se forma sozinho e é ele que encontra a sua forma. Também, do ponto de vista deste autor, “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura” (GARCÍA, 1999, p. 19).

Para Josso (2004), a qualidade essencial de um sujeito em formação está na sua capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser: o conhecimento dos seus atributos de ser psicossomático e de saber-fazer consigo mesmo; o conhecimento das suas competências instrumentais e relacionais e de saber-fazer com elas; o conhecimento das suas competências de compreensão, de explicação e do saber pensar.

Segundo esta autora, o estudo dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem permite-nos estabelecer marcos importantes sobre o que são as experiências formadoras. A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais. Para Josso (*op. cit.*):

“Se aceitarmos que os saberes resultam da experiência de outrem e que os saberes socialmente valorizados são elaborados segundo modalidades socioculturais concretas (por exemplo, os centros de pesquisa), e se aceitarmos que os nossos conhecimentos são frutos das nossas próprias experiências, então as dialéticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo estão sempre presentes na elaboração de uma vivência em experiência formadora, porque esta última implica a mediação de uma linguagem e o envolvimento de competências culturalmente herdadas” (JOSSO, 2004, p.49).

Do ponto de vista de Josso (*op. cit.*), a formação experiencial designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais), instrumentais

ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com coisas, num ou em vários registros.

Nóvoa (2001), no prefácio do livro de Josso (2004), defende que ninguém forma ninguém e que pertence a cada um transformar, ou não, em formação, os conhecimentos adquiridos, até aqueles das relações estabelecidas em seu cotidiano. Assim, cada docente é responsável por sua formação que, através de experiências, tanto profissionais como pessoais, mobilizam saberes e fazeres que configuram sua prática educativa.

Ao tratar da constituição da identidade docente, Nóvoa (2001) afirma que a mesma é um lugar de lutas e conflitos. É um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. Segundo Diamond (1991 apud NÓVOA 1992, p. 16) a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo, um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

Para Nóvoa (1995), a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. O autor ressalta que estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade. O autor defende a necessidade de investir a práxis como lugar de produção de saber e de conceder uma atenção especial às vidas dos professores. Por isso, na sua visão, é importante a criação de redes de autoformação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico.

Neste sentido, o triplo movimento sugerido por Schön (1995) – conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção – ganha uma pertinência acrescida no quadro de desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de autoformação participada.

Dessa forma, compreendendo a formação como um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida, daremos destaque às contribuições de Schön (1995) sobre essa temática. Donald Schön é, sem dúvida, um dos autores cujas teorias têm tido maior relevo na difusão do conceito reflexão. Seus estudos contribuíram para popularizar e estender ao campo da formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática. Este autor propôs o conceito de reflexão-na-ação como sendo o processo mediante o qual os práticos (inclusive professores) aprendem através da análise e interpretação da sua própria atividade docente.

Remetendo ao âmbito dos programas de formação de professores, Schön (1995) indaga sobre o que significa, então, tentar formar um, para que ele se torne mais capaz de refletir *na* e *sobre* a sua prática. Em seguida, faz uma crítica aos currículos profissionais normativos do sistema universitário e ressalta a importância da formação num contexto denominado por ele de *practicum* reflexivo, em outras palavras, num ambiente de aprender fazendo. O autor cita três dimensões que considera importantes para a reflexão sobre a prática: a primeira é a compreensão das matérias pelo aluno; a segunda é a interação interpessoal entre o professor e o aluno; e a terceira é a dimensão burocrática da prática.

Schön (*op. cit.*) acentua que, na formação de professores, as maiores dificuldades para a introdução do *practicum* reflexivo são a epistemologia dominante na Universidade e o seu currículo profissional normativo. Segundo a ordem vigente nas instituições de formação, o processo consiste em: primeiro ensinar os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada. Esse processo levou a uma separação e hegemonia dos elementos teóricos face aos práticos na formação de professores. Do ponto de vista do autor, a teoria deve estar integrada na prática, dado que a prática produz o conhecimento tácito³ que deve ser considerado pelo seu valor.

Para o alcance dessa atitude reflexiva e autogestora, há que se repensar os paradigmas de formação docente ainda presentes nas universidades e que dificultam a tomada de atitudes dos professores frente aos novos desafios e às novas exigências

³ O conhecimento tácito (do cotidiano) seria aquele que o aluno traz para a sala de aula e o conhecimento tácito que o professor também constrói ao dar atenção aos processos de conhecimentos e pensamentos dos seus alunos por meio da reflexão-na-ação.

sociais que as transformações no mundo atual têm provocado.

Dentro dessa perspectiva, os pesquisadores, anteriormente citados, apontam para a necessidade de que os professores possam, durante seu percurso de profissionalização docente, tornarem-se reflexivos sobre suas ações, ultrapassando o “fazer pelo fazer” e buscando o “saber por que fazer”.

Esse processo reflexivo deve ser apoiado pela instituição na qual ele trabalha, bem como ser desenvolvido coletivamente junto aos seus pares. Dessa forma, novos saberes serão construídos e, conseqüentemente, novas possibilidades de práticas pedagógicas contribuirão para a formação de seus alunos.

1.3 Formação de formadores como heteroformação

Os processos de formação inicial e continuada de professores têm sido o foco dos investimentos quanto à elaboração, implementação e acompanhamento de políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores. Mizukami (2005-2006) apresenta alguns aspectos relacionados às características e papéis de formadores de professores que deveriam ser considerados por estas políticas públicas educacionais: a) a importância de uma base de conhecimento sólida e flexível, imprescindível, para que o formador desempenhe suas funções, oportunizando situações e experiências que levem o futuro professor a ‘aprender a ensinar’ de diferentes formas para diferentes tipos de clientela e contextos; b) a necessidade de construção de estratégias de desenvolvimento profissional que não sejam invasivas e que permitam a objetivação de crenças, valores, teorias pessoais; c) a importância de construção de comunidades de aprendizagem que envolvam professores das escolas e formadores da universidade de forma a propiciar processos de desenvolvimento profissional mais apropriados à profissão docente e d) a consideração da ‘atitude investigativa’ como eixo da formação do formador.

Um grande destaque é dado à constatação de que essa nova formação, almejada pelas políticas, é tarefa coletiva; o que pressupõe, nas instituições formadoras, atividades de formação colaborativa. Um dos maiores desafios, segundo Mizukami (*op. cit.*), envolvendo a Universidade e a escola (enquanto agências formadoras) refere-se à

construção e manutenção de uma comunidade de aprendizagem⁴ no local de trabalho, que possa estabelecer relações entre processos formativos vivenciados durante a formação inicial e os vivenciados na escola. E acrescenta que dois focos básicos devem ser considerados em uma comunidade de professores: a melhoria da prática profissional e a crença de que os professores são estudantes de suas áreas ao longo de sua vida. Como tais, devem crescer em conhecimentos, amplitude e compreensão, assim como acompanhar o processo de produção de conhecimento nas suas áreas de conhecimento específico.

Em consonância às opiniões de Mizukami, Imbernón (2009) afirma que a colaboração pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas práticas às situações problemas. No entanto, ressalta que o trabalho colaborativo não é fácil, pois cada membro do grupo é responsável tanto pela sua aprendizagem como pela aprendizagem dos demais. Para o autor, a formação coletiva deve se pautar num processo que provoque reflexão (baseada na participação), que parta dos interesses e necessidades dos formados. Sendo que, o processo de formação coletiva deve propiciar um ambiente de colaboração, diálogo e interação, com o compartilhamento de problemas, fracassos e êxitos. O autor preconiza que a formação coletiva colaborativa deve partir de situações problemáticas da escola que sejam capazes de produzir reflexões e mudanças da realidade e não apenas um mero encontrar de respostas.

A docência nos dias contemporâneos, segundo Imbernón (2004), não é mais uma profissão com função de transmissão de conhecimentos como fora antes. A docência hoje se dá na relação, na interação, na convivência, na cultura do contexto, na heterogeneidade social dos sujeitos envolvidos no processo (discente, docentes, comunidade, especialistas). Do professor, hoje se exigem posturas, comportamentos e destrezas diferenciadas: uma nova competência contemporânea para animar, mediar, informar, formar e transformar. O conhecimento do profissional docente está intimamente relacionado à natureza interativa dessa profissão. Ela é uma profissão eminentemente social. Esse conhecimento profissional se constrói ao longo do processo de formação e deve permitir a esse profissional emitir juízos, decidir frente a situações,

⁴ Segundo Mizukami (2005-2006), comunidades de aprendizagem nas escolas e nas universidades envolvendo professores das escolas e formadores da universidade de forma a propiciar processos de desenvolvimento profissional mais apropriados à profissão docente.

muitas vezes ímpares.

Esse conhecimento se faz da reunião e interação de outros saberes e, na sua consecução, contribuem os conhecimentos pedagógicos, o conhecimento curricular, disciplinar e os conhecimentos adquiridos pelos próprios profissionais no decurso de sua prática, o conhecimento experiencial (IMBERNÓN, 2004, p. 39). É, pois, a experiência o fio condutor e integrador do conjunto de conhecimentos que o profissional docente teve acesso em seu percurso formativo.

A formação do professorado deve ser parte intrínseca da profissão ao longo de toda a carreira docente: “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). A ideia do autor em relação a um docente individual é a de um profissional com sua individualidade, mas que esteja conectado com a natureza colaborativa de grupo, que tenha reflexões e ações a partir de um compromisso coletivo. O professorado deve se assumir sujeito “da formação, compartilhando seus significados com a consciência de que somos sujeitos, quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional (o ‘eu’ pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos) e não um mero instrumento na mão de outros” (IMBERNÓN, 2009, p. 74).

Segundo Imbernón (2004), a formação como processo de reflexão estende-se ao terreno das capacidades, das habilidades e atitudes para questionar, de modo permanente, os valores e as concepções de cada professor. Seu exercício mexe com a dimensão pessoal de cada sujeito, com suas particularidades, com seus anseios, com seus medos, com suas deficiências e, tê-la exposta ao coletivo requer um doloroso exercício de abertura e, conseqüentemente, a aquisição de um conjunto complexo de tolerância a esse tipo de investida. Não é, pois, tarefa simples e, nem todos os sujeitos envolvidos se encontram em condições de viverem o processo. A sistematicidade de experimentação desse processo pessoalmente ou, vivida por meio da observação do outro, possibilita aos poucos a aquisição de um estado psicológico, para se predispor a ter sua prática e suas concepções questionadas, em razão desse sujeito ter construído as condições subjetivas, para defender posições ou ter abertura para aceitar suas inadequações.

Dessa maneira, passa-se do conceito de formação como “[...] atualização científica, didática e psicopedagógica do professor, para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” (IMBERNÓN, 2004, p.49). Os processos de formação continuada e de formação inicial, pelo que apontam estudos das últimas décadas, devem voltar-se para a racionalidade crítica que se utilize do contexto e do local de trabalho para, num exercício de reflexão coletiva e de pesquisa de ação colaborativa, produza os saberes necessários a superação dos problemas que afetam o trabalho e a prática docente.

A formação inicial do professor, segundo Imbernón (2004, p. 65) é mais do que “[...] aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes, concretas, e quando e porque será necessário fazê-lo de outro modo”. Essa aprendizagem profissional nada mais é que a iniciação sociológica à profissão, a qual não pode prescindir da utilização da análise criteriosa dos problemas concretos que os professores reais vivem nos seus contextos de trabalho. A atividade real dos professores, em toda sua complexidade, deve se constituir em conteúdo de ensino principalmente na formação inicial.

1.4 Formação de formadores como ecoformação

A busca pela definição de um repertório de conhecimentos para a docência enfoca a questão da epistemologia da prática profissional, compreendida como o “estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as tarefas” (TARDIF, 2000, p.10). Tardif (*op. cit.*) apregoa que os diferentes saberes mobilizados pelos professores são saberes de caráter multifacetado, heterogêneos, plurais e temporais que passam a fazer parte do repertório do professor, em diferentes momentos da sua carreira. Os saberes são aqui entendidos na perspectiva de “um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2011, p.36). Através de suas experiências, pessoais e profissionais, os professores constroem saberes, ativam novas aprendizagens e conhecimentos e constroem novas práticas e teorias. Baseando-nos em Tardif (2008),

apresentaremos os fios condutores que constituem esses saberes.

O primeiro é que o saber dos professores deve ser compreendido em relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula, e ressalta que, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em segundo, o saber dos professores é plural, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e de natureza diferente. O terceiro diz respeito à temporalidade do saber, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. O quarto fio condutor se refere à ideia de que os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem construir o alicerce da prática e competências profissionais, pois os professores tendem a hierarquizá-los em função da sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Outro fio condutor é o princípio de trabalho interativo, ou seja, um trabalho onde o trabalhador se relaciona com seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana. O último fio condutor apresentado pelo autor é decorrente dos anteriores: a necessidade de repensar a formação de professores, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Tardif destaca que essa é a ideia de base das reformas que vêm sendo realizadas na formação de professores em muitos países nos últimos anos. Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

Como se pode depreender, as fontes dos saberes são variadas e se localizam antes da carreira, fora do trabalho cotidiano e também durante a carreira. O saber profissional do professor está “na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc” (TARDIF, 2011, p.64).

Além de Tardif e sua contribuição para a construção teórica sobre os saberes docentes, outra contribuição sobre o tema é o trabalho de Shulman (1986, 1987 apud MIZUKAMI, 2004), que tem por objetivo estabelecer uma base de conhecimento para o ensino, na perspectiva do exercício profissional da docência.

A esse respeito, Mizukami (2004) apresenta as contribuições de L. S. Shulman (1986, 1987) para a compreensão de processos de aprendizagem da docência como aquelas referentes ao modelo de base de conhecimento para o ensino. Shulman (*op. cit.*) constrói dois modelos, para explicar características gerais, tanto do acervo de conhecimentos que os professores necessitam para a docência, quanto do processo pelo qual conhecimentos profissionais são construídos: a base de conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico. A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários, para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender. A hipótese de Shulman (*op. cit.*) é a de que os professores têm conhecimento de conteúdo especializado de cuja construção são protagonistas: o conhecimento pedagógico do conteúdo. Segundo ele, os professores precisam ter diferentes tipos de conhecimentos, incluindo conhecimento específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular, e agrupa essas categorias de base de conhecimento em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

Ao falar de conhecimento de conteúdo específico, Shulman (*op. cit.*) afirma que os professores devem ter conhecimento das formas de transformar o conteúdo, considerando os propósitos do ensino, que inclua compreensão pessoal do conteúdo específico, assim como conhecimento das formas de comunicar tal compreensão, a fim de propiciar o desenvolvimento do conhecimento da matéria na mente dos alunos. Quanto ao conhecimento pedagógico geral, Shulman (*op. cit.*) o define como sendo um conhecimento que transcende uma área específica, incluindo conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender; conhecimentos de alunos; conhecimento de contextos educacionais. A terceira categoria é denominada por ele de conhecimento pedagógico do conteúdo, construído pelo professor durante o exercício profissional, específico da docência e de importância fundamental em processos de aprendizagem da docência.

O segundo modelo definido por Shulman (*op. cit.*) como do raciocínio pedagógico retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender. É concebido sob a perspectiva do professor e é constituído por seis processos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão como fruto de todo o processo de

análise do ensino.

O processo de raciocínio pedagógico envolve um ciclo que se inicia por um processo de compreensão e deveria finalizar com uma nova compreensão, mas o professor pode “parar” em algum momento do ciclo. Nesse modelo, os processos envolvidos no ato de ensinar são: Compreensão (de propósitos, estruturas do conteúdo da matéria, ideias dentro e fora da disciplina); Transformação (não basta compreender, é preciso transformar essa compreensão de modo que a matéria possa ser ensinada. É o processo em que o professor se move da sua compreensão pessoal para preparar a compreensão pelos alunos); Instrução (envolve administrar a sala de aula, corrigir atividades, interagir com os alunos, disciplina, humor, questionamento, características observáveis do que acontece durante o ensino); Avaliação (é um processo que envolve verificar a compreensão dos estudantes durante o processo, testar a compreensão ao final de uma unidade ou de um tópico do assunto e também avaliar o próprio ensino, e fazer os ajustes); Reflexão (é o processo de rever/examinar o que ocorreu e reconstruir, representar e analisar criticamente a si próprio e a performance na classe); Nova Compreensão (um novo começo. Conforme Shulman (*op. cit.*), desse processo de raciocínio no ensino, se espera que o professor chegue a uma nova compreensão dos propósitos, dos conteúdos a serem ensinados, dos alunos, do ensino e de si mesmo).

Nesse sentido, entender as crenças que os professores em formação trazem quando iniciam o seu percurso profissional, tem tido grande importância por apontar explicações sobre o porquê de muitas ações de desenvolvimento profissional não terem impacto real na mudança das práticas de ensino e na aprendizagem dos alunos. Assim como é de suma importância investigar quais são os conhecimentos relevantes para a docência, sobre o que versa o desenvolvimento profissional docente em relação às suas matérias e conteúdos.

Diante do exposto, compreendemos o PIBID como possível mediador para a articulação entre campos de formação e campos de atuação, como uma unidade indissociável entre ensino e pesquisa. É esta articulação que possibilita ao futuro professor desenvolver comportamentos de observação, reflexão crítica, reorganização das ações, características próximas à postura de um pesquisador, investigador, capaz de refletir e reorientar sua própria prática, quando necessário.

CAPÍTULO II – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A motivação da presente pesquisa localiza-se justamente na necessidade de apreender o percurso formativo, profissional e as práticas dos docentes formadores da UFV, coordenadores de área do PIBID, tendo em vista elucidar a sua constituição como docente formador. Assim, este estudo teve por objetivo conhecer quem é esse docente, quais são as suas origens familiares, como ocorreu seu processo de formação acadêmica e profissional, quais são os conhecimentos/saberes que ele utiliza na elaboração e desenvolvimento das atividades do Programa, as experiências em que atuou como educando e como educador e como estas influenciam sua prática pedagógica atual.

Para atingir o nosso propósito, precisamos compreender melhor como os docentes formadores descrevem suas trajetórias, considerando que eles precisam ser tratados enquanto seres com percepções, expectativas, necessidades construídas historicamente, e como esses aspectos influenciam em suas maneiras de ver o mundo e a sua relação com este. Dentro dessa perspectiva, de acordo com os autores em que apoiamos (GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2009; NÓVOA, 1995; TARDIF, 2000) esses docentes são compreendidos como sujeitos sociais que se utilizam, em suas práticas cotidianas, de experiências para mediar o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, sendo essas, seus principais instrumentos. Nesse sentido, pelo fato de esses professores serem sujeitos em constante transformação, as experiências adquiridas por eles continuam permanentemente a orientar seus processos formativos, bem como a instrumentalizá-los para suas atuações profissionais.

Os estudos sobre a influência de vivências anteriores dos professores em suas formas de ensinar podem ser considerados como contribuições importantes para a compreensão de seus comportamentos em sala de aula. Mais importante ainda é que o professor tome consciência da origem da própria prática e da forma como considera o seu trabalho, a relação com o ensino e os próprios alunos. O retorno ao passado pode esclarecer as simpatias e aversões que sentiu, as crenças e preconceitos em relação ao conteúdo da matéria que leciona ou ao grupo de alunos que ensina (KENSKI, 1994, p.47).

