



**BÁRBARA CRISTINA HEITOR**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E DE PROFESSORES E  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA:  
REFLEXÕES COM SUPERVISORAS E  
SUPERVISORES DE ÁREA - PIBID BIOLOGIA**

**LAVRAS-MG  
2017**

**BÁRBARA CRISTINA HEITOR**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA: REFLEXÕES COM SUPERVISORAS E  
SUPERVISORES DE ÁREA - PIBID BIOLOGIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Dra. Jacqueline Magalhães Alves  
Orientadora

**LAVRAS-MG**

**2017**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Heitor, Bárbara Cristina.

Formação de professoras e professores e Desenvolvimento  
Profissional na Docência : Reflexão com Supervisoras e  
Supervisores de área - PIBID Biologia / Bárbara Cristina Heitor. -  
2017.

106 p.

Orientador(a): Jacqueline Magalhães Alves.

.  
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Lavras, 2017.

Bibliografia.

1. Formação de Professores. 2. Imagem Docente. 3. Supervisão  
de Área. I. Alves, Jacqueline Magalhães. . II. Título.

**BÁRBARA CRISTINA HEITOR**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA: REFLEXÕES COM SUPERVISORAS E  
SUPERVISORES DE ÁREA - PIBID BIOLOGIA**

**TEACHER TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN TEACHING:  
REFLECTIONS WITH AREA SUPERVISORS - PIBID BIOLOGY**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 23 de Agosto de 2017

Dra. Inês Assunção Teixeira

Dr. Antônio Fernandes Nascimento Junior

UFMG

UFLA

Dra. Jacqueline Magalhães Alves  
Orientadora

**LAVRAS – MG  
2017**

À minha mãe, minha madrinha e, principalmente,  
ao meu esposo que nunca me deixaram seguir só,

**DEDICO**

## AGRADECIMENTOS

À minha intercessora fiel, Maria Santíssima, que me leva a Deus sempre,

A Deus, por colocar em meu caminho tantos anjos.

Aos trabalhadores e trabalhadoras que sustentam a educação pública em nosso país.

Ao meu Esposo Wesley Júnio, por me amparar de forma incondicional.

À minha Mãe, guerreira e forte, que me ensina a prosseguir.

À minha madrinha Inês, sempre presente.

Aos irmãos Marcelo e Gabriele, pelo apoio e torcida,

À toda a família que completa meu sentido de viver.

Aos amigos da Graduação, pelo apoio e companheirismo.

Aos amigos do Mestrado, em especial Vanderléia, Maria Betânia, Jeferson, Vladimir e

Eduardo

com quem compartilhei todas as angústias e alegrias dessa caminhada.

À professora Jacque, por orientar e ajudar a trilhar esse caminho.

Ao Professor Antônio que, mais uma vez, me impulsiona pelos caminhos da Educação e por

contribuir com essa conquista. Gratidão.

À professora Inês, por aceitar o convite desta banca e por ser inspiração de uma nova imagem

docente.

À toda a equipe do MPE, UFLA.

Em especial, às professoras e aos professores supervisores do PIBID,

por compartilharem comigo suas vivências.

*“A verdadeira oração faz-nos sair de nós mesmos  
abrindo-nos as necessidades dos outros”*