Para este autor, a análise e a discussão das marcas do passado podem levar à compreensão da repercussão na vida profissional de diferentes situações vividas: crises,

mudanças, rupturas, sucessos e fracassos. Esse conhecimento possibilita ao professor tomar iniciativas no sentido de superar determinados problemas, reformular as próprias concepções pessoais sobre a maneira como ensina, seu relacionamento com a disciplina, as formas que utiliza para avaliar seus alunos etc., além de resgatar a imagem pessoal do “bom professor”, construída a partir de contatos efetuados durante toda a sua trajetória escolar. E ainda, ao buscar as causas que determinaram o jeito de ensinar de um professor conclui-se que o trabalho em sala de aula é uma atividade experiencial e única, um exercício solitário que cada docente executa e que apenas parcialmente tem a ver com a teoria aprendida nos cursos de formação de professores. Nessa perspectiva, o ato de ensinar torna-se uma atividade profundamente artesanal, reconstruído permanentemente pelo professor a partir dos seus conhecimentos teóricos e metodológicos, das influências recebidas em suas vidas e das relações conjunturais existentes.

Desta forma, dada à natureza do objeto de pesquisa, optamos por uma abordagem de cunho qualitativo e baseada na História de Vida, enfocando o percurso profissional e os processos formativos dos docentes formadores que estão fazendo parte do Programa PIBID. Esse tipo de pesquisa utilizado reforça o princípio afirmado por Nóvoa (2010), segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma, sendo ela o principal ator de seu processo de formação. Sendo assim, o indivíduo deve encontrar estratégias, para tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida (NÓVOA, *op. cit.*).

Na abordagem "histórias de vida e formação", a reflexão sobre a vida é centrada no salientar as experiências que consideramos significativas, para compreendermos o que nos tornamos e de que forma chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, dos outros, do nosso meio humano e natural (JOSSO, 2004, p.73).

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (ANDRÉ, 2007).

É nessa perspectiva metodológica que esse trabalho se desenvolveu. Uma metodologia em que o professor, por meio das narrativas, tenha um espaço para relatar seu percurso e seu processo formativo.

Segundo Cunha (1997), o professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa, ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo.

Para Kensi (1994), a utilização da narrativa como instrumental de coleta de dados, tem tido o mérito de explorar e organizar o potencial humano, produzindo conhecimento sistematizado através dele. É certo que o importante, na investigação, é ouvir a história do interpelado, para quem são dirigidas as questões investigatórias. Mas também é fundamental lembrar que numa provocadora entrevista não diretiva disposta a reconstruir histórias, fatalmente haverá a interferência de quem ouve, especialmente na reinterpretação de significados, o que mostra que uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz, como depende de para quem ela se destina. De alguma forma, a investigação que usa narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado.

Para entendermos um pouco mais o que é uma narrativa de vida, apoiamos em Clandinin e Connelly (apud RABELO, 2011). Estes autores consideram que a análise narrativa produz uma história que não pertence a um indivíduo. Ela demonstra o encontro de duas narrativas, do participante e do investigador, que se tornam, em parte, uma construção narrativa partilhada e reconstruída através da investigação. Durante a “contagem e recontagem”, o emaranhado de relatos torna-se agudo e os horizontes temporais, sociais e culturais são fixados e reafixados (RABELO, 2011:182)

Clandinin e Connelly, (1991 apud RABELO 2011, p. 183), percebem que “estoriar e reestoriar” uma vida é um método fundamental de crescimento pessoal,

sendo uma qualidade essencial da educação. Portanto, uma investigação narrativa deve construir-se nesse processo de desenvolvimento, descrevendo e reestoriando a estrutura narrativa da experiência educacional. O relato do investigador deve prender-se neste reestoriar dos eventos, que têm uma dimensão contínua com os processos reflexivos que acontecem em cada uma de nossas vidas escolares.

Os estudos de vida e as narrativas dos professores possibilitam aceder a uma informação de primeira ordem, para conhecer de modo mais profundo o processo educativo, um meio para que os professores reflitam sobre sua vida profissional e compreendam, em seus próprios termos ou vozes, como eles mesmos vivem seu trabalho e tomam esta compreensão, para mudar o que não gostam no seu trabalho e na sua atuação profissional (RABELO, 2011, p. 185).

A geração de dados foi realizada por meio de dois instrumentos: o questionário (ANEXO 1) e entrevista semiestruturada (ANEXO 3). O questionário, composto por questões abertas e fechadas, abordou sobre formação acadêmica, percurso profissional e escolaridade dos pais. Este instrumento se configura como um dispositivo normatizado e padronizado que consegue identificar a presença ou ausência de uma determinada característica no indivíduo participante, bem como permite “medir a magnitude com que essa característica ou atributo se distribui naquele grupo” (SOUZA et. al., 2005, p.150). A partir da entrevista semiestruturada, através de um roteiro de perguntas, é que foi possível escrever as narrativas dos professores. Esse rico instrumento de pesquisa possibilita um movimento reflexivo, já que a narração de um recorte da experiência vivida pelo entrevistado oferece a ele um momento de organização de ideias e de construção de um discurso que é único, pois é dirigido no momento da entrevista e para um determinado interlocutor (MYNAYO, 2000). Segundo Duarte (2002, p.144), a aplicação da entrevista se faz essencialmente necessária e fundamental quando precisamos ou desejamos “[...] mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. Assim, no contexto deste estudo, este instrumento pode colaborar na explicitação e na socialização de determinadas informações que residem no interior do pensamento, portanto, de uma concepção de uma pessoa. Nesse caso, acerca da importância da entrevista, Duarte (2004, p. 215) afirma ainda que:

[...] se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Dessa forma, os sujeitos escolhidos foram os docentes formadores, coordenadores de área que atuam nos subprojetos das áreas de Física, Química, Matemática e Ciências Biológicas, uma vez que, além de orientarem os bolsistas, estes também são responsáveis pela formação inicial dos licenciandos das respectivas áreas de conhecimento.

Os coordenadores de área são responsáveis pelo planejamento, organização e execução das atividades previstas para a sua área, pelo acompanhamento dos estudantes/bolsistas e pela articulação e diálogo com as escolas públicas, onde os bolsistas exercem suas atividades, tendo em vista o compromisso do programa com a qualidade da educação (CAPES, 2013). Além disso, como afirma Mizukami (2005-2006), os formadores de professores são espécie de pilares de sustentação das novas reformas educacionais, constituindo-se como facilitadoras de outras propostas de intervenção, para muito além de uma mera transmissão por meio da repetição. Portanto, faz-se notória a importância de trabalhar com estes sujeitos pelo fato de serem estratégicos no âmbito do ensino superior, justamente por estarem diretamente relacionados à formação de novos professores e, logo, serem socialmente potenciais para proporcionar possíveis transformações sociais.

2.1 Seleção dos sujeitos

Optamos por incluir no estudo as quatro áreas que participaram de todos os seis editais lançados pela CAPES até 2014, Física, Química, Matemática e Ciências Biológicas. Desse modo, o questionário foi aplicado pessoalmente aos oito professores dos referidos cursos, sendo dois professores de cada área. O questionário era respondido, após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO 2), o qual apresentava os objetivos da pesquisa e a garantia de sigilo dos dados. Somente um professor se recusou a responder o questionário prontamente, se

comprometendo a entregá-lo posteriormente. No entanto, ele não o devolveu, mesmo após várias tentativas de contato, resolvemos não mais insistir e, desse modo, conseguimos obter sete questionários respondidos.

Aplicamos o questionário a sete professores, dos quais quatro são do sexo feminino e três do sexo masculino, cujas idades estão situadas na faixa etária entre 36 e 55 anos (Tabela 1). Os sete participantes da pesquisa pertencem ao quadro de professores efetivos da UFV, nós os chamaremos de Augusto, Carlos, Bruno, Maria, Mirtes, Sônia e Stella⁵.

Tabela 1: Distribuição dos sujeitos da pesquisa por faixa etária

Faixa etária	Número
36 - 40	2
41 - 45	1
46 - 50	1
51 - 55	3
Total	7

Quanto à formação acadêmica, quatro graduaram-se como bacharéis e três são graduados nas modalidades de licenciatura plena e bacharelado. A totalidade dos professores possui doutorado, sendo que dois deles realizaram o pós-doutorado (Tabela 2).

Tabela 2: Distribuição dos sujeitos quanto à formação acadêmica

Professores	Curso/Graduação	Modalidade	Instituição	Pós-Graduação
Maria	Ciências Biológicas	Licenciatura/Bacharelado	UEM - PR	Doutorado
Augusto	Matemática	Bacharelado	UFV- MG	Doutorado/Pós-doutorado
Bruno	Física	Bacharelado	UFMG - MG	Doutorado
Carlos	Agronomia	Bacharelado	ESACMA -MG	Doutorado
Stella	Química	Licenciatura/Bacharelado	UFMG - MG	Doutorado
Sônia	Química	Licenciatura/Bacharelado	UFMG - MG	Doutorado/Pós-doutorado
Mirtes	Matemática	Bacharelado	UFV- MG	Doutorado

Em relação ao tempo de atuação profissional, dois professores atuam na educação há menos de 10 anos, outros dois atuam entre 16 e 20 anos e três professores atuam há mais de 20 anos (Tabela 3). Quanto aos níveis de ensino em que já atuaram e/ou atuam, a grande maioria, seis professores, atua na graduação e na pós-graduação,

⁵ Para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, usamos nomes fictícios.

dentre estes, uma professora também já atuou no ensino médio. Apenas uma professora atua exclusivamente na graduação.

Tabela 3: Distribuição dos sujeitos quanto ao tempo de atuação profissional e nível de ensino

Professores	Tempo de atuação na educação (anos)	Nível de atuação	Tempo de atuação no magistério superior (anos)
Maria	16 - 20	Graduação/pós-graduação	17/17
Augusto	6 - 10	Graduação/pós-graduação	9/6
Bruno	21 - 25	Graduação/pós-graduação	22/1
Carlos	26 - 30	Graduação/pós-graduação	29/14
Stella	16 - 20	Graduação/pós-graduação	18/18
Sônia	26 - 30	Ensino Médio/Grad./pós-graduação	15/4/1
Mirtes	6 - 10	Graduação	8

Nessa etapa da pesquisa procuramos levantar dados para traçar o perfil dos docentes coordenadores do PIBID, apontando aspectos de seus percursos pessoais, acadêmicos e profissionais.

Nosso objetivo, por meio do questionário, foi escolher um docente formador de cada área de conhecimento para a próxima etapa da pesquisa, a entrevista. O número de questionários respondidos permitiu, além de identificar o perfil dos docentes coordenadores do PIBID, selecionar os participantes para a entrevista (Tabela 4). Dos sete docentes formadores, três foram selecionados para serem entrevistados, o critério utilizado na seleção foi o que tivesse maior tempo de atuação na educação, maior tempo de atuação no PIBID e atuação em disciplinas nos cursos de formação de professores, bem como a disposição para conceder a entrevista. Sendo assim, as entrevistas foram realizadas com um coordenador da área de Química, um das Ciências Biológicas e um da Matemática; a área de Física ficou sem um representante, visto que a participação na pesquisa não é obrigatória.

Tabela 4: Distribuição dos sujeitos selecionados para as entrevistas

Professores	Idade	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação no PIBID
Maria	44 anos	17 anos	6 anos
Augusto	39 anos	9 anos	2 anos e 2 meses
Stella	49 anos	18 anos	6 anos
Bruno	52 anos	22 anos	2 anos e 6 meses
Carlos	55 anos	29 anos	2 anos
Sônia	54 anos	28 anos	11 meses
Mirtes	38 anos	8 anos	2 anos

Desse modo, nossa pesquisa é composta por duas mulheres e um homem. Maria e Stella se encontram na faixa de 40 a 50 anos, e Augusto tem 39 anos. Stella e Maria são licenciadas, além de possuírem o bacharelado; Augusto é bacharel, todos possuem doutorado, sendo que Augusto possui também o pós-doutorado. Todos podem ser considerados professores experientes, com mais de nove anos de atuação na educação. As professoras Stella e Maria atuam no PIBID, desde a sua criação, há seis anos, e Augusto atua no Programa há dois anos e dois meses.

2.2 A entrevista

A entrevista permitiu aprofundar o conhecimento sobre os docentes coordenadores do PIBID, bem como sobre seus percursos formativos, profissionais e as práticas. Além disso, foi possível também conhecer algumas questões específicas referentes à formação teórica e prática dos participantes e esclarecer as problemáticas levantadas sobre o tema em estudo aqui tratado.

À entrevista está subjacente um contrato entre o investigador e o entrevistado. Segundo Chanfrault-Duche (1988), citado por Lalanda (1998), esse contrato é, ao mesmo tempo, narrativo, autobiográfico e interpessoal. É narrativo, na medida em que o entrevistador solicita que o entrevistado "lhe conte como foi", utilizando para tal uma baliza temporal, um fio condutor que confere coerência ao discurso narrativo. É autobiográfico, uma vez que essa narrativa se centra numa vida concreta, a do entrevistado, que fala na primeira pessoa e se torna o sujeito da história que é contada. É interpessoal, porque o entrevistador tem, também ele, um projeto, o de investigar um determinado objeto, devendo procurar fazer convergir o discurso do narrador para os seus objetivos.

Neste sentido, a entrevista permite "sentir o real", na medida em que o investigador esclarece junto do entrevistado, desde o início, os seus objetivos, a estrutura que pretende dar ao evoluir do inquérito e a finalidade a que se destina o material a recolher. Esta dimensão revela-se de importância acrescida para a conquista da sua colaboração. "Saber que o seu discurso irá integrar um estudo alargado, uma tese ou mesmo a produção de um livro provoca, em muitos casos, a participação entusiasta

do entrevistado e, ao mesmo tempo, compromete o investigador nessa contrapartida, ou seja, divulgar e refletir sobre o sentido, de forma explicativa, daquilo que para cada entrevistado é apenas um caso, um contexto particular” (LALANDA, 1988, p. 881).

O entrevistado ao aceitar o convite para participar da pesquisa, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro. Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, e no qual pode se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, que se delineou esta proposta de entrevista.

A entrevista semiestruturada (ANEXO 3), contemplou três grandes blocos, que nos possibilitaram identificar: percurso formativo (ingresso na escola e a relação com esta; motivos para frequentá-la; importância dada pela família a essa instituição e a participação familiar na vida escolar; lembranças marcantes da escola e dos professores; desempenho escolar; influência do passado acadêmico na decisão de ser docente e nas práticas pedagógicas desenvolvidas atualmente e influência da família na escolha para ser formador de professores); percurso profissional (motivo da escolha do curso e a opção pela licenciatura; influência dos cursos de graduação e pós-graduação na sua constituição como formador de professores; ingresso no magistério superior como professor e formador; concepção sobre o ser docente formador no Ensino Superior e motivo da escolha pela profissão; como o formador aprende e como e onde aprende a ensinar; como se forma um professor; quem é o bom formador desse profissional; experiências acadêmicas da formação inicial que contribuíram para sua formação); práticas pedagógicas em interface com o PIBID (principais motivações e desafios para a realização do trabalho como coordenador do PIBID; práticas formativas mobilizadas no PIBID; impacto do PIBID nas licenciaturas; aprendizagens originadas da atuação no PIBID).

Optamos por utilizar o gravador por permitir “que o entrevistador concentre-se na conversa e registre os gestos não-verbais do entrevistado durante a entrevista, ao invés de gastar tempo olhando para as notas e escrevendo o que é dito” (MAY, 2004, p. 164). Isso nos permitiu estar mais em contato com os entrevistados e, assim, disponíveis para ouvi-los e para compreender suas colocações sobre as questões realizadas.

Através desse recurso, os docentes interlocutores construíram relatos orais, discutindo as questões norteadoras da pesquisa, momento em que procuraram problematizar os aspectos peculiares da formação, importantes, pois, para a definição da sua constituição docente. Desse modo, teceram considerações sobre os investimentos e os motivos desencadeantes de suas vivências educacionais implicantes na consolidação dos processos docentes desenvolvidos nas suas práticas pedagógicas no âmbito do PIBID.

Por meio das entrevistas, pudemos refletir sobre as peculiaridades da constituição docente, compreendendo melhor o docente formador na gestão da prática pedagógica, uma vez que esse processo nos permitiu acesso às vivências de autoformação desveladas por meio das autonarratividades dos interlocutores, o que nos possibilitou entender dimensões importantes da profissão docente. Desse modo, tomamos a entrevista, neste estudo, concordando com as colocações de Minayo (2000, p. 59), quando afirma que:

[...] Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança. Há um olhar cuidadoso sobre as próprias vivências ou sobre determinado ponto. Este relato fornece um material extremamente rico para a análise do vivido.

Para a aplicação das entrevistas, seguimos um roteiro com questões abertas, o que, na visão de Minayo (2000), constitui-se uma estratégia metodológica excelente de orientação de uma conversa com propósitos, um facilitador de abertura dialógica, capaz de ampliar e aprofundar os horizontes da comunicação, no campo da pesquisa social.

Desse modo, percebemos que os narradores estabeleceram uma articulação entre as histórias contadas e seus percursos profissionais docentes. Assim, em seus próprios termos, revelaram concepções singulares a respeito dos percursos formativo e profissional e das práticas pedagógicas no âmbito do PIBID, evidenciando os fundamentos teóricos do exercício profissional docente, bem como as estratégias de que se utilizam na concretização prática do mesmo.

Ao construir seus relatos narrativos, os docentes interlocutores puderam refletir sobre as bases teórico-metodológicas da formação docente, pois rememoraram experiências marcantes de seu percurso formativo e profissional, o que contribuiu para desvelar os desafios e as conquistas relativas à sua constituição como docente formador.

Isso nos faz considerar que a utilização da entrevista semiestruturada, no corpo dessa pesquisa, tornou-se estratégia eficiente na compreensão dos sentidos que os docentes interlocutores atribuem à formação e aos modos de efetivação dos fazeres pedagógicos, permitindo, assim, o (re)dimensionamento das ações concernentes à prática pedagógica desenvolvida no cotidiano profissional docente.

A aplicação das entrevistas se processou, após a utilização dos questionários diagnósticos, em três encontros individualizados que tivemos com os docentes interlocutores, dentro de seus próprios campos de atuação profissional. Em toda essa etapa, procuramos atentar para a flexibilização dos espaços e tempos necessários à realização dessa técnica investigativa, os quais foram definidos pelos próprios participantes, considerando-se as limitações que enfrentam no exercício de suas atividades pessoais e pedagógicas.

Desse modo, valorizamos a autonomia dos narradores, e, assim, procuramos interferir o mínimo possível no processo de produção de dados, e as poucas intervenções que fizemos, durante as falas dos sujeitos do estudo, foram tão somente no sentido de manter o foco do objeto de estudo e buscar esclarecer ou aprofundar pontos relevantes à exploração do mesmo.