*Jorge Mario Bergoglio  
Papa Francisco*

## RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) é atualmente objeto de muitos estudos no que diz respeito à Formação de Professores. Participam deste Programa diferentes atores: professores em formação, professores da Educação Básica pública e professores de Licenciaturas no Ensino Superior. Sendo assim, este trabalho possui como principal objetivo conhecer e refletir, a partir do ponto de vista do/a Professor/a Supervisor/a do PIBID de Biologia da Universidade Federal de Lavras (UFLA), como esses sujeitos compreendem sua atuação e seu papel dentro do programa. Além disso, tem-se como objetivos específicos, conhecer as reflexões dos/as supervisores/as a respeito do Programa no âmbito da formação inicial, continuada e na Educação Básica; compreender como esses/as supervisores/as concebem a própria prática cotidiana e suas relações com a participação no Programa; refletir sobre como percebem as relações entre as atividades do PIBID e o contexto social e educacional no qual estão inseridos/as; bem como analisar como expressam suas ideias acerca de suas contribuições na formação inicial dos/as licenciandos/as do programa. Sendo assim, para conduzir nossas reflexões, nesta pesquisa optamos pela abordagem qualitativa, a fim de valorizar a fala dos sujeitos a partir de seu contexto e considerar sua experiência. O método de coleta de dados utilizado foi a Entrevista semi-estruturada em que os supervisores/as do Programa puderam, a partir de questões orientadoras e de suas próprias elaborações, relatar suas vivências e expressar suas concepções a respeito do papel que ocupam dentro do Programa. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas e analisadas a partir do método de Análise de Conteúdo e das Categorias Temáticas. A partir da discussão dos dados levantados pudemos refletir sobre como esses docentes compreendem que a formação de professores se dá a partir da troca de experiências, colocando-se no papel de aprendiz e fazendo desses tempos, tempos de formação e desenvolvimento profissional. Sendo assim, a partir das reflexões durante o processo da pesquisa, podemos considerar que, para esses/as supervisores/as, o PIBID de Biologia é um espaço no qual se oportunizam mudanças de concepção a respeito da educação, da postura docente no cotidiano, de metodologia e ações contextualizadas, o que vai em direção ao Desenvolvimento Profissional Docente. Além disso, observou-se que o PIBID é um espaço onde supervisores/as atuam como co-formadores a partir da troca de experiências e onde desempenham o papel de aproximação entre Universidade e Educação Básica. Consideramos também, a partir dessa pesquisa, que a Escola é local privilegiado para desenvolvimento profissional dos professores, tanto para formação inicial quanto continuada, e que a presença mais frequente dos membros do grupo nesse ambiente é apontada como potencializadora de processos significativos para a formação dos profissionais, para o planejamento, para interação e inserção dos estudantes na Escola e na comunidade, dentre outros, como indicam os resultados encontrados nessa pesquisa.

**Palavras-Chave:** Formação de Professores. Imagem Docente. Supervisão de Área. Políticas Públicas e Educação.

## ABSTRACT

The Institutional Scholarship Program for Early Childhood Education (PIBID) is currently the subject of many studies regarding teacher training. Different actors participate in this program: teachers in formation, teachers of Public Basic Education and professors of Bachelor's degrees in Higher Education. Thus, this work has as main objective to get to know and reflect, from the point of view of the Professor / Supervisor of PIBID of Biology of the Federal University of Lavras (UFLA), how these individuals understand their role and role within the program. In addition, the specific objectives are to get acquainted with the reflections of supervisors regarding the program in the context of initial, continuing and Basic Education; Understand how these supervisors conceive their own daily practice and their relationships with participation in the program; Reflect how they perceive the relationships between the activities of the PIBID and the social and educational context in which they are inserted; As well as analyze how they express their ideas about their contributions in the initial training of the program's graduates. Therefore, to conduct our reflections, in this research we opted for the qualitative approach, in order to value the individuals' speech from their context and to consider their experience. The method of data collection used was the Interview with a semi-structured script in which the supervisors of the Program were able, based on guiding questions and their own elaborations, to report their experiences and express their conceptions about the role they play within from the program. The interviews were recorded in audio and later transcribed and analyzed from the Content Analysis method and the Thematic Categories. From the discussion of the results found, we could see that these teachers understand that the training of teachers takes place through the exchange of experiences, putting themselves in the role of apprentice and making these, times of formation and professional development. Thus, from the reflections during the research process, we can consider that, for these supervisors, the PIBID of Biology is a space in which changes in conception regarding education, teaching posture in the daily life, of methodology and contextualized actions, which goes towards the perspective of Professional Teacher Development. In addition, we consider that PIBID is a space where supervisors act as co-trainers from the exchange of experiences and where they play the role of approach between University and Basic Education. We also consider from this research that the School is a privileged place for the professional development of teachers, both for initial and continuing training, and that the more frequent presence of the group members in this environment is indicated as a promoter of significant processes for the formation of professionals, the planning, the interaction and insertion of students in the school and in the community, among others, as the results found in this research indicate.

**Key words:** Teacher Training. Teaching Image. Area Supervision and PIBID. Teacher training policies.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	10
1.1. Quem Escreve, e por que Escreve? Aproximações com a Trajetória de Vida da Pesquisadora	10
1.2. Conhecendo a Temática .....	12
2. REFERENCIAL TEÓRICO .....	16
2.1. A Docência Ontem e Hoje: caminhos percorridos .....	18
2.2. Formação de Professores: aspectos da formação inicial e continuada .....	25
2.2.1 Formação Institucionalizada de Professores no Brasil .....	26
2.2.2 Formação de Professores de Ciências .....	34
2.2.3 Reflexos da Imagem Social da Docência no Fazer Docente .....	37
2.2.4 A Formação no Sentido do Desenvolvimento Profissional .....	42
2.3 O Programa Institucional de Iniciação à Docência .....	46
2.3.1 A Formação no Sentido do Desenvolvimento Profissional .....	52
3. PERCURSO METODOLÓGICO .....	58
3.1 A abordagem da Pesquisa .....	58
3.2. Locus da Pesquisa – Caracterizando o PIBID de Biologia da UFLA .....	60
3.3. Método de Coleta de Dados .....	65
3.4. Análise dos Dados .....	67
3.5. Quem São os Supervisores e de Onde Falam .....	68
3.6. As Temáticas Destacadas pelos Supervisores .....	70
4. O QUE AS SUPERVISORAS CONTARAM: REFLETINDO SOBRE NOSSOS DIÁLOGOS	73
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	89
REFERÊNCIAS .....	95

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. Quem Escreve, e por que Escreve? Aproximações com a Trajetória de Vida da Pesquisadora

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDÍA, 2002).

Nessa introdução começo a pensar, a refletir e a vivenciar o presente trabalho a partir do texto “Notas Sobre a experiência e o saber de experiência” (LARROSA BONDÍA, 2002). Este texto foi estudado durante uma disciplina da graduação e desde então acompanha minhas reflexões da vida cotidiana. Compreendo que os passos que me trouxeram até aqui fazem parte das experiências vividas que, de tanto me tocar, contribuíram para as minhas questões de estudo.

Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Lavras, fiz a escolha do curso sem almejar a docência. Vinda de uma realidade onde a formação acadêmica se mostrava como um privilégio de poucos, algumas desigualdades me chamavam a atenção e me incomodavam. Durante o curso, fui apresentada a um novo universo ao qual as pessoas do contexto de onde vim não tinham acesso. Acredito que essa foi uma das primeiras indagações que me levaram a questionar e a buscar o entendimento dos fatores que levavam a esse distanciamento, da população pobre, das Universidades e de espaços de produção de ciência.

A partir dessas percepções, comecei a me engajar de forma mais ativa nas atividades acadêmicas, e a vislumbrar meu posicionamento enquanto futura docente, percebendo as potencialidades para contribuir com a transformação da realidade da nossa sociedade. Entre as atividades acadêmicas conheci o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

(PIBID) de Biologia, no qual as preocupações de estudo se assemelhavam às minhas curiosidades. Nesse sentido, me engajei no Programa e foi nele que minhas primeiras experiências em formação em sala de aula e na escola como docente e em formação acadêmica aconteceram, uma vez que as disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório ainda não haviam sido cumpridas.

No período de 2012 a 2014, em que fui bolsista do PIBID, o Programa contava com um grupo muito engajado e dedicado às atividades docentes. Semestralmente desenvolvíamos projetos relacionados a temas da Biologia e então atuávamos em escolas públicas do município de Lavras tanto no Ensino Fundamental anos finais, como no Ensino Médio. Durante as reuniões de formação, o grupo preparava atividades, dedicava-se a desenvolver um pensamento crítico sobre os conteúdos biológicos, articulávamos esses conteúdos com temas de grande relevância na sociedade (por ex.: Temas Transversais) e com o cotidiano escolar. Nos demorávamos em cada aula preparada e isso contribuiu para que as experiências vividas me constituíssem. Ao final de cada planejamento, nos dividíamos em grupos para colocar em prática as atividades ao contexto escolar.