2.3 O processo de análise dos dados

Na análise dos dados deste estudo, utilizamos a proposta teórico-metodológica apresentada por Bardin (2011), a qual se constitui num processo científico centrado na técnica de análise de conteúdos, que consideramos pertinente para a sistematização do corpus de informações construído, em virtude da subjetividade e do caráter reflexivo inerente ao objeto problematizado.

No bojo da estrutura organizacional da pesquisa, percorremos diferentes etapas: primeiramente, reunimos os dados dos questionários em uma tabela⁶ expressiva das características profissionais que definiram a seleção dos sujeitos da pesquisa. Após essa etapa diagnóstica, fizemos a transcrição dos dados das entrevistas semiestruturadas, o que se constituiu num exercício longo e acurado de escuta atenta às informações reveladas e às inferências textuais, a fim de que os resultados transcritos fossem a

⁶ Tabela 4: Distribuição dos sujeitos selecionados para as entrevistas, p. 26, cap. II deste estudo.

expressão autêntica do conteúdo manifesto nos relatos orais construídos.

Após a transcrição literal das entrevistas, as mesmas foram enviadas aos sujeitos participantes da pesquisa, para que pudessem analisá-las e procederem às alterações que julgassem necessárias. As entrevistas foram devolvidas com as devidas alterações, que foram prontamente acatadas pela pesquisadora.

Cada texto foi identificado com o codinome do sujeito entrevistado, além de constar também o local, a data, o tempo de duração e o contexto de cada entrevista. Esses procedimentos metodológicos inserem-se na fase de pré-análise da pesquisa qualitativa, aquilo que designa o momento de classificação e clarificação do corpus científico, etapas referendadas pela técnica de análise de conteúdo, como passos relevantes para a organização e a análise dos dados da pesquisa.

Logo em seguida, iniciamos a fase de leitura e inventário, considerada essencial para a construção das grelhas de análise, as quais compreendem a segmentação do corpus de dados em eixos e indicadores, uma sistematização metodológica que se tornou adequada aos propósitos da pesquisa que desenvolvemos, em virtude de seu caráter subjetivo, valorativo, portanto, das dimensões pessoais recorrentes na construção e interpretação do desenvolvimento profissional.

Através desse processo de leitura e releitura dos dados, contextualizamos os sentidos das narrativas, fazendo uma articulação interpretativa das mesmas com o objeto, os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa. Esse processo inicial de interpretação dos constructos narrados levou-nos a uma organização de dados mais abrangente, a qual corresponde aos eixos temáticos de análise da investigação. Para tanto, tivemos que realizar análises mais profundas das entrevistas, com vista a organizar o conteúdo das mesmas, de acordo com a configuração dos sentidos produzidos.

O material coletado nas entrevistas foi lido, para que fossem selecionadas as verbalizações que nos permitissem compreender o percurso de formação do docente, as influências recebidas por ele nesse processo, o que pensa sobre suas formas de ensinar e aprender, quais são os saberes e os conhecimentos que utiliza em suas práticas e sobre o ser e o fazer desse profissional, bem como a sua relação com o contexto institucional, com os outros e consigo mesmo.

A partir das entrevistas, articulamos as narrativas dos docentes formadores e elaboramos textos sobre os percursos formativo e profissional. Tentamos relacionar o que os sujeitos falaram de si com o referencial teórico construído pela nossa pesquisa.

Destacamos a importância dos depoimentos para a formação profissional dos sujeitos, no sentido de resgatar experiências que foram marcantes para os docentes. Esses exercícios de auto reflexão são importantes, na medida em que contribuem para a formação do sujeito enquanto professor no seu próprio processo de conhecimento de si e da sua ação pedagógica.

Neste sentido, utilizamos de Nóvoa (2010), quando ressalta a relevância do autoconhecimento e a importância dos docentes dialogarem com suas experiências, com outros saberes, como forma de exercerem uma postura mais crítica sobre os seus processos formativos.

Pelo exposto, esclarecemos que, primeiramente, elaboramos as narrativas numa perspectiva cronológica vivencial e que, posteriormente, fizemos a análise das mesmas através de um “eixo de investigação que assegura o desenvolvimento de uma reflexão teórico-epistemológica sobre a formação.” (NÓVOA, 2010, p.125).

Nesta perspectiva, sistematizamos as principais questões levantadas nas narrativas em três eixos temáticos:

- 1) Formação de professores e autoformação. Nosso objetivo principal foi identificar os marcos importantes nos percursos dos sujeitos que fundamentaram sua constituição como docente formador. Procuramos evidenciar as escolhas e projetos dos docentes que contribuíram para a construção da sua identidade.
- 2) Formação de professores e heteroformação. Nosso foco principal foi conhecer os fundamentos e as razões de suas concepções sobre o ensinar e o aprender. Nossa intenção foi revelar os processos formativos vivenciados pelos sujeitos que contribuíram para que se tornassem os docentes que são hoje.
- 3) Formação de professores e ecoformação. Tivemos como objetivo compreender e interpretar os saberes construídos nos percursos dos sujeitos que contribuíram para sua formação e atuação como docentes. Nosso propósito foi construir algumas reflexões a partir da perspectiva do professor reflexivo e de como a reflexão crítica promove a

construção de saberes.

Com o propósito de compreender e analisar os percursos formativos, profissionais e as práticas dos docentes formadores, as narrativas foram intermediadas pela pesquisadora, de forma que pudéssemos problematizar a coerência entre a formação do docente formador que atua no ensino superior e sua ação formadora.

No processo de análise das narrativas, atentamos não apenas para os aspectos técnico-pedagógicos da formação docente, mas, principalmente, para a maneira como os sujeitos vivenciam e interpretam as ações docentes cotidianas. Na leitura das entrevistas ressaltamos as perspectivas, as reflexões e as constantes (re)avaliações dos docentes formadores no tocante às suas experiências de formação. Com essa postura analítica, fizemos o inventário de conteúdos dos dados construídos na pesquisa, considerando, portanto, as questões pontuantes do objeto problematizado, numa relação com as interpretações argumentativas apresentadas pelos docentes interlocutores do estudo.

Tivemos, então, o cuidado de estabelecer um certo distanciamento de nós mesmos, no sentido de não realizar um processo de análise de dados centrado num imaginário pessoal, acrítico e descontextualizado, mas, numa atitude investigativa, cientificamente, abalizada e atenta ao corpus de dados construído pelos sujeitos.

Nesse sentido, agrupamos os aspectos incidentes nas falas dos sujeitos, tomando como base as questões norteadoras da pesquisa e seus fins epistemológicos, associando-os às reflexões teóricas subsidiantes da temática investigada.

Com esse procedimento, efetivamos a análise dos dados do estudo, lançando um olhar reflexivo sobre as informações construídas. Assim, por meio da análise de conteúdo, aprofundamos a percepção sobre a realidade problematizada, em respeito à natureza subjetiva do estudo. Dessa forma, construímos um itinerário analítico flexível e atento aos achados da pesquisa, buscando denotar as marcas peculiares da constituição docente nos espaços de realização do trabalho do docente formador.

Essa conduta de investigação é reforçada em Bertaux (2010), o qual considera esse processo de análise, importante aos empreendimentos científicos, porque contribui para se evitar julgamentos precipitados, no que concerne às experiências profissionais e às formas de autogestão das atitudes de autodesenvolvimento desencadeadas nas esferas sociais.

Observamos, então, em todo esse processo de análise, as argumentações recorrentes nos teóricos que dão sustentação à temática discutida, o que possibilitou um confronto entre o pensamento dos docentes formadores e as concepções de autoformação, heteroformação e ecoformação defendidas pelos autores embasantes da pesquisa.

Nesse propósito, efetivamos uma análise de dados, focando os aspectos explícitos e as inferências textuais, de modo que procuramos investigar os ditos e os não-ditos, e, assim, atentamos para os sentidos mais íntimos construídos pelos sujeitos colaboradores da pesquisa na interpretação do objeto de estudo, considerando importante desvelar, nesse processo, as implicações da personalidade para a delimitação da sua constituição docente.

CAPÍTULO III – OS DOCENTES FORMADORES E AS SUAS NARRATIVAS

Neste capítulo, elaborado a partir das narrativas de Stella, Maria e Augusto, revelamos os percursos de cada um dos docentes, a partir dos relatos sobre suas origens familiares, sobre como ocorreu seu processo de formação acadêmica e profissional, quais os conhecimentos e saberes que utilizam em sua atuação profissional e as experiências em que atuou como educando e como educador, bem como estas influenciam sua prática pedagógica atual.

Apresentamos, nesse capítulo, as narrativas dos docentes como uma síntese de seus percursos, buscamos evidenciar os fatos contados por eles, fazendo a seleção no conteúdo dos depoimentos. Busquei recontar sucintamente o que cada um narrou através de mim, pesquisadora, em razão disso, não utilizei as falas dos sujeitos. Trata-se portanto, de uma textualização das narrativas as quais apresentaremos a seguir.

3.1 STELLA: a professora apaixonada pelo ensino da química

Stella foi a primeira docente formadora entrevistada. Ela tem 49 anos, é graduada em Química nas modalidades de licenciatura plena e bacharelado, e possui o doutorado. Nasceu em Belo Horizonte (MG), é casada, possui três filhos e é oriunda de uma família de professores. Tanto seu pai quanto sua mãe possuem o ensino superior completo, sendo ambos formados em Ciências Sociais. Em sua narrativa, Stella descreve o seu percurso formativo, evidenciando os momentos que a marcaram até a sua estabilização profissional como professora universitária.

Inicia seu relato contando a respeito das suas primeiras impressões sobre a escola, bem como das lembranças mais significativas desse período. Segundo ela, a escola onde cursou do 2º ao 4º ano primário, em Belo Horizonte, tinha excelentes professoras, cuja cultura era invejável e, além disso, a escola possuía ótima infraestrutura, com aulas de música ao piano. Ela nos conta que foi na infância, enquanto cursava o primeiro ano fundamental, que foi despertado o seu desejo por se tornar professora. Destaca que o reforço desse desejo foi influenciado pelos bons professores com quem teve contato ao longo do ensino fundamental e médio.

A motivação para cursar química surgiu no Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, onde fez o curso técnico profissionalizante em Química e, posteriormente, a graduação, também na UFMG. Ela conta que esse colégio era muito bom, pois tinha laboratórios para aulas práticas muito bem equipados, laboratórios de línguas com fones de ouvido e cabines individuais, professores muito bons, e que, em sua maioria, possuía doutorado. Stella relata que, quando cursava o ensino médio, surgiu o interesse em fazer o curso de Química e ressalta que, apesar de ser filha de professores, seus pais não a influenciaram nessa decisão. Ela nos diz que a maior influência que recebeu dos pais foi o fato de ter aprendido a estudar com eles, pois era acompanhada bem de perto por eles, principalmente pelo seu pai.

Após cursar o ensino médio, Stella foi aprovada no primeiro vestibular que tentou, em 1983, e deu início ao curso superior de Química nas modalidades de licenciatura plena e bacharelado na UFMG. Ela nos conta que, no início da graduação, dedicou-se mais ao bacharelado, fazendo iniciação científica e estágio em pesquisa, mas foi quando teve o primeiro contato com as disciplinas da licenciatura, especificamente a disciplina Psicologia da Educação, que se apaixonou pela possibilidade de se tornar professora. Ela faz uma análise dessa época, relatando que seu curso a preparou muito bem para atuar como professora, pois as disciplinas da licenciatura abriram sua cabeça, para pensar em como as pessoas aprendem, como é que se ensina de uma forma mais interessante, mais eficiente, fornecendo elementos que contribuíram muito para a sua formação.

Stella continuou seu percurso formativo, realizando em seguida à graduação, os cursos de mestrado e doutorado e admite que tais cursos não a ajudaram a se constituir como formadora de professores, muito embora tenham fornecido conhecimentos fundamentais do conteúdo de química. Para ela, a sua constituição como docente formadora se deu efetivamente na prática, ou seja, em seu trabalho na sala de aula. Stella aponta que as experiências acadêmicas realizadas na graduação a influenciaram em sua docência, principalmente a iniciação científica, onde teve a oportunidade de dar aulas, aplicando o método de ensino que estava pesquisando e que era baseado em uma nova metodologia para o ensino da química a partir de aulas práticas. Além disso, ela acrescenta que a sua atuação profissional na atualidade, é influenciada, em grande parte, por sua formação inicial, pois foi onde obteve os elementos necessários para se tornar uma docente formadora.

Após o seu relato sobre o percurso formativo, Stella nos conta a respeito do início da sua profissionalização. Segundo ela, em 1996, iniciou a sua carreira como professora universitária na Universidade Federal de Viçosa – UFV (MG), após prestar concurso público, e, desde então, atua na graduação e também na pós-graduação no departamento de Química. Tendo lecionado Instrumentação para o ensino de química I e II, uma importante disciplina para a formação dos licenciandos, por oito anos, leciona atualmente Química ecológica e Química orgânica, ambas disciplinas da licenciatura, além de outras para o bacharelado e para a pós-graduação.

Sobre como foi a sua aproximação das disciplinas de licenciatura, ela expõe que, em 2000, foi convidada a assumir as disciplinas de Instrumentação para o ensino I e II em razão de uma demanda do departamento. Analisando sua atuação nessas disciplinas, Stella afirma que foi necessário estudar e pesquisar muito, para assumir essas disciplinas, porque não havia materiais didáticos específicos sobre o assunto. Outra análise que tece sobre isso, é que esse tipo de iniciativa só acontece com o professor interessado em ter uma boa prática pedagógica, porque, para ela, existem alguns professores que têm a profissão como um emprego apenas, só para a sua subsistência. Stella afirma que sempre foi do seu interesse incentivar e facilitar a aprendizagem dos seus estudantes e em função disso, busca a coerência entre aquilo em que acredita, que o futuro professor deva ter para uma boa formação didático-pedagógica e a sua própria prática.

Dando continuidade ao relato, Stella destaca que outro fator importante para a sua constituição como docente formadora foi a sua atuação nos projetos de extensão e projetos de ensino, na área de formação de professores.

Ela narra que, em 1999, participou da elaboração do projeto que deu origem ao Programa de Tutoria⁷ da UFV e que foi responsável pela coordenação da área de Química, desse programa, de 2000 a 2007. Stella analisa que, além dos benefícios para os alunos matriculados, que melhoravam sua aprendizagem nas disciplinas dos cursos da UFV, também os tutores vivenciavam uma importante oportunidade de experiência como docente.

⁷ O Programa de Tutoria de Ciências Básicas – PROTUT - tem como finalidade dar apoio acadêmico-pedagógico a estudantes que ingressaram na UFV com deficiência de conhecimento prévio nas áreas de Biologia, Física, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Bioquímica.

Assim, em 2005, iniciou um projeto de extensão nesta linha, este projeto fazia parte do Núcleo de Ensino Integrado de Ciências e Matemática-NEICIM criado na UFV, em 1989, e tinha como objetivo promover a melhoria do ensino de Ciências e Matemática nas escolas de ensino fundamental e superior na região de Viçosa. Ela expõe que os licenciandos em Química davam aulas de reforço escolar para turmas fixas de alunos do ensino médio, num sistema semanal. Segundo conta, este projeto foi sendo modificado, à medida que eram desenvolvidas metodologias de ensino adequadas a estas atividades e eram ampliados os atendimentos para mais escolas.

Segundo Stella, esse foi o seu primeiro projeto na área de formação de professores e foi o que deu origem a todos os outros dos quais participaria depois, incluindo o PIBID, pois foi a partir dele que desenvolveu uma metodologia de ensino de forma a propiciar uma melhor formação para o licenciando. Ela cita outros projetos de extensão que desenvolveu como: Programa Ciência em ação; Jovem Cientista; Química em Ação, além de coordenar, atualmente, o espaço Ciência em Ação localizado na Vila Gianetti, Campus da UFV.

Em 2007, após três anos desde a primeira experiência com projetos na área de formação de professores, Stella conta que surgiu o convite da Pró-Reitoria de Ensino, para participar da elaboração de um projeto, PIBID, envolvendo as quatro áreas consideradas prioritárias pelo Ministério da Educação – MEC em razão da carência de professores; Física, Química, Matemática e Biologia. Dessa forma, ela narra que foi responsável por elaborar o subprojeto da área de Química, composto por um plano de trabalho a ser desenvolvido por dezesseis licenciandos, bolsistas de iniciação à docência, em quatro escolas da rede de ensino estadual de Viçosa. Segundo Stella, as atividades planejadas visavam à complementação da qualificação do futuro professor, que deve conhecer o ambiente escolar e seu funcionamento, ser capaz de preparar aulas com estratégias de ensino adequadas ao tema e ao grupo de alunos, avaliar os resultados do processo ensino-aprendizagem e sua metodologia de trabalho. Assim, em 2008, ela inicia seu trabalho como coordenadora de área de conhecimento do PIBID, tornando-se uma das professoras com maior tempo de vinculação ao Programa.

Com relação às quais seriam as principais motivações e desafios para a realização do seu trabalho, enquanto coordenadora de área do PIBID, Stella afirma acreditar que o Programa possibilita uma melhor complementação da qualificação do

futuro professor, pois, no seu entendimento, os estudantes estão sendo mais bem formados, não só na competência para ser professor, mas também no conhecimento do conteúdo. Enfatiza que, além dos bons resultados acadêmicos obtidos nesses anos, o PIBID também está promovendo uma significativa integração entre a educação básica e o ensino superior. Sobre os desafios, ela analisa, que no momento, o principal desafio é conseguir que estes estudantes, que estão sendo muito bem formados, venham a ser professores. Porque em sua visão, a profissão está muito desvalorizada, os que vão ser professores, em sua maioria, irá para o ensino privado, porque vai lhes pagar melhores salários. Justifica seu raciocínio, dizendo que tem muitos ex-bolsistas que hoje são professores e que estão atuando na rede particular de ensino. Conclui, explicando que, por meio do PIBID, o Estado está conseguindo formar bons professores, mas não consegue resolver o problema da escassez de professores no ensino público com este Programa, porque não tem a contrapartida do salário.

Finalizando sua narrativa, Stella faz um balanço da sua atuação profissional como docente formadora e sobre o que mudou na sua forma de encarar a formação de professores, a partir da experiência do PIBID. Ela nos conta que, apesar de já possuir uma atuação bem consolidada como docente formadora, mesmo antes do Programa, a aproximação com os professores supervisores da escola, promovida pelo PIBID, trouxe novos elementos para um maior entendimento da realidade escolar.

Em sua análise, a participação em projetos de ensino tem sido sua maior motivação profissional. Justifica essa afirmação, ao considerar que o PIBID alcançou os seus objetivos em termos de uma formação de excelência para os licenciandos, por meio de uma imersão supervisionada no ambiente escolar, e com uma vivência muito próxima da realidade profissional docente. Para ela, as escolas também se beneficiam deste intercâmbio, tanto na melhora da aprendizagem dos alunos atendidos pelos bolsistas PIBID, como por uma espécie de formação continuada para os professores das escolas, supervisores do Programa. Stella termina dizendo que todos esses fatores fazem com que seja gratificante para ela participar dessas ações e constatar os resultados positivos.