Durante cada atividade desenvolvida pelo PIBID Biologia nas Escolas, foi possível sentir, ainda que como docente em formação, quais seriam os desafios da profissão. O contexto da Educação Básica Pública sempre precisa ser pensado criticamente, no processo, em busca de transformações. Há necessidade de se vislumbrar a Escola como parte integrante de uma sociedade cheia de preconceções e de um cenário político que a molda de acordo com interesses, relacionados à sua posição histórica de lutas. Após cada atividade na escola, voltávamos a nos reunir e a nos demorar em reflexões, sobretudo naquelas que haviam sido experienciadas por cada um de nós.

Uma vez que o PIBID se mostrou como um divisor de águas em minha trajetória acadêmica e que o mesmo transformou minha maneira de pensar a docência, em meu trabalho de conclusão do curso, desenvolvi uma pesquisa de campo buscando unir as experiências formativas do PIBID e o Estágio Supervisionado, com o objetivo de destacar a importância do Programa para a formação inicial de professores/as. Foi um trabalho em consonância com muitos outros que já destacavam tais contribuições do Programa.

Em seguida, já com diploma de licenciada em Ciências Biológicas fui professora nos anos finais do Ensino Fundamental em uma Escola da rede particular da cidade de Lavras e me deparei com muitas situações em que minhas atitudes e reações puderam ser mais

embasadas pela vivência na escola, proporcionadas ainda no processo de formação dentro do curso e do PIBID. Cabe ressaltar que também houve dificuldades a serem enfrentadas, como a dinâmica da sala de aula, preparação das aulas, lidar com situações da vida pessoal de alunos e alunas e, além disso, ter que lidar com exigências administrativas, da qual eu destaco uma defasagem em toda minha formação inicial. A elaboração de Atividades de Avaliação (“Provas”), Reuniões Pedagógicas, documentos individuais dos alunos e, principalmente, o Diário de Classe, foram e ainda são uma grande dificuldade.

Durante esse mesmo período, pensando em traçar minha trajetória acadêmica pelos caminhos da Educação participei do processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), e fui aprovada. No mestrado, embasada por muitas discussões e orientações, levando em consideração toda minha trajetória e afinidade com o PIBID, entendi que analisar o papel do mesmo na perspectiva do/a professor/a Supervisor de Área no Programa poderia ser muito rico, uma vez que esses sujeitos possuem uma experiência tão vasta e íntima com a docência. Além disso, seria relevante também, para enfatizar a importância da permanência e expansão do Programa, principalmente, em tempos em que este sofre com a possibilidade de cortes de verbas e diminuição em número de participantes, mesmo com tantos benefícios destacados.

Desde modo, percebemos que ainda são poucos trabalhos por meio dos quais se busca compreender a atuação, as percepções e o papel desempenhado pelo/a Professor/a Supervisor/a do PIBID. Há relativamente poucas produções acadêmicas que têm como principal sujeito o Supervisor, compreendendo que esses sujeitos tem muito a nos contar a partir de suas experiências na docência e no PIBID consideramos que trabalhos que se dedicam a essa temática são relevantes podendo, inclusive, corroborar outras pesquisas.

## **1.2. Conhecendo a Temática**

A escola é um local de fundamental contribuição para a construção da identidade docente. Nesse espaço, os docentes têm a oportunidade de vivenciar as situações cotidianas da profissão, conhecer de perto as dificuldades e barreiras da educação, além de colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a licenciatura. Historicamente a docência passou, e ainda passa, por mudanças que acontecem de acordo com o contexto, culminando na transformação dos objetivos da educação. Considerando esse ambiente de constante

transformação, muitos trabalhos têm sido publicados a fim de conhecer e ressaltar a importância de uma formação de professores/as de qualidade para atender as demandas do nosso campo de atuação.