3.2 MARIA: da brincadeira de escolinha à sala de aula universitária

Maria tem 44 anos, é graduada em Ciências Biológicas nas modalidades de licenciatura plena e bacharelado, e possui o doutorado. Nasceu em Birigui (SP), é solteira, não possui filhos e é oriunda de uma família de comerciantes. Tanto sua mãe quanto seu pai estudaram até a 4ª série do ensino fundamental. Atua na educação há 17 anos, mas desejava ser professora muito antes disso.

Maria inicia sua narrativa nos contando como foi o seu primeiro contato com a escola. Ela narra que, aos sete anos de idade, ingressou no primeiro ano fundamental de uma escola pública próxima à sua casa, seguindo os mesmos passos trilhados pelos seus irmãos mais velhos. Diz que seus pais participavam da sua vida escolar, principalmente sua mãe que comumente tomava a lição de casa para acompanhar mais de perto seus estudos. Ela relata que sua adaptação ao ambiente escolar foi muito fácil, e que, em pouco tempo, tomou tanto gosto pelos estudos, que a brincadeira de escolinha tornou-se a sua brincadeira predileta. Sobre isso, recorda que tudo que aprendia na escola era repetido em suas aulas para as amigas nas brincadeiras de escolinha em sua casa. De acordo com Maria, esse fato já revelava o seu desejo de se tornar professora um dia.

Durante o seu percurso formativo, como estudante nas escolas de ensino fundamental e médio, teve contato com professores que a marcaram de forma positiva, principalmente os de Ciências e os de Biologia. Maria nos revela que seu interesse por cursar Ciências Biológicas surgiu, quando fazia o magistério, pois, logo no primeiro ano, teve contato com uma professora que tinha acabado de fazer o doutorado, fato incomum para a época, o que a estimulou a imaginar em como seria ingressar no ensino superior. Ela acrescenta que as disciplinas pedagógicas vistas no curso de magistério, nas quais teve o primeiro contato com diversas metodologias e estratégias de ensino, fizeram com que despertasse o interesse pelas questões da escola e também mudaram o seu olhar a respeito da postura que os professores adotavam em sala de aula.

Dando sequência ao seu depoimento, Maria narra, que foi ao final do terceiro ano de magistério, que decidiu efetivamente cursar Ciências Biológicas. Ela evidencia que ainda estava cursando o último semestre do magistério, quando prestou o vestibular para o curso de Ciências Biológicas e passou. Desse modo, após a conclusão do

magistério, ingressou na Universidade Estadual de Maringá – UEM (PR), onde teve a possibilidade de fazer, simultaneamente, as modalidades de licenciatura e bacharelado em um período de quatro anos, finalizando em 1993. Imediatamente à graduação, fez o curso de mestrado, concluindo-o em 1996 e, em sequência, o doutorado com término em 1999.

Maria faz uma análise da contribuição desses cursos para a sua constituição como docente formadora e diz acreditar que todos acrescentaram um pouco ao seu aprendizado. Ela analisa que, gradativamente, os conhecimentos foram se consolidando, um curso complementando o outro, assim como as experiências vivenciadas ao longo desse percurso, como a participação em seminários e eventos, a substituição à sua orientadora em algumas aulas, a orientação de estagiários, todas essas vivências forneceram subsídios para atuar na docência.

Nesse ponto do depoimento, Maria ressalta que, quando estava terminando o primeiro ano do doutorado, em 1996, prestou o concurso para docente na UFV e foi aprovada, mas só começou a atuar no ano seguinte, em março de 1997. A respeito do seu ingresso no ensino superior como docente formadora e da sua aproximação com as disciplinas de licenciatura, Maria relata, que, após uma mudança na matriz curricular do curso de Ciências Biológicas, ela, em parceria com outros professores do departamento, assumiram as disciplinas de Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia. Ela explica que essa aproximação foi de forma natural, por uma demanda do Departamento somada ao seu interesse e afinidade em trabalhar com a formação de professores, além de possuir a formação necessária.

Analisando seu trabalho na licenciatura, Maria afirma que muitos estudantes veem a licenciatura como segunda opção para a carreira profissional. Dessa forma, o seu maior desafio com os licenciandos é mostrar para eles que essa modalidade de curso não é uma segunda opção, mas sim, a melhor opção. Ela justifica seu raciocínio explicando que, além de ter todos os conteúdos do bacharelado, o licenciando também terá uma formação pedagógica, um conhecimento a mais que o bacharel, o que fará toda a diferença em sua vida profissional, principalmente se forem atuar como professores seja no ensino superior ou na educação básica.

Além da sua atuação nas disciplinas de licenciatura e orientação em projetos de pesquisa, Maria destaca, atualmente, coordena dois projetos de extensão que envolvem

a parceria escola-universidade. Um deles é o “Bioenlace: universidade e escola juntas pelo ensino de Biologia”⁸, que está sendo desenvolvido em parceria com uma escola estadual de Cajuri, e o outro projeto tem por objetivo a elaboração e doação de materiais didáticos para escolas de Viçosa. Outro destaque que faz é para a sua participação como membro do Projeto Jovem Cientista, que recebe alunos das escolas públicas em aulas experimentais de Ciências na UFV. Segundo Maria, esse trabalho motivou a elaboração do subprojeto Interciências, para o fortalecimento da educação básica em Viçosa e na Zona da Mata Mineira e que integra o projeto Novos Talentos UFV⁹.

Maria ressalta que a motivação, para atuar como coordenadora de área do PIBID, reside no fato de acreditar que a parceria escola-universidade é de fundamental importância para o intercâmbio de experiências e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Assim, ela conta que encontrou no PIBID a oportunidade, para dar continuidade aos projetos de extensão voltados para o ensino, de uma forma mais sistematizada e atingindo um público maior. Então, em 2008, ela inicia seu trabalho como coordenadora de área de conhecimento do PIBID, tornando-se, a exemplo da professora Stella, uma das professoras com maior tempo de vinculação ao Programa. Mas enfatiza que a sua motivação principal é contribuir para uma melhor formação dos licenciandos, propiciando experiências que influenciarão sua atuação como professor na educação básica. Pois acredita que a oportunidade de observação e participação orientadas por profissionais mais experientes da área é de suma importância para formação do licenciado, visto que promove a reconstrução das práticas vivenciadas, o compartilhamento de ideias, aperfeiçoando habilidades e oferecendo novos desafios. Maria acrescenta que o PIBID viabiliza a participação efetiva dos licenciandos na realidade escolar e auxilia a aprimorar suas aptidões, desde o início da formação.

Para ilustrar como se dá a dinâmica das atividades do Programa ela cita como exemplo a troca de experiências nas reuniões semanais que realiza com os bolsistas,

⁸ Como parte do Programa de Extensão Universitária, da Pró-reitoria de Extensão da UFV, o projeto “Bioenlace: universidade e escola juntas pelo ensino de Biologia” é desenvolvido diretamente pelos estudantes com alunos de duas escolas públicas de Viçosa, Alice Loureiro e Santa Rita de Cássia.

⁹ O Jovens Talentos para a Ciência tem como objetivo promover o estímulo à formação científica de estudantes ingressantes em cursos de graduação em universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

onde tem a oportunidade de analisar conjuntamente o porquê da atividade programada ter dado errado, ou dos alunos das escolas atendidas não terem respondido da maneira esperada à atividade. Ela analisa que, dessa forma, os licenciandos aprendem, de maneira reflexiva, que nem tudo que for idealizado proporcionará o resultado esperado, pois as dificuldades são inúmeras e imprevisíveis. Mas aprendem, também, que apesar de toda essa imprevisibilidade, existe uma gama de alternativas a serem experimentadas na busca de novas soluções, então, o futuro professor já antecipa o que viverá na profissão de forma que estará melhor preparado para assumir os desafios.

Sobre o que tem aprendido, a partir da experiência do PIBID, Maria conta que tem aprendido principalmente a lidar e trabalhar em grupo, com os licenciandos, com os alunos e professores do ensino básico e também com os outros coordenadores de área. Isso ocorre nos encontros, eventos e reuniões, onde tem a oportunidade de verificar como as outras áreas trabalham. Além disso, analisa que a parceria com as escolas está sendo mais consolidada e a oportunidade de conhecer essa outra realidade mais de perto está sendo muito válida.

Finaliza, dizendo que percebe que, cada vez mais, a formação de professores deve envolver a prática relacionada à teoria, de forma que o licenciando possa aprender a aplicação da teoria efetivamente na prática e com a prática. Maria esclarece que, anteriormente ao Programa, ela não tinha essa visão de forma tão clara: contribuem para essa mudança o retorno que os estudantes lhe dão sobre como se desenvolvem as atividades previstas nas escolas, assim como os depoimentos dos professores das escolas e de outros coordenadores do Programa. Se antes o seu trabalho como docente formadora era mais individual, agora, com o PIBID, está havendo essa troca de saberes e experiências de forma coletiva, um trabalho em equipe enriquecedor.

No decorrer de seis anos de seu trabalho no PIBID, Maria relata que observou como o contato entre os licenciandos e os supervisores das escolas, o repasse e compartilhamento de situações vivenciadas no cotidiano escolar, contribuíram para a formação dos licenciandos, assim como para o aprimoramento e aperfeiçoamento das práticas docentes nas escolas. Por sua vez, esse contato com a realidade escolar oportunizou, para a universidade, a realização de pesquisas, troca de experiências e desenvolvimento de novas metodologias em sala de aula. Segundo Maria, o desafio maior, para dar continuidade ao seu trabalho no Programa, é buscar aprimorar, cada vez

mais, a formação dos licenciandos e, superar os problemas presentes no ensino básico.

3.3 AUGUSTO: o professor preocupado em motivar os estudantes

Augusto nasceu em Patrocínio (MG), e possui 39 anos de idade. É bacharel em Matemática e portador, além do doutorado, de dois estágios de pós-doutorado. É casado, possui um filho e é oriundo de uma família constituída por uma professora e um lavrador. Sua mãe fez o curso de magistério e seu pai estudou até a 8ª série do ensino fundamental. Acostumado à vida no campo, teve que se mudar para a cidade, para dar início ao percurso que o levaria até a universidade.

Proveniente da zona rural, ele conta que, na 7ª série do ensino fundamental, mudou-se com a mãe e o irmão para a cidade de Caratinga (MG) no intuito de estudar em uma escola melhor. O seu pai permaneceu na roça. Embora gostasse das escolas, Augusto afirma que não gostava de estudar e seu desejo era voltar para a roça, mas sua mãe o obrigava a continuar os estudos, ela lhe dizia que queria que ele concluísse pelo menos o segundo grau.

Esse quadro mudou, em 1991, quando ingressou no ensino médio profissionalizante, ao ter contato com outros conteúdos como Física, Química e Biologia, começando a gostar de estudar e concluiu, assim, o curso em Técnico de Processamento de Dados. Augusto relata que a lembrança mais marcante deste período foi a morte da sua mãe, três meses antes de completar o segundo grau, pois estava se formando porque ela queria, e ela mesma não presenciou este resultado. Outras lembranças que o marcaram, durante seu tempo como estudante nos ensinos fundamental e médio, foram os prêmios que ganhou de melhor aluno, na 7ª série, e o outro no ensino médio pela sua dedicação.

Após a conclusão do ensino médio, em 1993, Augusto resolveu prestar vestibular para o curso de Informática na UFV, mas não passou. Dessa forma, decidiu se mudar para Viçosa, a fim de fazer um cursinho pré-vestibular. No ano seguinte, prestou vestibular para o curso de Matemática e foi aprovado, ingressando na UFV em 1995 e permanecendo até 1999, quando formou-se bacharel. Neste ponto do relato, Augusto salienta que os professores com os quais teve contato na graduação o marcaram pela postura e atos educativos admiráveis. E complementa que eles o inspiram na forma

como atua em sala de aula, visto que recorre ao seu passado acadêmico para buscar alternativas de práticas pedagógicas.

Em seguida à graduação, fez o curso de mestrado, concluindo-o em 2001, na sequência fez o curso de doutorado, com término em 2005, e dois estágios de pós-doutorado, um em 2005 e o outro em 2009. Fazendo uma análise sobre esses cursos, Augusto afirma que eles forneceram uma série de conteúdos e lhe deram a oportunidade, para aprofundar os conhecimentos em Matemática. Mas ressalta que foi na prática, quando ingressou como docente na UFV, em 2005, após aprovação em concurso público, que realmente se constituiu como docente formador.

Esse fato fica claro, quando ele fala sobre o início da sua carreira como docente da UFV, ao narrar que contou com a ajuda dos demais professores do Departamento de Matemática, mais experientes, para preparar os conteúdos das primeiras aulas. Dois anos após o início da sua docência, em 2007, Augusto recebeu o convite para lecionar disciplinas da licenciatura, ele explica que isso ocorreu em razão de uma demanda do departamento e, desde então, atua na licenciatura e no bacharelado, além de ministrar disciplinas para a pós-graduação. Analisando sua atuação na licenciatura, Augusto salienta que foi na prática cotidiana que aprendeu efetivamente a ensinar, que foi aprimorando suas práticas pedagógicas e enfatiza que, em sua opinião, esse processo acontece durante toda a carreira, desde o início até a aposentadoria.

Dando continuidade ao relato, Augusto expõe que sua motivação, para trabalhar como docente formador, está no seu interesse em fazer com que o licenciando venha se tornar professor, para suprir a deficiência que existe de professores de Matemática, principalmente na rede pública de ensino. Na sua visão, para que isso aconteça, faz-se necessário fornecer ao futuro professor um bom repertório de conteúdos e estratégias de ensino, de forma que ele possa explicar o mesmo assunto de diferentes maneiras, promovendo assim, um melhor aprendizado.

Segundo Augusto, essa preocupação em fornecer uma melhor formação para os licenciandos, remonta aos anos entre 2006 e 2008, quando coordenava dois projetos de extensão que tinham como objetivo promover uma articulação entre os licenciandos e duas escolas do ensino básico. Ele conta que os estudantes que atuavam nesses projetos eram voluntários e não havia recursos para implementar as ações necessárias nas escolas. Com a criação do PIBID, em 2008, surgiu a oportunidade para dar continuidade

ao trabalho iniciado nos projetos de extensão, pois este Programa trazia recursos que poderiam ser aplicados nesta direção.

Neste sentido, uma das principais motivações em seu trabalho como coordenador de área no PIBID é tentar motivar o aluno de licenciatura, para que ele venha a se tornar professor, levando-o para a experiência de prática de sala de aula, para que ele veja a realidade que vai enfrentar. De acordo com Augusto, muitas vezes isso acontece de uma forma positiva, e, para aqueles que não se motivam após conhecer a dura realidade de muitas escolas, ele tenta mostrar que ele pode interferir nessa realidade de forma a torná-la melhor. Para ele, os principais desafios são as resistências dos licenciandos frente aos problemas encontrados nas escolas com infraestrutura ruim, alguns professores (supervisores) desmotivados que acabam os influenciando negativamente.

Ao falar sobre quais práticas formativas, no contexto do PIBID, ele considera importantes para a formação do professor e quais delas julga estarem sendo efetivamente mobilizadas no PIBID, Augusto enfatiza que o PIBID proporciona a vivência das práticas formativas de forma mais intensa que o estágio. Segundo Augusto, as atividades planejadas no subprojeto do PIBID Matemática visam à complementação da qualificação do futuro professor, que deve conhecer o ambiente escolar e seu funcionamento, ser capaz de preparar aulas com estratégias de ensino adequadas ao tema e aos grupos de alunos, avaliar os resultados e suas metodologias de trabalho. Nessa vivência o estudante aprende que nem sempre as aulas/atividades saem conforme planejadas e ele tem que adequar à realidade encontrada na escola, ao tipo de público (alunos, professores, funcionários, comunidade escolar) e às condições físicas da escola. Além disso, em sua visão, os licenciandos também desenvolvem a capacidade de pensar e agir criticamente frente as questões do cotidiano escolar. Dos programas lançados pelo governo para a formação de professores, em sua opinião, o PIBID se destaca por promover uma melhor formação para o licenciando.

A respeito do que tem aprendido a partir da experiência do PIBID, Augusto diz que tem aprendido muito, a começar pelo contato com as escolas que até então não tinha vivido, pois assim que se formou, após concluir os cursos de pós-graduação, prestou o concurso para docente na UFV e entrou para o ensino superior. Para ele, esse contato direto com as escolas lhe possibilitou conhecer novas intervenções metodológicas,

novos comportamentos, novas posturas, enfim, um ambiente muito rico de novas formas de trabalho.

Augusto finaliza, dizendo que o Programa também fez com que mudasse a forma de encarar a formação de professores, pois, agora, ele conhece o contexto onde são/foram geradas as demandas para a formação do estudante de Matemática. Dessa forma, ele pode interferir, agregando-as ao seu trabalho como docente formador, de modo a propiciar uma melhor capacitação/preparação para o licenciando atuar como professor da educação básica.

3.4 Elementos de identidade nas narrativas de Stella, Maria e Augusto

Embora cada docente formador possua percursos singulares, de forma geral, podemos afirmar que existem algumas recorrências, ou elementos de identidade, que aproximam suas histórias. A primeira recorrência que nos chama a atenção é a referente ao contexto familiar, a presença familiar nas trajetórias escolares se mostrou um elemento comum a todos os entrevistados. Stella destaca o fato de ter aprendido a estudar com os pais, pois era acompanhada bem de perto por eles, principalmente pelo seu pai, atribuindo a ele, o fato de tê-la ensinado a estudar e a ter prazer nisto.

Maria, por sua vez, afirma que sua mãe participava da sua vida escolar, não só na escolha das escolas, mas também, tomando a lição de casa e auxiliando nos estudos. Percebe-se, nitidamente, que o esforço feito pela mãe do Augusto foi muito grande, para que ele pudesse completar os seus estudos, pois, mudou-se do campo para a cidade em busca de uma escola melhor. Ele acaba valorizando muito sua trajetória, o que nos dá indícios de que esse fato influencia diretamente na maneira com que ele procura motivar os alunos para a licenciatura.

Uma segunda recorrência diz respeito ao processo de formação acadêmica, todos os docentes estudaram durante o ensino fundamental em escolas da rede pública, na modalidade regular de ensino. Cabe destacar que todos os sujeitos fizeram o ensino médio profissionalizante, provavelmente impulsionados pela necessidade de começar a trabalhar. Vimos, também, que os três docentes realizaram a graduação em universidades públicas. Observamos, ainda, que todos realizaram cursos de mestrado e doutorado, o que nos permite afirmar que houve um empenho em dar continuidade à

formação docente, o que representaria um aprofundamento de conhecimento na área de atuação profissional.

A terceira recorrência é referente ao percurso profissional dos docentes formadores, todos os sujeitos da pesquisa iniciaram a vida profissional na UFV. Esse fato demonstra que os docentes não atuaram em diferentes níveis de ensino antes de sua inserção enquanto formador, pois ingressaram diretamente no ensino superior, o que supõe-se, seria um fator limitador para a qualidade do trabalho realizado junto aos seus licenciandos. Em contrapartida, há indícios de que a atuação desses docentes no PIBID contribuiu significativamente para sua constituição como docentes formadores, pois, foram unânimes em afirmar que a aproximação com a realidade escolar, propiciada pelo Programa, possibilitou conhecer novas intervenções metodológicas, novos comportamentos, novas posturas, que, por sua vez, foram agregadas ao seu trabalho como docentes formadores, de modo a propiciar uma melhor preparação para os licenciandos atuarem como professores da educação básica.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Como mencionamos no percurso metodológico da pesquisa, fundamentamos o processo de análise dos dados nos estudos de Nóvoa (2001), que aborda as dimensões a serem observadas na formação de formadores. Para embasar nossas considerações, extraímos alguns trechos dos relatos dos docentes, mediante os quais obtivemos informações que nos auxiliaram na compreensão e interpretação de como se configuram os processos de aprendizagem da docência.

Na análise, preocupamo-nos em resgatar as questões iniciais que orientaram a construção dos nossos objetivos, para auxiliar-nos a compreender a complexidade do processo de constituição da identidade do docente formador. Questões como: Quem são os docentes formadores que atuam como coordenadores de área de conhecimento do PIBID? Qual o percurso formativo desses docentes? Por que esses professores escolheram a docência? Quais saberes utilizam na sua prática como coordenadores de área do PIBID? Quais práticas educativas consideram importantes para a formação dos seus bolsistas de iniciação à docência (ID)?

Assim sendo, inicialmente os depoimentos foram divididos em três eixos temáticos. O primeiro trata dos docentes formadores e sua autoformação. O segundo refere-se aos docentes formadores e sua heteroformação e o terceiro engloba os docentes formadores e sua ecoformação.

No primeiro eixo, buscamos, nas experiências mais remotas dos percursos pessoais e profissionais dos sujeitos, encontrar elementos que revelassem como se constituiu a sua identidade docente. No segundo eixo, procuramos analisar os fundamentos e as razões de suas concepções sobre o ensinar e o aprender. No terceiro eixo de análise, nossa intenção foi construir algumas reflexões sobre a formação inicial no âmbito do PIBID, a partir da perspectiva do professor reflexivo e de como a reflexão crítica promove a construção dos saberes.

Esses agrupamentos nos permitiram construir, a partir de suas histórias, o percurso formativo dos sujeitos da pesquisa e verificar como estes se constituíram enquanto docentes e enquanto formadores.

Nessa perspectiva, tivemos como objetivo interpretar os depoimentos dos participantes à luz de referenciais sobre a formação e os processos de aprendizagem docente, identidade, saberes e práticas de professores no ensino superior. Essa análise nos permitiu compreender suas concepções ao vinculá-las a outros conhecimentos, dando-lhes um significado mais amplo.

4.1 Stella e sua autoformação

Stella inicia sua narrativa, contando que ingressou na escola aos três anos de idade, na cidade onde nasceu, Belo Horizonte, onde permaneceu por um ano e depois mudou-se do Brasil com os pais. Ao retornar, para Belo Horizonte, aos sete anos, ingressou no 1º ano primário de uma escola pública perto de sua residência e que, na sua avaliação, não era muito boa. No ano seguinte, seus pais a mudaram para uma outra escola pública, onde estudou do 2º ao 4º ano, em sua opinião, uma escola de excelente qualidade com bons professores e boa infraestrutura. Neste período, quem a orientava nos estudos era o seu pai, professor universitário que já não lecionava em razão de uma doença. Stella fala da importante influência do seu pai neste período e destaca que foi ele quem a ensinou a estudar. Observem a sua fala em relação à contribuição de seu pai:

Para você ter uma ideia a professora passava uma pesquisa e ai ele não me deixava abrir uma enciclopédia e copiar, a gente discutia várias fontes aí fechava tudo e ele dizia: agora escreve. Eu dizia, mas pai não vou conseguir. Vai sim, escreve o que você lembrar, então esse foi o modo como meu pai me acompanhou. Às vezes ele me levava no lugar, por exemplo eu estava estudando a inconfidência mineira então ele me levava a Ouro Preto, a gente ia aos museus e discutia tudo. Chegava em casa e ele dizia assim: agora escreve, e acabou que isso me fez saber escrever, saber reportar o que eu penso.

Stella perdeu seu pai aos dez anos de idade, mas atribui a ele o fato dele tê-la ensinado a ter prazer em estudar. Essa fala nos remete a pensar na autoformação como uma formação que acontece em tempos e espaços diferenciados, pois é neste processo de escolarização de Stella, na sua condição de aluna marcada pela experiência positiva por meio do auxílio nos estudos pelo seu pai, que ela começou a construir a sua representação como professora.

Noutro momento da entrevista, quando perguntada se as lembranças da sua

trajetória escolar a tinham influenciado na sua imagem sobre o bom e o mau professor, ela responde que tais lembranças a fizeram querer ser professora. Isso ocorreu ainda no ensino fundamental, no 3º ano primário, quando teve contato com uma professora por quem tinha muita admiração e com a qual diz ter aprendido muito. Esse fato torna-se bem explícito através das suas palavras:

A professora levava coisas legais e a gente ficava satisfeito de aprender aquelas coisas. Essa foi a primeira, e os professores seguintes reforçaram esse desejo de ser professora. Eu acredito que tenha sido pela qualidade dos professores mesmo, por esse ambiente bem rico em que você sentia prazer em aprender. Então se quem está te proporcionando prazer é uma pessoa interessante, você quer aquela profissão, daquela pessoa interessante.

Dando sequência ao relato, Stella conta que quando ingressou no 5º ano, mudou-se para uma escola muito ruim, com turmas muito numerosas e professores pouco dedicados. Permaneceu nessa escola por somente um ano, então sua mãe a matriculou numa escola dentro do campus da UFMG, onde estudou do 6º ao 8º ano, e que em sua visão, era excelente, com um ensino muito contextualizado e professores com boas práticas pedagógicas.

Stella relata que até esse momento a escolha das escolas era feita por seus pais, já o ingresso no ensino médio, num Colégio Técnico, também na UFMG, com ensino profissionalizante de química, foi escolha sua porque queria ter uma profissão o mais cedo possível, tinha receio que precisasse se sustentar e não tivesse condições. Foi nesse colégio que reforçou seu interesse pela química e é desse período que guarda lembranças bem marcantes. Sobre essas lembranças ela disse:

Para você ter uma ideia as aulas de física eram todas no laboratório, e não na sala de aula, a gente ia pro laboratório e o professor não falava: a lei é essa e agora façam as contas, a gente fazia os experimentos e chegava à conclusão de qual era a lei, deduzia as fórmulas. Então foi um ensino que deu uma competência pra você aprender sozinho. É claro que ter vivido esse tipo de ensino influencia na maneira como eu lido com os meus alunos. Eu não quero que eles decorem, quero que eles tenham as ideias deles e não é fácil, às vezes você tem um pouco mais de trabalho pra preparar as aulas.

Desse modo é preciso destacar, que este retorno ao passado dá indícios de como tornou-se a professora que é hoje, mais importante ainda, faz com que tome consciência da origem da própria prática e da forma como considera o seu trabalho, a relação com o

ensino e os próprios alunos. Nesse sentido, nos utilizamos de Imbernón (2004), para indicarmos que as experiências adquiridas por ela continuam permanentemente a orientar seus processos formativos, bem como a instrumentalizá-la para suas atuações profissionais.

Assim, compreendemos, como afirma Nóvoa (1995), que há uma relação de implicância entre as atitudes pessoais do professor e os modos como este se gesta na concretização dos fazeres pedagógicos, tornando-se evidente que a autoformação docente contribui na construção de dinâmicas e estratégias importantes na definição das atividades educacionais desenvolvidas nos contextos de ensino.

4.2 Maria e sua autoformação

Maria iniciou seu percurso escolar, aos sete anos de idade, quando ingressou no primeiro ano primário de uma escola pública próxima à sua casa na cidade de Birigui (SP) onde nasceu. Após concluir o ensino fundamental, em 1987, mudou-se para uma outra escola pública da sua cidade, onde fez o curso de magistério. Ela conta que gostava das escolas que frequentava e que gostava de estudar; era habitual chegar em casa depois da escola e brincar de escolinha com as vizinhas, procurando repassar a elas tudo o que aprendia na escola. Segundo Maria, esta é uma das lembranças mais marcantes que possui desse período. Ela cita também outras lembranças que a marcaram:

Me lembro que na 7ª série tinha uma professora de matemática muito brava e isso gerava uma tensão constante entre os alunos. Havia também um professor de história que não conseguia dominar a turma. No ensino médio, logo no 1º ano, tinha uma professora de biologia que tinha acabado de fazer o doutorado o que estimulou bastante em imaginar como seria ingressar no ensino superior. Eu fiz magistério, então as disciplinas já começavam a mexer com as questões da escola, a postura dos professores despertou meu interesse para essas questões, esses momentos me marcaram bastante.

Esse depoimento de Maria ilustra que estas lembranças influenciaram sua imagem sobre o bom e o mau professor. Ela afirma ainda que, tanto o exemplo positivo quanto o negativo, faz você pensar sobre que tipo de professor quer se tornar e que tais exemplos podem servir para diferenciar a sua atuação em sala de aula. Como reforça a sua fala abaixo:

Quando você tem um exemplo negativo, ou positivo, você pensa em como quer ser marcado, que tipo de professor você quer se tornar e, esses exemplos podem servir para diferenciar a sua futura atuação em sala de aula.

Esse fato nos remete ao conceito de processo identitário definido por Nóvoa (2001) como sendo a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. Ao ter contato com estes professores em seu processo de escolarização, Maria dá início à construção do seu processo identitário, imaginando que tipo de professora viria a se tornar.

De acordo com o seu relato, pode-se perceber que o professor possui um papel de extrema relevância na formação dos sujeitos, contudo, esse papel é dual e difere de acordo com a forma com que eles realizam a ação educativa. Nesse sentido, os professores são referências tanto positivas quanto negativas na trajetória de formação dos sujeitos, podendo levá-los a aprendizagens significativas ou a desinvestimentos na formação. Isto mostra que nossa formação se desenvolve tanto pelas experiências positivas, quanto pelas experiências negativas.

A autoformação, portanto, não deve ser confundida com autodidatismo ou individualismo, nem muito menos com a ideia de autossuficiência (NÓVOA, 1995, p.9), uma vez que o professor, mesmo na sua autonomia de ser e de fazer, não caminha sozinho, mas interage com seu entorno social, num contexto múltiplo e complexo, em que se modifica, modificando os modos de efetivação da prática pedagógica.

Ao final do terceiro ano do magistério, em 1989, Maria decide prestar o vestibular para o curso de Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Maringá e foi aprovada. Ela conta que esta decisão foi muito influenciada pelos professores de Biologia com os quais teve contato e que despertaram nela a curiosidade de ir além dos conteúdos escolares e buscar cada vez mais conhecimentos, estimulando-a construir a autonomia necessária para decidir os caminhos de sua formação e seu futuro.

Neste contexto, impõe-se a autoformação como atributo humano que se delineia a partir da relação que cada um de nós estabelece com as pessoas e com o mundo. Por isso, muitas das decisões que tomamos e das escolhas que fazemos têm a influência de pessoas, situações e contexto.

4.3 Augusto e sua autoformação

Augusto conta que ingressou numa escola pública aos sete anos de idade, na cidade de Patrocínio (MG), onde nasceu. Coursou da 1ª à 6ª série do ensino fundamental nessa mesma escola e, na 7ª série, mudou-se para a cidade de Caratinga (MG). Ele afirma que essa mudança foi decisão da sua mãe que queria que ele e seu irmão estudassem numa escola melhor. Dessa forma, Augusto cursou as 7ª e 8ª séries numa escola estadual e depois cursou o ensino médio profissionalizante numa escola privada, onde concluiu o curso em Técnico de Processamento de Dados em 1993.

Nesse sentido, a autoformação é evidenciada nos percursos dos sujeitos investigados sob a relação intrínseca que ela tem com a heteroformação, se afirmando na superação de dificuldades, nas decisões e engajamentos em seus processos formadores. Assim, em seu depoimento, Augusto reconhece que teve o apoio da sua família, particularmente da sua mãe, em seu percurso formativo, aspecto que contribuiu sobremaneira para o delineamento de sua autonomia e conseqüentemente de sua autoformação. Esse aspecto fica explícito em sua fala:

Eu gostava das escolas, mas não gostava de estudar queria voltar para a roça. Minha mãe é que me obrigava a estudar e disse que eu só poderia sair da escola quando formasse, que para ela seria quando eu completasse o segundo grau. O que mais me marcou foi a morte da minha mãe três meses antes de eu completar o 2º grau. Eu já tinha nota suficiente para conclusão e estava me formando porque ela queria que eu fizesse isso porém ela mesma não presenciou este resultado.

A essa altura, após a conclusão do ensino médio em 1993, Augusto já tinha aprendido a gostar de estudar e decidiu tentar o vestibular para o curso de Informática na UFV, não conseguiu passar, dessa forma, resolveu mudar-se para Viçosa com o objetivo de se preparar melhor, por meio de um curso pré-vestibular. No ano seguinte, em 1995, resolveu prestar o vestibular para o curso de Matemática, na modalidade de bacharelado, e obteve êxito. Iniciou-se assim, seu percurso acadêmico que terminaria em 2009 com a conclusão do segundo curso de pós-doutorado.

Evidencia-se dessa forma, que essas estratégias traçadas por Augusto delineavam seu desejo em construir seu projeto de vida, sua autonomia. Nesse sentido, seu projeto profissional, começa a se concretizar através da escolha do curso que o habilitará ao exercício da futura profissão. Segundo Santos (2010, p. 71), “o projeto

expõe, explícita, carrega em si a vontade por parte do indivíduo, de controlar as incertezas, de construir uma trajetória que não seja simplesmente resultado das influências dos determinantes exteriores.”

No nosso entendimento, a autoformação se constrói na medida em que os sujeitos se engajam, investem e tomam decisões em face dos seus processos formadores. Desta forma, a decisão de Augusto por cursar Matemática e a intencionalidade de investir nos estudos de pós-graduação na área, o levou a um maior engajamento na sua formação, desde o início da graduação, promovendo a construção da sua identidade docente.

Nossa visão vai ao encontro do pensamento de Pineau (2010), quando diz que compreende-se autoformação como o poder que cada um pode assumir de tomar nas próprias mãos as rédeas da sua formação, ainda que através da mediação de outrem (PINEAU, 2010). A autoformação vincula-se ao papel que os aprendentes desenvolvem em seus processos formativos, articulado às influências dos outros (heteroformação) e do meio físico-cultural (ecoformação).

4.4 Stella e sua heteroformação

Após concluir o ensino médio, a opção por cursar Química aconteceu naturalmente, visto que o curso técnico em Química aumentou o seu interesse pela área. Prestou o vestibular na UFMG e foi aprovada de imediato, tendo feito, ao mesmo tempo, as modalidades de bacharelado e licenciatura num percurso de cinco anos.

Ao ser indagada pelo motivo que a levou a fazer a licenciatura além do bacharelado, Stella disse que gostava muito do bacharelado pela oportunidade de fazer iniciação científica e estágio em pesquisa, mas a carga de raciocínio lógico-matemático era muito grande, então resolveu fazer uma disciplina da licenciatura, para diversificar um pouco, escolhendo cursar a disciplina Psicologia da Educação. Essa escolha foi decisiva para sua carreira como docente formadora, conforme seu depoimento:

Apaixonei completamente por esta disciplina e ai falei eu quero fazer isso, e comecei a fazer a licenciatura. E as disciplinas de licenciatura me abriram a cabeça para pensar em como é que as pessoas aprendem, como é que eu ensino e fica mais interessante, mais eficiente, como é que as pessoas pensavam o ensino antigamente e como pensam atualmente, esses

conhecimentos eu não teria se não tivesse feito a licenciatura. Talvez eu fosse uma boa professora independente disso, mas assim o esforço teria que ser maior, então eu acho que ajudou bastante.

Além da motivação criada pelas disciplinas, Stella relata que alguns professores também a incentivaram a optar pela docência. Ela cita dois professores que considera fundamentais para a sua formação, uma professora que a orientou no último ano de graduação, quando fez pesquisa em ensino, e um professor de História da Química, como se pode verificar no discurso abaixo:

No último ano eu estava gostando tanto da licenciatura que eu resolvi fazer pesquisa em ensino e aí eu tive uma orientadora sensacional, trabalhei num projeto muito legal de nova metodologia no ensino de química, ela estava produzindo um material novo pra ensinar baseado em aulas práticas. Fui fazendo pesquisas ao mesmo tempo que a gente ia testando a metodologia, então a convivência com essa professora me ensinou muito sobre o que é ser professor, ela foi uma orientadora muito presente, num projeto muito legal que teve sucesso. E a partir daí, eu aprendi que era assim que ensinava, então ajudou muito na minha formação como professora. Além dela, tive um professor da história da química que me abriu o horizonte para áreas da filosofia muito importantes, de como se constrói o conhecimento, como se constrói o conhecimento na ciência, o que também ajudou muito na minha formação.

Esse relato nos remete ao conceito de heteroformação de Nóvoa (2001 apud JOSSO 2004), quando diz que o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta permeada por sentimentos e emoções. Fica evidente, na fala de Stella, o quanto ela reconhece que esses professores a influenciaram sobremaneira na sua formação. Analisamos assim, que ela tem consciência da importância da sua formação inicial, e considera que a mesma se constituiu num momento crucial do seu processo de socialização profissional, pois foi onde iniciou a construção das bases de seu conhecimento pedagógico.

A partir daí, surgiu a decisão de tornar-se professora universitária, terminou a graduação em 1988, e deu continuidade aos estudos, realizando o mestrado (1988-1991) e o doutorado (1991-1995) de forma sequencial. Ingressou na UFV, como docente, em 1996, e começou sua carreira como formadora de professores, em 1997, ao ser convidada, para ministrar as disciplinas de Instrumentação para o Ensino de Química I e II e pelas quais foi responsável até 2008.

Foi também em 2008, que ingressou como coordenadora de área do PIBID de Química, e vem realizando esse trabalho desde então. Stella avalia que as atividades propostas para a formação dos licenciandos tem tido bastante sucesso e o Programa tem contribuído, para promover melhorias nos cursos de licenciatura, bem como para sua valorização. Em suas palavras:

Eu acho que os estudantes estão sendo mais bem formados, não só nas habilidades necessárias para ser professor, mas também no conhecimento do conteúdo. Em relação aos cursos de licenciatura, ocorreu uma valorização porque antes era uma parcela negligenciada, havia o aluno do bacharelado que tinha status por estar fazendo uma iniciação científica e o aluno da licenciatura não tinha programa para ele.

Segundo Stella, o êxito do Programa consiste na imersão supervisionada do licenciando no ambiente escolar, experimentando uma vivência muito próxima da realidade profissional docente. Este depoimento relaciona-se diretamente ao que pensa Mizukami (2005-2006) sobre a construção e manutenção de comunidades de aprendizagem, que estabeleçam relações entre processos formativos vivenciados durante a formação inicial e os vivenciados na escola. Como se pode evidenciar na fala de Stella:

Além disso, as escolas também se beneficiam deste intercâmbio, tanto na melhora da aprendizagem dos alunos atendidos pelos bolsistas do Pibid, como por uma espécie de formação continuada para os supervisores e os outros professores que, embora não bolsistas também participaram das nossas atividades da escola. Materiais didáticos preparados foram compartilhados com esses professores e, segundo seu depoimento, coletado por meio de questionários, essa interação modificou sua própria prática pedagógica. Tem sido muito gratificante para mim participar dessas ações e ver os resultados positivos.