Historicamente, os/as professores/as passaram por muitos e distintos modelos de formação. Em alguns momentos essa formação acontecia pela observação atenta ao fazer docente e pela aquisição de conteúdos referentes as áreas de conhecimento - suficientes para considerar uma pessoa apta a lecionar, assim se formando os/as novos/as professores/as. Nos últimos séculos, pela dinâmica de transformações da sociedade, atentou-se para a o quanto era restrito se ter apenas uma bagagem “conteudista”, mas que seria importante saber refletir, compreender e agir de forma crítica no ambiente escolar e na sociedade. Nesse sentido, foram surgindo novos espaços destinados a formação de professores/as como a criação das Escolas Normais, cursos de graduação e legislações específicas para regulamentar os cursos de preparação dos profissionais da educação.

Apesar do avanço no que diz respeito aos espaços institucionais destinados à formação de professores, compreendemos que a profissão docente também se constrói fora desses espaços e é influenciada pelo percurso da história. As relações entre um futuro docente com sua profissão começam a ser vivenciadas nos primeiros anos de vida, uma vez que desde crianças temos contato diário com professores. Essa relação tão próxima da profissão enquanto aluno, e mais tarde enquanto sujeito em formação nos cursos de licenciatura e, posteriormente, com colegas de trabalho, certamente tem relevantes contribuições na formação do professor. Para além dessas relações, o imaginário de uma sociedade a respeito da docência também molda e constrói a percepção dos próprios professores a respeito do seu trabalho.

Num contexto de legislações, cursos e medidas institucionais, atualmente, a temática da formação continuada, e até mesmo de formação inicial, tem sido alvo de muitos estudos. No Brasil, um período de grandes mudanças na formação de professores/as aconteceu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 24/12/1996 (LDB/EN), por meio da qual se alterou a concepção de formação de professores/as, resultando na criação de políticas públicas nesse sentido (BRASIL, 1996).

No texto da LDB 96, são esclarecidos os fundamentos e finalidades da formação de educadores/as, os níveis da educação, a regulamentação dos cursos de formação, estabelecendo carga horária e as práticas de ensino que valorizam o magistério e a experiência

docente, entre outras questões. A nova legislação em si não é capaz de realizar todas as mudanças que o campo educacional necessita, porém, pode ser considerada como um marco na mudança da concepção da educação. A partir dessa legislação surgiram muitos programas com o objetivo de fortalecer a profissão docente, entre eles, desde 2007, uma das iniciativas públicas consideráveis na formação de professores/as tem sido o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID). Relativamente recente, o PIBID tem sido reconhecido como um espaço significativo de formação docente e cada vez mais tem sido alvo de discussões e reflexões no que diz respeito à formação de professores. Um de seus principais objetivos é promover a integração entre a educação básica pública e a Universidade, de modo que os licenciandos/as possam ter uma formação que envolva vivências e reflexões tanto na Escola Básica quanto na Universidade.

A dinâmica do Programa acontece pela troca de saberes e vivências entre professores de diferentes níveis da educação, por professores em formação inicial, estudantes da Educação Básica e toda a comunidade escolar. São sujeitos envolvidos nessa trama os/as professores/as Coordenadores/as de Área, que são responsáveis na Universidade por articular o projeto com as Escolas e orientar os/as licenciandos/as e os/as professores/as Supervisores/as. Esses/as professores/as atuam diretamente na Educação Básica sendo responsáveis por orientar e trocar experiências com os licenciandos/as, principalmente nos momentos dentro da Escola. Por fim, os/as bolsistas de Iniciação à Docência são alunos/as das licenciaturas que vivenciam a Escola, mediados pela relação entre os sujeitos do Programa. Há concessão de bolsas aos participantes, o que pode ser considerado uma valorização das pesquisas do campo educacional, uma vez que fomentos, nesse sentido, não existiam (ou foram poucos) anteriormente.

Na Universidade Federal de Lavras (UFLA), o PIBID se iniciou com o projeto elaborado por professores/as do curso de Licenciatura em Química e professores de Química no Ensino Médio em escolas públicas do município. Nos dois anos subsequentes, passaram a integrar o programa projetos das licenciaturas em Biologia, Matemática, Física, Educação Física, Letras, Pedagogia e Filosofia. Na área da Biologia o Programa conta com muitas atividades de formação, planejamento e atuação nas Escolas participantes. São desenvolvidos, pelos participantes do grupo, minicursos sobre os temas a serem trabalhados nas escolas, momentos de elaboração de atividades e atuação na escola, não só nas aulas de Ciências e Biologia mas em outras disciplinas e reuniões de módulos em que todos/as os/as professores/as e direção da Escola estejam presentes.