Analisando a fala da professora Stella, podemos considerar que os participantes do Programa (professores universitários; licenciandos e professores das escolas) têm a oportunidade de vivenciar um ambiente de colaboração, diálogo e interação, com o compartilhamento de problemas, fracassos e êxitos. Pois, espera-se que com essa inserção no contexto e no local de trabalho, num exercício de reflexão coletiva e de pesquisa ação colaborativa, sejam produzidos os saberes necessários à superação dos problemas que afetam o trabalho e a prática docente.

Diante do exposto, é possível compreender a opinião de Garcia (1999), quando nos diz que a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo. Nesse sentido, acreditamos que o aprender contínuo é essencial na profissão docente, devendo pois, o professor se basear em sua pessoa enquanto sujeito e na escola enquanto lugar de crescimento profissional permanente.

4.5 Maria e sua heteroformação

Maria inicia o curso de graduação em Ciências Biológicas, em 1990, na Universidade Estadual de Maringá, onde cursou as modalidades de licenciatura e bacharelado simultaneamente em um período de quatro anos. Sobre a sua formação inicial, Maria diz que o curso foi insuficiente para prepará-la para a docência. Isso fica claro em sua fala quando perguntada se seu curso a havia preparado para atuar como professora:

Eu acho que preparou muito pouco. Em relação à atuação em sala de aula (prática) esse preparo não ocorreu, pois nos estágios, dávamos duas ou três aulas em uma escola da cidade. Mas, isso não é suficiente para preparar um futuro professor para enfrentar uma sala de aula.

Nessa perspectiva, remetemos ao pensamento de Imbernón (2004) sobre a formação inicial, que em sua visão deve oferecer as bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado de uso restrito do professor. Segundo Imbernón (*op. cit.*), a formação inicial, para além do provimento da sólida base de conhecimentos científico e cultural, precisa também prover o futuro professor para o enfrentamento da complexidade do ambiente escolar e dos sistemas educativos, o que se opera por meio da observação do dia a dia da cultura escolar.

Garcia (1992) diverge da opinião de Imbernón (*op. cit.*), pois entende que as diversas modalidades ou níveis de formação se constituem em diferentes fases de preparação para a docência, a formação inicial deve ser encarada como uma fase primeira do processo de desenvolvimento profissional. Nessa concepção da formação como um processo contínuo, não se pode pretender que a formação inicial ofereça

“produtos acabados”, mas sim que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. De fato, essa ideia é corroborada pelo relato de Maria, quando fala sobre o seu percurso profissional e mais especificamente dos cursos de pós-graduação, o mestrado (1994-1996), que fez na sequência da graduação, e o doutorado (1996-1999), feito logo após o mestrado. Como se pode verificar no discurso abaixo:

Eu creio que aos poucos tudo vai se consolidando, você vai ganhando mais desenvoltura, vai complementando o que viu na graduação, participando de seminários e eventos, substituindo a orientadora em algumas aulas, orientando alguns estagiários. Então tudo isso visto ao longo dos cursos de pós-graduação contribui um pouco para minha constituição como docente formadora.

Continuando o depoimento, Maria conta que ingressou na UFV em 1997, após ser aprovada em concurso público. Ela conta que pouco tempo depois do seu ingresso, começou a ministrar disciplinas para a licenciatura cujo trabalho desenvolve até os dias atuais. Analisando esse tempo de atuação na licenciatura, Maria expõe sobre o que deveria saber e fazer todo aquele que planeja exercer o ofício de professor. Em suas palavras:

Conteúdo é fundamental, mas tem que vir ligado à prática, ou seja, o futuro professor tem que saber como aplicar o conhecimento fornecido pelo curso de graduação escolhido, na prática. Ele só vai saber isso quando estiver em sala de aula, inicialmente, nos momentos de estágios (que, portanto deveriam preparar melhor) ou de programas como o Pibid, onde se ganha jogo de cintura e se aprende a lidar com as diferentes situações, ou então, se o licenciando começa a dar aulas enquanto ainda está cursando a graduação. Nessas situações, o futuro professor deve refletir depois de cada aula, de cada intervenção, verificando se o resultado foi o esperado ou se não foi. Após essa análise, ele terá que contornar os problemas que surgirem utilizando estratégias/metodologias diferentes.

Ela acrescenta que já tinha essa opinião, mesmo antes do iniciar seu trabalho como coordenadora de área do PIBID, sua participação no Programa, no qual atua há seis anos, só veio reforçar essa crença. Segundo Maria, o Programa proporciona o contato direto com a realidade da escola, da sala de aula e das atividades diárias do professor de uma forma diferenciada do estágio supervisionado. Pois, diferentemente deste, o PIBID viabiliza a participação efetiva dos licenciandos na realidade escolar e auxilia a aprimorar suas aptidões, desde o início da formação.

Nesse sentido, Imbernón (2004, p. 65) afirma que a formação inicial é mais do que “[...] aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e porque será necessário fazê-lo de outro modo”. Essa aprendizagem não pode prescindir da utilização da análise criteriosa dos problemas concretos que os professores reais vivem nos seus contextos de trabalho.

Desse modo, percebemos, tanto pelo depoimento da professora Maria, quanto pelo pensamento de Imbernón (*op. cit.*), a importância que se dá às relações entre os processos formativos vivenciados durante a formação inicial e os vivenciados na escola.

Para Maria, verifica-se, por meio do PIBID, uma maior aproximação das escolas ao mundo acadêmico. Afastadas historicamente da universidade, o Programa tem proporcionado uma parceria que, em sua opinião, se mostra fundamental. Os professores da escola básica estão tendo oportunidade de um maior diálogo com os docentes da UFV, trazendo para o ambiente universitário as suas experiências, preocupações e dificuldades inerentes ao exercício do magistério. Por outro lado, o Programa aproxima os docentes da universidade da realidade das escolas de ensino básico, o que tem resultado em ações diretas em sua prática docente e no diálogo com os futuros profissionais que estão sendo formados. Finaliza, dizendo que espera que esta relação resulte na valorização não só da escola básica, mas também do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

4.6 Augusto e sua heteroformação

Foi quando estava fazendo o primeiro curso de pós-doutorado, em 2005, que Augusto foi aprovado no concurso para docente da UFV. Assim que ingressou como docente do Departamento de Matemática, Augusto conta que obteve ajuda dos colegas mais experientes para preparar os conteúdos das aulas. Em nossa análise, essa dificuldade enfrentada por Augusto no início do seu percurso profissional, nos dá indícios de que ele não obteve na graduação, visto que fez somente o bacharelado em Matemática, e nem nos programas de pós-graduação (mestrado, doutorado e um curso de pós-doutorado), os conhecimentos necessários para se constituir como docente

formador.

Nessa perspectiva, Imbernón (2004) salienta que o desenvolvimento profissional do professor é um processo multifacetário para o qual concorre a formação, a cultura organizacional, as interações entre os pares, entre os alunos, entre outros fatores. Podemos depreender então, que o auxílio que Augusto recebeu dos seus pares, no início da sua docência, foi um dos fatores que contribuíram para o seu progresso profissional.

Também, foi por influência dos seus colegas de profissão, que, em 2007, Augusto começou a ministrar disciplinas da licenciatura, pois havia uma carência no departamento por professores que assumissem as práticas de ensino, assim, os outros professores do departamento sugeriram que assumisse tais disciplinas. Sobre essa aproximação com as disciplinas da licenciatura, bem como sobre porque se tornou um docente formador, Augusto relata:

Porque eu tenho interesse que o licenciando possa suprir essa deficiência de professores de Matemática que existe no ensino fundamental e médio. A carreira destes professores da rede estadual não é atrativa e os professores enfrentam muitos problemas como as violências nas escolas. Então meu interesse é despertar nos licenciandos a motivação por ser professor, isto está acima destes problemas, e é uma profissão bonita e digna no meu entendimento já que qualquer profissão passa pela mão de vários professores.

Por sua vez, sua atuação na licenciatura o motivou a trabalhar em projetos de extensão, na área de ensino, que tinham por objetivo promover a articulação entre os licenciandos do curso de Matemática e as escolas da educação básica. Augusto explica que esses projetos contavam com a participação voluntária dos licenciandos e que, por falta de recursos financeiros, não tiveram continuidade.

Nesse contexto, Augusto conta que, quando conheceu o PIBID, em 2013, viu no Programa a oportunidade de retomar os trabalhos realizados nos projetos de extensão, pois este trazia recursos que poderiam ser aplicados nessa direção. Desta forma, há dois anos, Augusto atua como coordenador de área do PIBID e revela o que tem aprendido a partir da experiência no Programa. Sobre isso afirma:

Eu tenho aprendido muito, a começar pelo contato com as escolas que até então eu não tinha vivido pois assim que me formei, após concluir os cursos de pós-graduação, prestei o concurso para docente e entrei direto para o Ensino Superior. Apesar de ter participado de alguns projetos de extensão que envolvia as escolas, porque eu sempre quis fazer uma ação social educativa, tive que interromper esse trabalho em função de outras demandas. Então vi no Pibid uma oportunidade de retomada desses trabalhos. Esse contato direto

com as escolas me possibilitou conhecer novas intervenções metodológicas, novos comportamentos, novas posturas, enfim um ambiente muito rico de novas formas de trabalho.

Sua fala nos remete ao que diz Mizukami (2005-2006) sobre a importância de construção de comunidades de aprendizagem nas escolas e nas universidades e comunidades que envolvam professores das escolas e formadores da universidade de forma a propiciar processos de desenvolvimento profissional mais apropriados à profissão docente. Segundo a autora, um dos grandes desafios envolvendo a universidade e a escola (enquanto agências formadoras) refere-se à construção e manutenção de uma comunidade de aprendizagem no local de trabalho, que possa estabelecer relações entre processos formativos vivenciados durante a formação inicial e os vivenciados na escola.

Em nossa visão, baseada na narrativa do professor em diálogo com os pressupostos teóricos anteriormente citados, tem-se, por meio do PIBID, a oportunidade de criação dessa comunidade de aprendizagem que considera os múltiplos contextos nos quais o professor trabalha. Pois, como aponta Mizukami (*op. cit.*), no contexto do ensino superior, há poucas oportunidades, para aprender a interagir com os colegas, excetuando-se trocas esporádicas e tópicas, não envolvendo experimentação regular, por tempo prolongado, de situações de ensino e aprendizagem compartilhadas com outros adultos em local de trabalho.

4.7 Stella e sua ecoformação

A prática docente reflexiva como ponto de partida para construção de saberes implica que a reflexão, enquanto objeto de estudo da prática, é entendida também como fonte de conhecimento e locus de produção de saberes, onde a experiência ganha relevância, enquanto parte do saber-fazer próprio da profissão.

Em consonância com esse entendimento, Pimenta (2005) considera que os saberes são construídos no cotidiano do exercício docente e se resume na experiência e no conhecimento do saber pedagógico, consolidando na ação, no qual a prática não só é objeto de reflexão, como também é objeto de uma ressignificação.

Nesta ótica, esse terceiro eixo de análise inicia-se com a narrativa de Stella a respeito das suas práticas pedagógicas em interface com o PIBID. Quando perguntada sobre o que deveria saber e fazer todo aquele que planeja exercer o ofício de ser formador de professor, Stella relata:

Em primeiro lugar, o bom formador tem que ter a prática coerente com o que ele diz para os alunos sobre o que é uma boa prática pedagógica. Em segundo lugar, ele tem que ser uma pessoa que está atenta o tempo todo às novidades dessa área de recursos didáticos, filosofia da educação, psicologia da educação, para que ela tenha os instrumentos e o conhecimento para dialogar com os alunos. E a terceira parte é deixar que os alunos trabalhem, não adianta encher eles de textos e aulas expositivas informando como é ensinar, o que é ensinar, o que é aprender, ele não vai absorver aquilo tudo, talvez ele não vá nem acreditar em você se ele não tiver a oportunidade de testar as suas próprias ideias ou mesmo testar a informação que está recebendo.

Pelo seu relato, percebemos a relevância que a professora credita à experiência e ao processo reflexivo na construção dos saberes. Ao dizer que os alunos devem testar as suas próprias ideias e a informação recebida, ela está destacando a importância da experimentação e da reflexão crítica e defendendo que este tipo de conhecimento não seja apenas de conteúdo, mas substantivo e epistemológico. Os seus dizeres vão ao encontro dos estudos de Shulman (1986), que considera o domínio da reflexão crítica como fundamental para que o professor tenha autonomia intelectual para produzir o seu próprio currículo, constituindo-se como mediador entre o conhecimento historicamente produzido e o escolar reelaborado e relevante sócio culturalmente.

Continuando o relato, Stella nos fala agora o que pensa sobre o que é ensinar e como e onde o formador de professor aprende a ensinar. Como se pode evidenciar nesses trechos extraídos da entrevista:

Ensinar é incentivar a pessoa que está na sua frente a querer saber, porque eu não acredito que eu consiga colocar uma coisa na cabeça da pessoa, você como professor pode indicar o caminho mais fácil, mas a pessoa tem que querer. Então é papel do professor incentivar e facilitar a aprendizagem. Você escolhe um bom livro, um bom experimento, você permite que seu aluno participe ativamente, isso é que é ensinar.

Eu acho que a maioria dos professores aprendem na prática, trabalhando na sala de aula, mas é claro que o formador também tem que ter uma base muito sólida no conteúdo da área de formação. Mas eu acho que aquele que quer ser um bom professor, ele estuda, ele lê não só o assunto dele, mas ele lê experiências de outras pessoas, livros, entrevistas de pessoas que trabalham com a educação. Alguns você concorda outros discorda, os que você concorda você vai incorporando ao seu trabalho.

Como se pode depreender, está inerente, neste depoimento, o saber e o fazer do docente formador de professores ao construir seu conhecimento pedagógico do conteúdo, articulando teoria e prática. Ao considerar que a valorização da prática, articulada à teoria, constitui um momento de conhecimento através da reflexão, o educador e pesquisador Schön (2000), salienta que uma atuação dessa forma é uma mistura de ciência, técnica e arte, e evidencia uma capacidade semelhante à do artista, para perceber o que está sendo revelado e o que está implícito.

Tardif (2011) destaca que essa é a ideia de base das reformas que vêm sendo realizadas na formação de professores em muitos países nos últimos anos. Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em sua prática cotidiana.

Neste sentido, indagamos a professora Stella a respeito das práticas formativas, no contexto do PIBID, que ela considera importantes para a formação do professor, bem como quais delas estariam sendo efetivamente mobilizadas no Programa. Sobre isso, declara:

Acho que todas são mobilizadas, todas as atividades são importantes, todos os eixos que são seguidos. As que eu acho mais importantes são aquelas em que o bolsista exerce a ação de ser professor, seja na aula orientada pelo supervisor, seja no planejamento das aulas. Outra atividade importante é o curso paralelo à escola, extraclasses que acontece durante o ano todo. Os alunos da escola são convidados, a participação é voluntária, então o bolsista prepara aula o ano inteiro e acompanha esse grupo de alunos, então ele tem a vivência do trabalho de professor. E o mais importante de tudo, como a participação é voluntária se as aulas não forem interessantes e motivacionais os alunos não voltam. Eu acho que os estudantes estão sendo mais bem formados, não só na habilidade de ser professor, mas também no conhecimento do conteúdo.

Nessa assertiva, podemos perceber a configuração da formação na qual se destaca o valor da prática como componente de análise e reflexão do professor. Entendemos que teoria e prática devem estar juntas, separadas apenas por questões didáticas e epistemológicas. Assim, é preciso integrar teoria e prática ao longo de todo processo de formação do professor, questionando-se constantemente sobre a articulação entre teoria e prática no contexto escolar.

Finalizamos a análise desse eixo com o depoimento de Stella sobre o que tem aprendido a partir da experiência do PIBID, as principais motivações para a realização do seu trabalho enquanto coordenadora e os principais desafios.

A motivação principal é que eu acredito nesse programa, durante muitos anos houve um empenho dos governos em relação à iniciação científica, mas a ciência para eles é só aquela do laboratório, da pesquisa acadêmica. Então havia essa lacuna imensa no ensino, e ela foi preenchida pelo Pibid, muito bem preenchida. O trabalho vai indo muito bem, desafios no sentido de problemas não há, o desafio no momento é que eu acho que estes estudantes que estão sendo muito bem formados venham a ser professores. Porque a profissão está muito desvalorizada, os que vão ser professores, em sua maioria vai para o ensino privado porque vai lhes pagar melhores salários. Então o governo conseguiu formar bons professores mas não conseguiu resolver o problema do ensino público com este programa porque não tem a contrapartida do salário.

Eu tenho aprendido muita coisa porque todos os projetos em que você lida com pessoas você aprende, surgem problemas e dificuldades que você não tinha pensado ou surgem alunos muito bons, com ideias muito interessantes e você aprende com eles. Por exemplo, eu trabalhei com um projeto, dentro do Pibid, para o ensino de alunos cegos e alunos surdos, nunca tinha mexido com isso na minha vida, a ideia partiu do estudante envolvido no projeto. Então eu acho que é importante também o professor querer experimentar coisas novas, estudar o que ainda não tem o domínio.

Esses relatos evidenciam que a práxis educativa constitui, portanto, uma práxis de aprendizagem contínua que envolve sempre o conjunto de todos os saberes que o educador possui. Diante dessas considerações, acreditamos que uma prática reflexiva é profícua na construção de saberes, é intrínseca ao trabalho docente, tanto nas situações incertas e caóticas, quanto nas que despertam emoção e prazer. Em decorrência, uma prática reflexiva jamais é inteiramente solitária, pois se apoia no diálogo, na análise do trabalho executado, na avaliação do que se faz, nos grupos de formação, na interação com as leituras e tantos outros elementos.

4.8 Maria e sua ecoformação

Atualmente muitos autores como Mizukami (2009), Imbernón (2004,), Pérez Gómez (1995), Nóvoa (1995) e outros tem apresentado o paradigma da racionalidade prática ou prática reflexiva quando se trata da questão da formação dos profissionais da

educação.

A concepção é de que a formação se dá num *continuum* segundo Mizukami (2009). Para esta pesquisadora o processo de formação docente é, então, visto segundo o modelo reflexivo e artístico, que tem por base a concepção construtivista da realidade com a qual o profissional se defronta. O conhecimento profissional se constrói de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica.

Assim, o objetivo desse terceiro eixo de análise é construir algumas reflexões sobre a formação inicial no âmbito do PIBID, a partir da perspectiva do professor reflexivo e de como a reflexão crítica promove a construção dos saberes. Neste sentido, Maria discorre a respeito de quais conhecimentos/saberes considera fundamentais para o professor da educação básica. Sobre isso afirma que:

Além dos conhecimentos teóricos da área de atuação, o conhecimento adquirido com a prática. As experiências vivenciadas pelos licenciandos em sala de aula, enquanto bolsistas Pibid, por exemplo, são fundamentais para complementar sua formação inicial e, certamente, irão influenciar sua atuação como professor da educação básica. Por exemplo, às vezes os licenciandos tem uma experiência frustrante na escola e nas nossas reuniões semanais temos a oportunidade de analisar conjuntamente o por quê da atividade programada ter dado errado, ou dos alunos das escolas atendidas não terem respondido da maneira esperada à atividade. Dessa forma, os licenciandos aprendem, de maneira reflexiva, que nem tudo que for idealizado proporcionará o resultado esperado pois as dificuldades são inúmeras e imprevisíveis. Mas aprendem também, que apesar de toda essa imprevisibilidade existe uma gama de alternativas a serem experimentadas. Então, o futuro professor já antecipa o que irá viver na profissão de forma que estará mais bem preparado para assumir os desafios que a profissão impõe.

Pelo seu depoimento, fica explícita a noção de compreender o professor como um profissional que, ao lidar com situações de incerteza e imprevisibilidade, é capaz de ser flexível e inteligente, para resolver as situações problemáticas que enfrenta no cotidiano de sua prática docente.

A noção de professor reflexivo, esclarece Alarcão (2007, p.41), “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Segundo essa teoria, a reflexão “é uma forma especializada de pensar, pois implica uma

perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem” (ALARCÃO, 2007, p.41). Nessa concepção, é o ato de ser reflexivo que capacita o pensamento a ser atribuidor de sentido.

As considerações de Alarcão (*op. cit*) nos remetem a Pérez Gómez (1995, p.110), quando afirma que na vida profissional “o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que não são suscetíveis de ser analisadas pelo processo clássico de investigação científica”. É por isso que nas situações decorrentes da prática não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema, o qual teria uma única solução correta, mas sim um contexto problemático onde “o profissional competente atua refletindo na ação, criando nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.110).

Pelo exposto, podemos considerar que a prática, neste modelo de formação de professores reflexivos, adquire o papel central de todo o currículo, pois se torna, ao mesmo tempo, o lugar da aprendizagem e o espaço de construção do pensamento prático do professor. No nosso entendimento, com as práticas vivenciadas no contexto do PIBID, tem-se a possibilidade de inculcar no licenciando a prática reflexiva durante a formação inicial, de forma que se torne parte da identidade profissional do professor.

Continuando a discussão sobre os processos de constituição de saberes, Maria nos fala agora a respeito do que pensa sobre o que é ensinar, e, como e onde o docente formador aprende a ensinar. Conforme seu depoimento abaixo:

Acho que a gente não ensina propriamente, mas, despertamos o interesse no aluno para aprender. O professor faz o meio de campo, demonstrando novos caminhos, e estimulamos a busca por conhecimentos. Isso se aprende na prática, no dia a dia, na relação professor aluno e nas reflexões sobre quais estratégias de ensino funcionaram, quais não, quais alternativas, etc.

Percebemos pelo seu relato, a consciência da sua responsabilidade, como docente formadora, na tarefa de auxiliar o futuro professor a desenvolver a capacidade de pensar autônoma e sistematicamente. Dentro dessa ótica, acreditamos que o papel do docente formador é instrumentalizar os licenciandos, fazendo-os conhecer e refletir

criticamente sobre os elementos presentes numa situação de ensino aprendizagem. Nossa opinião é embasada nos trabalhos de pensadores e educadores citados no presente estudo como Isabel Alarcão (1996; 2007), António Nóvoa (1992; 1995; 2009; 2010), Angel Pérez Gómez (1995), Donald Schön (1995; 2000), dentre outros, que disseminam o conceito de professor reflexivo, a importância da experiência no processo de aprendizagem, o destaque da intuição nos processos de conhecimento e a centralidade que a reflexão na ação e sobre a ação possui nos processos educacionais.

Outra análise que fazemos sobre a sua fala se refere à importância que delega aos saberes construídos na experiência, que, segundo Santos (1998), se referem aos conhecimentos e habilidades que o professor, ou futuro professor adquire no exercício profissional real ou simulado, ao longo de sua formação inicial ou continuada. Esse saber profissional da prática, (consolidação dos saberes específicos e pedagógicos) que, na maioria das vezes, durante o curso, é simulado, é adquirido no fazer e é caracterizado como conhecimento tácito, e, que, segundo Santos (*op. cit.*) leva o professor a dar respostas a situações do dia-a-dia de aula, quase que automaticamente, muitas vezes um saber fazer sem explicações para os resultados satisfatórios, em situações conflituosas, incertas e únicas, próprias da vivência complexa da sala de aula.

Para finalizar sua narrativa, Maria fala sobre a sua atuação profissional como docente formadora e sobre como encara a formação de professores atualmente. Ela afirma ter percebido uma mudança sobre sua concepção de formação de professores de maneira paulatina, por meio da sua atuação como coordenadora de área do PIBID. Acrescenta que essa visão só foi sendo formada com o retorno que os licenciandos lhe dão sobre como ocorreram as atividades nas escolas, assim como os depoimentos dos professores das escolas e de outros coordenadores de área. No seu entendimento, se antes o seu trabalho como formadora era mais individual, agora, com o PIBID, está havendo uma troca de saberes e experiências de forma coletiva, um trabalho em equipe enriquecedor.

4.9 Augusto e sua ecoformação

Iniciamos a análise dessa dimensão da formação de Augusto por meio da afirmação de Ferenc (2005, p.220), de que a maior parte dos professores universitários

não possuem uma formação específica para o ensinar, mas, que apesar disso, ensinam e são bem-sucedidos. Em sua opinião, isso acontece em decorrência de saberes advindos da experiência, somados aos saberes disciplinares.

De fato, podemos identificar no percurso de Augusto algumas dessas considerações apontadas por Ferenc (*op. cit.*). Em seu depoimento, ele nos conta o que pensa sobre o que é ensinar, e como e onde o docente formador de educadores aprende a ensinar. Nos seus dizeres:

Você ensina no dia a dia com a sua postura dentro e fora da sala de aula, por meio de muita educação porque acredito que vivemos uma fase em que as pessoas estão muito arrogantes. Então me preocupo muito com o trato pessoal além da transmissão de conteúdos. Sobre como e onde aprendemos a ensinar, eu acho que é a união da prática com a teoria porque você não aprende só com uma e nem só com a outra. As duas se somam quando atuamos no cotidiano e com o tempo vamos aprimorando as práticas pedagógicas e incorporando conteúdos que muitas vezes extrapolam a sala de aula. Acredito que isso aconteça durante toda a carreira até o momento em que você se aposenta.

Em sua narrativa, percebemos a importância atribuída aos saberes disciplinares e aos saberes da experiência que são criados pelo exercício da reflexão sobre a prática docente mas, também, pelas relações estabelecidas entre os sujeitos com os quais interage, fornecendo indícios de que os saberes profissionais são múltiplos, relacionais e em contínua construção.

Esses indícios são reforçados por Augusto, quando faz uma análise da sua atuação profissional na atualidade, relacionando-a à sua formação inicial. Em sua visão, não só a formação inicial, mas sim todo o seu percurso formativo (mestrado, doutorado e dois cursos de pós-doutorado) contribuiu para a sua constituição como docente formador, pois procura estar sempre interligando os conteúdos, e procura, também, reproduzir a forma como atuavam os professores que admirava. Segundo Ferenc (2005, p.246), o professor traz da sua história de vida, de sua trajetória profissional, das diferentes etapas de socialização, crenças, saberes acumulados ao longo do tempo em que foi aluno, e esteve num processo de formação e viu professores ensinando. Para essa pesquisadora, é a partir desses saberes, que ele construirá os saberes da sua prática. Portanto, “ao serem inquiridos sobre seus saberes acabam por contar a história do seu saber ensinar” (FERENC, 2005, p.71).

Nesse sentido, indagamos Augusto sobre quais conhecimentos e ou saberes ele considera fundamentais, para formar o professor que futuramente atuará na Educação Básica, e quais deles ele julga estarem sendo efetivamente mobilizados no PIBID.

Eu considero fundamental que ele tenha conteúdo teórico, pedagógico e boas práticas de iniciação à docência. Deve também ter uma capacidade de agir criticamente frente as questões do cotidiano escolar. O Pibid proporciona a vivência das práticas formativas de forma mais intensa que o estágio. Nessa vivência o estudante aprende que nem sempre as aulas/atividades saem conforme planejadas e ele tem que adequar à realidade encontrada na escola, ao tipo de público (alunos, professores, funcionários, comunidade escolar) e às condições físicas da escola. Dos programas lançados pelo governo, na minha opinião o Pibid se destaca por promover uma melhor formação para o licenciando.

Compreendemos, nessa ótica, um modelo de formação que tem como base o pensamento e a ação reflexiva, cujo papel do professor é ser alguém que tem por objetivo principal favorecer ao professor em formação, construir suas competências e habilidades, através do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, a sala de aula constitui-se o local de reflexão e da análise conjunta dos fenômenos educativos se opera a formação focalizada na ação reflexiva. Como aponta Augusto, essa vivência no campo da prática, oportuniza ao licenciando cometer erros, tomar conhecimento dos mesmos e tentar de novo de modo diferente, ou seja, a experimentação e reflexão são elementos autoformativos que conduzem à conquista progressiva da autonomia e à constituição das competências e habilidades profissionais.

Augusto finaliza seu depoimento, fazendo um balanço da sua atuação profissional como docente formador e diz ter percebido mudanças significativas na forma como trabalha a partir do que vivência no PIBID. Ele expõe que por meio do Programa pode conhecer o contexto onde são geradas as demandas para a formação do futuro professor de Matemática. Dessa forma, pode interferir, agregando-as ao seu trabalho como docente formador, de modo a propiciar uma melhor preparação para o licenciando atuar como professor da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção que norteou o desenvolvimento da pesquisa realizada nesta dissertação, partiu do pressuposto de que, para conhecermos e compreendermos quem é o docente formador e as ações que ele desenvolve, precisaríamos responder a questões referentes à sua constituição pessoal, acadêmica e profissional, considerando serem esses fatores que influenciam sobremaneira sua prática pedagógica. Nesse processo, fomos direcionados por um olhar e pela certeza de que não é possível essa construção sem entender que o que procuramos no presente é carregado de todo um passado que foi nos construindo através de diversas influências, saberes, relacionamentos, viveres.

Dessa forma, este estudo teve como principal objetivo compreender e analisar os percursos formativos, profissionais e as práticas dos docentes formadores que atuam como coordenadores de área de conhecimento no âmbito do PIBID, tendo em vista elucidar a sua constituição como docente formador. Para isso, buscamos informações relacionadas ao perfil desses docentes; ao seu percurso formativo e profissional e, por fim, às práticas pedagógicas desenvolvidas por eles na formação dos licenciandos no contexto do PIBID.

Consideramos importante esclarecer que o olhar para os dados que ora apresentamos traz as marcas de nossas concepções, expectativas, crenças, enfim, daquilo que nos constitui como pesquisadora e como sujeito. Nesse processo de leitura e releitura para a realidade em discussão, nos deparamos com uma riqueza de informações que nos apontou para inúmeras possibilidades de análise e de descobertas que tentaremos relatar nesta seção do trabalho.

Nesse movimento de análise, apoiamo-nos na concepção de que o homem é um ser singular, mas mergulhado em contextos históricos e sociais que resignificam essa singularidade. A atividade docente é, portanto, uma atividade significada socialmente e assim é constituída, sendo uma prática social. Isso quer dizer que, para termos acesso à subjetividade do docente formador, ou seja, para que consigamos conhecer esse sujeito e as suas ações, precisamos identificar as significações e os sentidos atribuídos por ele da realidade.

Apesar de cada um dos sujeitos participantes desse trabalho possuírem uma

história única, marcada por fatos e escolhas pessoais, é possível identificar, por meio das três narrativas, elementos que as aproxima como condutores para nossas análises.

Os dados analisados com o propósito de responder às nossas indagações iniciais nos permitiram evidenciar que o primeiro elemento comum aos sujeitos se refere ao contexto familiar. Embora todos tenham dito não terem sido influenciados pela família na decisão de se tornarem professores, não há como negar a influência da família na constituição pessoal e profissional dos docentes formadores. Stella deixa claro que aprendeu a estudar com o pai; Maria disse que a mãe a acompanhava de perto nas tarefas escolares e Augusto relata que, no início da sua vida escolar, a mãe o obrigava a estudar e que, com o tempo, tomou gosto pelos estudos.

Outra questão que merece destaque se refere às lembranças dos antigos professores, no caso de Stella, ela afirma que o desejo por se tornar professora foi despertado pelos bons professores com quem teve contato ao longo do ensino fundamental e médio. Maria conta que, quando fazia o curso de magistério, teve contato com uma excelente professora que a estimulou a optar pela docência. Por sua vez, Augusto salienta que os professores com os quais teve contato na graduação o marcaram pela postura e atos educativos admiráveis nos quais se espelha até hoje.

Outro ponto em comum é o ingresso, como docente, no ensino superior logo após a formação inicial. As análises que fazem sobre a formação inicial indicam que a mesma não foi suficiente para prepará-los para atuar na Educação Superior. Com exceção da professora Stella, que diz ter sido na formação inicial, onde obteve os elementos necessários, para se tornar uma docente formadora, Maria e Augusto afirmam que os conhecimentos foram se consolidando, gradativamente, por meio dos cursos de pós-graduação, assim como pelas experiências vivenciadas ao longo de todo o percurso formativo e não somente na formação inicial.

De uma maneira geral, podemos dizer que a formação do professor tem início antes do seu ingresso nos cursos de preparação para a docência e prossegue durante o exercício da sua prática profissional. Assim, chegam aos cursos de formação profissional com conceitos e representações sobre o papel do professor. Essas imagens e essas experiências prévias têm influência na formação do docente. Amplia-se, dessa forma, a concepção de que a formação é uma decorrência direta dos cursos de formação inicial. Essa formação passa a ser vista como algo bastante complexo que depende não

apenas dos conhecimentos ou das experiências sobre ensino-aprendizagem ou de como organizá-lo, mas envolve também a filtragem desses conhecimentos e experiências a partir de valores, atitudes e disposições pessoais, conferindo a cada professor um estilo pessoal e singular.

Outro aspecto, em comum, é que os três docentes começaram a vida profissional na UFV. e iniciaram a carreira como docentes formadores, quando assumiram as disciplinas da licenciatura. Como vimos pelos relatos, essa aproximação aconteceu de forma natural, pelas demandas de seus respectivos departamentos somadas aos seus interesses e afinidades em trabalhar com a formação de professores. Em se tratando da experiência profissional, pudemos constatar que os sujeitos compartilham concepções parecidas sobre o aprender e o ensinar. Neste sentido, os docentes foram unânimes em afirmar que não ensinam propriamente, mas sim incentivam e facilitam a aprendizagem dos estudantes, despertando neles o interesse em aprender e estimulando a busca por conhecimentos. E sobre como aprenderam a ensinar, todos concordam que foi na prática cotidiana, no ofício de ser professor, por meio da junção entre os conteúdos teóricos aprendidos nos cursos de formação, inicial e continuada, e os saberes advindos da prática. Ou seja, durante o exercício da profissão, o professor vai adquirindo novas competências sobre o seu ofício provenientes da própria prática em que está imerso.

Em nossa concepção, a adoção dessa postura mediadora e facilitadora na construção do saber profissional do professor representa entender a formação como veículo que contribua para a estrutura da prática pedagógica, evitando a fragmentação do conhecimento, o distanciamento entre a prática docente e a realidade dos participantes do processo educativo e a visão do papel do professor como transmissor de conhecimento.

Outro ponto comum entre os docentes entrevistados, diz respeito aos saberes e práticas formativas que consideram fundamentais para o futuro professor e que, segundo eles, estão sendo efetivados no âmbito do PIBID. No entendimento dos docentes, os licenciandos estão sendo formados na perspectiva que tem como base o pensamento e a ação reflexiva, pois a sala de aula é o local dessa reflexão e é, a partir dessa reflexão crítica, que a construção dos saberes é promovida. Dessa maneira, na visão destes docentes, os licenciandos estão sendo mais bem formados, visto que os saberes do

conhecimento e os adquiridos nas práticas formativas estão sendo articulados ao longo de toda a formação inicial. Além disso, como salientado nas narrativas, essas experiências efetivadas no contexto escolar, oportunizadas pelo PIBID, fazem com que o licenciando antecipe a vivência da sua profissão de forma que estará melhor preparado para os desafios que a mesma impõe.

O último aspecto a ser destacado, é quanto ao que os docentes formadores dizem terem aprendido a partir da experiência do Pibid. É consenso, entre os três sujeitos da nossa pesquisa, que o Programa contribui para a integração entre a educação básica e o ensino superior, em decorrência dessa integração há um melhor entendimento da realidade escolar e de suas demandas. Todos afirmam que o contato direto com as escolas possibilitou conhecer novas intervenções, novos comportamentos e posturas, e principalmente, possibilitou um trabalho coletivo agregador. Se antes o seu trabalho como docentes formadores era mais individual, agora, com o PIBID está havendo essa troca de saberes e experiências de forma coletiva, um trabalho em equipe enriquecedor na visão desses professores.

Vimos, dessa forma, que, embora os três sujeitos sejam de áreas de conhecimento diferentes, e possuidores de percursos formativos e profissionais singulares, possuem concepções semelhantes sobre quais saberes e práticas formativas são importantes para a formação do professor. Deduzimos, assim, que a convergência destas concepções dos coordenadores pode estar relacionada ao seu trabalho no contexto do PIBID, pois este seria o espaço onde ocorre o compartilhamento de saberes e experiências, e onde é promovida a análise conjunta dos fenômenos educativos.

Em síntese, poderíamos dizer que a formação do docente pressupõe a reelaboração ou a recriação dos saberes dados pelos cursos, feita a partir das experiências vivenciadas tanto como aluno, antes e durante o curso de formação inicial, como também posteriormente adquiridas no desempenho da atividade profissional. Para essa reelaboração, concorrem também os valores, as atitudes e os diferentes traços de personalidade do docente.

Após um processo de reflexão e análise no decorrer desse estudo, entendemos que o docente formador precisa ter consciência da importância de sua atuação e do papel que lhe cabe na configuração social da qual faz parte. Na visão dos docentes entrevistados, o professor é mediador na construção dos conhecimentos que levam o

aluno ao desenvolvimento de suas potencialidades, ou seja, alguém imprescindível. Dada a condição de desprestígio social em que se encontra a profissão docente no Brasil hoje, torna-se mais importante que um docente formador consiga se ver sob essa perspectiva, pois ajuda a construir entre os alunos uma imagem positiva de sua profissão.

A análise das narrativas mostra o que foi aprendido pelos docentes, em termos de um saber-ser sócio-cultural; de um saber-fazer; de conhecimentos nos domínios mais diversos de tomadas de consciência sobre si, sobre as relações com os outros em diversos contextos ou situações. As análises realizadas nos levam a pensar a docência na concepção desses professores fundamentada em características tais como: a capacidade de problematizar situações, a inserção nos problemas do contexto escolar, a disponibilidade de intervir, princípios de colaboração e a percepção da possibilidade de conhecimento e desenvolvimento contínuo do ser humano.

Nesse sentido, é também interessante destacar como percebem que eles mesmos, docentes formadores, estão e precisam estar em processo de desenvolvimento também, pois relacionam a formação que podem oferecer aos alunos da graduação à sua própria formação contínua. Os docentes formadores, participantes da nossa pesquisa, têm a clareza de que a formação inicial é uma parte do processo e que provoca mudanças na vida dos alunos.

Constatamos, dessa forma, a existência de uma dupla perspectiva na constituição do docente formador: a caminhada do formador enquanto eu pensante e sensível que se convoca na sua construção pessoal e a caminhada do formador na sua relação com os outros, ajudando-os a mobilizarem-se para o processo formativo. No decorrer desse estudo, entendemos que o ato reflexivo no processo de formação e na prática pedagógica constituem razões fundamentais para a produção de conhecimento e transformação do contexto escolar.

Sendo assim, não há como dissociar teoria e prática. Estas não são instâncias desconexas, mas duas faces integrantes e constituintes de um todo, ciência e prática, articulando-se no desenvolvimento formativo do professor. Sendo o professor protagonista fundamental do processo educativo, é cada vez mais solicitado a dar resposta a questões que lhes são colocadas e para as quais não recebeu uma formação adequada. Ademais só agindo sobre aquilo que se conhece se consegue analisar e

transformar, como revela Freire (1998, p.109), “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”.

Retomando nossos objetivos iniciais, verificamos que nosso objetivo principal fora atendido, haja vista que nosso estudo identificou que o percurso formativo e profissional dos docentes formadores atuantes como coordenadores no PIBID imprime marcas sobretudo significativas, definidoras da singularidade profissional e pessoal de cada um. Esses profissionais foram se constituindo docentes formadores e atribuindo diferentes sentidos às suas vivências, mostrando-nos que a sua formação e suas práticas pedagógicas estão intrinsecamente relacionadas ao seu modo de ser e estar nos diversos contextos sócio históricos.

Pudemos observar, que as contribuições e os aspectos considerados importantes propiciados pelo PIBID convergem no valor do contato mais aprofundado, quer dos licenciandos bolsistas, quer dos coordenadores de área de conhecimento, com o cotidiano das escolas públicas e o trabalho dos docentes da educação básica. Há ganhos significativos nas relações estabelecidas para todos os envolvidos, pois as trocas, os resultados esperados ou não, alimentam as reflexões de todos sobre a escola, a sala de aula, as questões didáticas importantes para o dia a dia da educação escolar. Com isso repensam-se aspectos das licenciaturas, das práticas no ensino superior; encontra-se maior sentido na relação teoria e prática; o pensamento e a ação pedagógica são desafiados. Nessa direção, conhecimentos novos são gerados, a pesquisa é estimulada e toma sentido na vida escolar e em face das teorias. O Programa abre espaço para o afastamento de reducionismos tanto teóricos como práticos.

Sabemos que os dados anunciam muitas questões a serem discutidas e analisadas. Uma delas seria indagarmos sobre a estrutura da formação docente presente nos cursos de licenciatura. Não temos, ainda, uma formação docente cujo eixo seja a prática da docência. Preconiza-se que precisamos primeiro de conteúdos teóricos, para depois podermos pensar em colocá-los em prática. Nesse sentido, o professor, em sua formação inicial, se mune de conhecimentos sobre conteúdos e sobre a sua profissão, mas só os aplica depois que se forma. Ou seja, a prática não é um componente da formação, é resultado. Parece-nos que essa estrutura estabelece uma lacuna entre a formação e a atuação profissional docente.

Fica aqui, pois, o convite para que novos olhares sejam lançados e para que

outros questionamentos nos mobilizem para novas reflexões e ações sob o contexto da formação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996, p.171-189.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**. n. 15, p. 13-17, jan./jun. 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A.; *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BORGES, C.; TARDIF, M. Saberes docentes: Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, n. 74, Ano XXII, abr, p. 11-26, 2001.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril 2013 Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providência.

BRASIL. **Diretoria de Educação Básica Presencial: relatório de gestão 2009-2011**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), 2007.

_____. **Decreto 6.755/2009, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial (da República Federativa do Brasil), Brasília, DF. 30 jan. 2009.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**. n. 18. set./ dez. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 82-100.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das incertezas às promessas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº011/2012 – Pibid**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2012.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº61/2013 – Pibid**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 07 mar. 2014.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Normativa Capes nº 96, de 18/04/2013**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 07 jun. 2013.

CUNHA, M. I. Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, vol.23, n.1-2, 1997.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, março/2002.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005.1v. 314p. Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora Ltda, 1999.

GARCIA, C. M. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 9, p. 51- 86, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e Profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez. 2004.

_____. Da Formação do Sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

KENSKI, V. Memória e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 90, p.45-51, ago. 1994.

LALANDA, P. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. **Análise Social**, vol. 33, n. 148, pp. 871-883, 1998.

MAY, T. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da Docência: professores formadores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. Shulman. **Revista Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n.02, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>. Acesso em: 17 ago. 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B.A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p.23-54.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista**

Educacion, n.350, v.3, p.203- 2018. Madrid: 2009.

OLIVEIRA, V. M. F. Espaços e tempos produzindo um professor. In: MELLO, E. M. B. et al. (Org.). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz/RIES, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.93-114.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PINEAU G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

RABELO, A. O. A importância da narrativa na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SANTOS, L. L. C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação continuada. **Revista Tessituras**, Belo Horizonte, n. 1, p. 3-7, fev. 1998.

SANTOS, E. **Professores-estudantes e a construção de si como sujeitos da formação**. Tese de doutorado, Fortaleza, Faced/UFC, 2010.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, Lee. Those who understand: the knowledge growths in teaching. **In:**

Education Research, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev., 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-27, 1987.

SOUZA, Edinilsa Ramos de; MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; VEIGA, João Paulo Costa da. Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. ed. Petrópolis. Ed. Vozes, 2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n.13, jan./fev./mar./abr., 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

ANEXOS

ANEXO 1
QUESTIONÁRIO

I – IDENTIFICAÇÃO

1. NOME: (não será divulgado)

2. SUBPROJETO QUE COORDENA NO
PIBID _____

3. QUANTO TEMPO DE VINCULAÇÃO NO PIBID (em
meses) _____

4. EMAIL:

5. TELEFONES: profissional _____ celular

6. SEXO:

Feminino

Masculino

7. IDADE:

até 25 anos

26 a 30 anos

31 a 35 anos

36 a 40 anos

41 a 45 anos

46 a 50 anos

51 a 55 anos

56 a 60 anos

acima de 60 anos

8. ESTADO CIVIL:

Solteiro (a)

Separado (a)

Casado (a)

Divorciado(a)

Viúvo (a)

Outro.

Qual _____

9. FILHOS:

Não

Sim.

Quantos? _____

10. INFORMAÇÕES SOBRE OS PAIS

Pais não separados

- Pais separados
- Pai falecido *Faz quanto tempo: _____
- Mãe falecida *Faz quanto tempo: _____

Idade da mãe se viva: _____

Ocupação/profissão: _____

Escolaridade da mãe:

- 1a à 4a série do ensino fundamental incompleta.
- 1a à 4a série do ensino fundamental completa.
- 5a à 8a série do ensino fundamental incompleta.
- 5a à 8a série do ensino fundamental completa.
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Pós-Graduação (lato sensu- especialização)
- Pós-Graduação (mestrado)
- Pós-Graduação (doutorado)

Ela estudou o ensino básico em:

- Escola pública
- Escola privada com bolsa durante todo o tempo
- Escola privada com bolsa durante parte do período
- Escola privada sem bolsa

Se estudou o Ensino Superior foi em:

- Instituição pública
- Instituição privada

Ano de ingresso: _____

Curso concluído: _____

Ano da conclusão: _____

Idade do pai se vivo: _____

Ocupação/profissão: _____

Escolaridade do pai:

- 1a à 4a série do ensino fundamental incompleta.
- 1a à 4a série do ensino fundamental completa.
- 5a à 8a série do ensino fundamental incompleta.
- 5a à 8a série do ensino fundamental completa.
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Pós-Graduação (lato sensu- especialização)
- Pós-Graduação (mestrado)
- Pós-Graduação (doutorado)

Ele estudou o ensino básico em:

- Escola pública
- Escola privada com bolsa durante todo o tempo
- Escola privada com bolsa durante parte do período
- Escola privada sem bolsa

Se estudou o Ensino Superior foi em:

- Instituição pública
- Instituição privada

Ano de ingresso: _____

Curso concluído: _____

Ano da conclusão: _____

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA

1. ENSINO FUNDAMENTAL:

1.1. Cursado em escola da rede:

- Pública
- Privada

Outra. Qual?

1.2. Modalidade de ensino:

- Regular

Supletivo

2. ENSINO MÉDIO:

2.1. Cursado em escola da rede:

- pública
- privada

Qual? _____

Outra.

2.2. Modalidade de ensino:

- Profissionalizante. Qual? _____
- Não profissionalizante

Supletivo

3. GRADUAÇÃO:

3.1. Curso (s) de graduação:

3.2. Instituição:

3.3. Modalidade:

Licenciatura curta

Bacharelado

Licenciatura plena

Outro. Qual?

4. PÓS-GRADUAÇÃO:

Especialização

Doutorado

Mestrando

Pós Doutorando

Mestrado

Pós Doutorado

Doutorando

Outro. Qual?

III – PERCURSO PROFISSIONAL

1. Tempo de ingresso no mercado trabalho:

menos de 1 ano

11 a 15 anos

26 a 30 anos

2 a 5 anos

16 a 20 anos

31 a 35 anos

6 a 10 anos

21 a 25 anos

mais de 35 anos

2. Atividades já realizadas profissionalmente:

3. Tempo de atuação na educação:

menos de 1 ano

11 a 15 anos

26 a 30 anos

2 a 5 anos

16 a 20 anos

31 a 35 anos

6 a 10 anos

21 a 25 anos

mais de 35 anos

4. Atuação na educação nos seguintes níveis de ensino:

Educação Infantil. Tempo: _____

Ensino Fundamental. Tempo: _____

Ensino Médio. Tempo: _____

() Graduação. Tempo: _____

() Pós-graduação. Tempo: _____

5. Assinale as atividades já realizadas por você no ensino superior:

() Ensino. Qual(is) disciplina(s) lecionou para a licenciatura nos últimos 3 anos?

Supervisionou algum estágio? () não. () sim. Qual(is)?

() Projetos de extensão. Qual(is) projeto(s) desenvolveu nos últimos 3 anos?

() Projetos de pesquisa. Qual(is) projeto(s) desenvolveu nos últimos 3 anos?

() Projetos de ensino. Qual(is) projeto(s) desenvolveu nos últimos 3 anos?

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título do projeto: "Percurso formativo, profissionais e as práticas dos docentes coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID"

Você está sendo convidado (a) para participar do projeto de pesquisa acima identificado. Com o objetivo de convidá-lo (a) a ceder entrevista orientada por um roteiro e responder a um questionário para subsidiar o estudo em questão. Caso aceite participar da pesquisa, viemos, por meio deste TCLE, pedir a sua autorização por escrito. Todas as informações necessárias sobre a pesquisa encontram-se relacionadas abaixo e, caso existam dúvidas, favor esclarecê-las, antes da assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Esclarecemos que este TCLE foi redigido, em duas vias, sendo uma da pesquisadora e outra do entrevistado, em conformidade com a Resolução CNS 466/2012.

Identificação do sujeito da pesquisa (voluntário)

Nome:

E-mail:

1. Da justificativa e dos objetivos para a realização desta pesquisa:

A relevância do presente estudo decorre do fato do PIBID estar se configurando como uma política pública de estado e pelo comprometimento explícito do Programa com a melhoria da qualidade da formação de professores para o ensino básico. Além disso, observa-se que em relação ao professor formador, considerando como tal, aquele que atua nas licenciaturas e no curso de Pedagogia, ainda são poucas as discussões a respeito da sua formação e da sua atuação como docente formador de futuros professores. Portanto, a temática formação de formadores tem sido apontada como emergente em estudos e pesquisas da área educacional.

Desta forma, elegemos como objetivo principal do estudo, compreender e analisar os percursos formativos, profissionais e as práticas dos docentes formadores que atuam como coordenadores de área de conhecimento no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, tendo em vista elucidar a sua constituição como docente formador.

2. Do procedimento para a coleta de dados

Como instrumentos de coleta de dados, aplicaremos um questionário a 8 (oito) professores da UFV, coordenadores do PIBID. Para a realização das entrevistas, estes professores serão convidados a participar do estudo. Cabe esclarecer que este TCLE diz respeito ao consentimento dos participantes da pesquisa, quanto a ceder entrevista orientada por um roteiro e responder a um questionário para subsidiar o estudo em questão.

3. Da utilização, armazenamento e descarte dos dados

Os dados serão analisados com base na técnica de análise temática proposta por Bardin (2006). Os entrevistados poderão escolher nome fictício com o objetivo de preservar sua identidade e, ao mesmo tempo, possibilitar que eles se reconheçam no estudo. As entrevistas serão gravadas e transcritas e ficarão arquivadas com a pesquisadora, podendo ser disponibilizadas somente aos sujeitos participantes da pesquisa. O mesmo procedimento será adotado para os questionários.

4. Publicação das informações

Os dados da pesquisa serão utilizados somente para fins acadêmicos. Serão publicados por meio de periódicos, comunicações em eventos científicos, considerando os procedimentos de preservação da identidade, já descritos acima.

5. Custo da participação

Esclarecemos que a participação como voluntário neste estudo não resultará em nenhum custo para você, bem como não será disponibilizada nenhuma compensação financeira para tal finalidade.

6. Da garantia de sigilo

Ressaltamos que, por ser um trabalho acadêmico, seu nome não será divulgado em hipótese alguma.

Depois que me foram explicados os objetivos do projeto de pesquisa intitulado "Percursos formativos, profissionais e as práticas dos docentes coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID" que será desenvolvido pela estudante Valeska Carvalho e Almeida, orientada da professora Rita de Cássia de Alcântara Braúna, do mestrado em Educação, eu, _____,

coordenador(a) do PIBID, professor(a) da UFV, aceito ceder entrevista orientada por um roteiro e responder a um questionário para subsidiar o estudo em questão. Fui informado(a) que minha participação é voluntária e que poderia suspender essa participação a qualquer momento sem necessidade de justificativa. Além disso, meus depoimentos serão utilizados na elaboração de trabalhos acadêmicos de forma tal que seja preservado o anonimato de meu nome. Esta autorização foi solicitada, para atender às exigências legais, quando se trata de pesquisa com seres humanos (Resolução 466 de 2012/Ministério da Saúde). Caso venha a ter alguma dúvida ética sobre a pesquisa, poderei entrar em contato com a estudante e sua orientadora, nos endereços abaixo, ou junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa – CEP/UFV nos seguintes endereços:

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, PPG, sala 04

Telefone: 3899-2492

CEP: 36570-000

Coordenadora da pesquisa (orientadora)

Nome: Rita de Cássia de Alcântara Braúna

Departamento: Departamento de Educação – DPE

Tel: 3899-1647

E-mail: rbrauna@ufv.br

Equipe da pesquisa (mestranda)

Nome: Valeska Carvalho e Almeida

Departamento: Departamento de Educação – DPE

Tel: 031- 8687-2240

E-mail: valeska.almeida@ufv.br

Local _____, dia _____, mês _____ de 2014.

Pesquisadora Responsável pelo projeto

Rita de Cássia de Alcântara Braúna (Orientadora)

Valeska Carvalho e Almeida (Mestranda)

Sujeito da pesquisa

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome: _____

Data: ____/____/____

I - PERCURSO FORMATIVO

1. Como foi seu ingresso na escola? Foi com que idade?
2. Em qual escola você estudou o ensino fundamental? Em qual cidade? Você gostava da escola? Por quê?
3. Em qual escola você estudou o ensino médio? Em qual cidade? Você gostava da escola? Por quê?
4. Por quem e como era feita a escolha da escola?
5. Por qual(is) motivo(s) frequentava a escola?
6. Sua família acreditava ser importante seu ingresso e permanência na escola?
7. Seus pais e familiares participavam de sua vida escolar?
8. Durante seu tempo como estudante nas escolas de ensino fundamental e médio, qual(is) foi(ram) a(s) lembrança(s) mais marcante(s) que possui?
9. Em sua trajetória escolar, qual(is) foi(ram) a(s) lembrança(s) (boas ou ruins) mais marcante(s) referentes aos seus professores?
10. Você acredita que estas lembranças tenham influenciado sua imagem sobre o bom e o mau professor? Comente.
11. Para você, seu passado escolar interferiu em sua decisão de ser professor(a)? E de ser formador(a) de professor? Comente.
12. Você recorre ao seu passado acadêmico para buscar alternativas de práticas pedagógicas?
13. Você tinha um bom desempenho no ensino fundamental e médio?
14. Você acredita que o ensino básico tenha fornecido uma boa base para ingressar no ensino superior?

15. Sua família a influenciou em sua escolha para ser formador de professores?

II – PERCURSO PROFISSIONAL

1. Quando surgiu o seu interesse pela (área de atuação)? Quantas vezes você prestou o vestibular?
2. O seu curso preparou você para atuar como professor?
3. Depois de quanto tempo de formado você fez o curso de mestrado?
4. Depois de quanto tempo de formado você fez o curso de doutorado? E o pós-doutorado?
5. Esses cursos de pós-graduação o ajudaram a se constituir como formador de professores?
6. Como se deu sua entrada no magistério superior? Como se deu sua entrada no magistério enquanto formador de professores?
7. Como se deu a sua aproximação com as disciplinas da licenciatura? Quando foi isso?
8. Por que e como se tornou formador de professor?
9. O que é ensinar? Como e onde o(a) formador(a) de professor aprende a ensinar?
10. O que considera um(a) bom(boa) formador(a) de professor?
11. O que deveria saber e fazer todo(a) aquele(a) que planeja exercer o ofício de ser formador(a) de professor?
12. Quais experiências acadêmicas realizadas na graduação podem ter influenciado na sua docência?
13. Os seus professores na graduação reforçaram a sua opção pela docência?
14. Considerando a sua atuação profissional na atualidade, analise em que medida a sua formação inicial contribuiu para sua constituição como formador de professores? Quais elementos contribuíram para isso?

III. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM INTERFACE COM O PIBID

1. Quais seriam as principais motivações para a realização do seu trabalho enquanto coordenador do PIBID? Quais os principais desafios desse trabalho?
2. Que conhecimentos/saberes você considera fundamentais para o professor da Educação Básica?

3. Quais práticas formativas, no contexto do PIBID, você considera importantes para a formação do professor? Quais delas você julga estarem sendo efetivamente mobilizadas no PIBID?
4. Você percebe melhorias nos cursos de licenciatura a partir do PIBID? Quais?
5. E na valorização da licenciatura em relação ao bacharelado?
6. O que você tem aprendido a partir da experiência do PIBID?
7. Fazendo um balanço da sua atuação profissional como professor formador, você percebe mudança na sua forma de encarar a formação de professores? A que atribui essas mudanças?