Entende-se que o compartilhamento de saberes entre Coordenador/a, Supervisor/a e Licenciando/a traz contribuições muito significativas no que diz respeito ao processo de formação inicial e continuada. Essas experiências levam à formação de atuais e futuros professores/as melhor preparados/as para enfrentar os desafios da prática cotidiana. Vários autores/as salientam as contribuições do Programa para a formação inicial e também para a formação continuada, no entanto, a temática do desenvolvimento profissional, a partir do olhar do/a professor/a Supervisor/a ,ainda é pouco pesquisada.

Os Supervisores de Área do PIBID Biologia participam de atividades formativas semanalmente na Universidade, articulam a Escola com o Programa para realização dos projetos e das reuniões de módulo. Alguns projetos, que possuem várias etapas, contam com os/as Supervisores/as para mediar atividades interdisciplinares entre professores/as da Escola e o desenvolvimento dessas etapas no dia a dia. Sendo assim, é possibilitado, a partir do Programa, que esses/as professores/as assumam diversos papéis no decorrer das atividades, como sujeito em formação continuada e como sujeito formador de professores, como mediador entre Escola e Universidade e também como mediador entre a própria equipe de professores e funcionários da Escola.

Nesse sentido, compreendendo a relevância do PIBID como um todo, e mais especificamente, a importância da atuação do professor/a Supervisor/a de Área no Programa, buscamos ouvir a esses sujeitos tecendo a seguinte questão de pesquisa: Como o/a Professor/a Supervisor/a do PIBID de Biologia da UFLA compreende sua atuação e participação no programa enquanto sujeito formador e em desenvolvimento profissional?

Orientados por essa questão, tem-se como principal objetivo conhecer e refletir, a partir do ponto de vista do/a Professor/a Supervisor/a do PIBID de Biologia da UFLA, como compreendem sua atuação e seu papel dentro do programa. Além disso, tem-se como objetivos específicos, conhecer as considerações dos/as supervisores/as a respeito do programa no âmbito da formação inicial, continuada e na Educação Básica; compreender como esses/as supervisores/as concebem a própria prática cotidiana; refletir como percebem as relações entre as atividades do PIBID e o contexto social e educacional no qual estão inseridos/as; perceber como analisam suas contribuições na formação inicial dos/as licenciandos/as do programa.

Entende-se que, por meio dessa pesquisa, é possível escutar professores/as Supervisores/as do PIBID Biologia, refletindo acerca do entendimento de como ele/a vê o

Programa, sua atuação enquanto formador e em formação, percepções enquanto bolsista do programa e contribuições com o mesmo, além de permitir também levantar reflexões sobre as influências do Programa na Educação Básica, entre outras potencialidades.

Buscando esses objetivos, traçamos um caminho que pudesse embasar teórica e metodologicamente esse trabalho. Nesse sentido, foi feita uma pesquisa de caráter qualitativo para que pudéssemos considerar questões que possibilitassem articular as experiências do sujeito à luz de seu contexto. A coleta de dados aconteceu a partir de Entrevistas semi-estruturada. Para isso, foram necessários muitos momentos de reflexão sobre a temática, muitos estudos que nos levaram a um referencial teórico que pudesse subsidiar nossas discussões, apresentados a seguir.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

O processo ensino-aprendizado acontece em todos os espaços e em todas as culturas. Em suas relações, as pessoas estão sempre articulando seus conhecimentos de modo que os costumes, a cultura e conhecimento do senso comum sejam compartilhados com todos a sua volta, assim se constituindo o aprendizado nas sociedades.

A educação é própria dos seres humanos pois somos capazes de antecipar uma ideia e realizar uma ação, modificando a natureza para garantir a existência a partir do trabalho. O ato de antecipar uma ideia produz saberes, conceitos, símbolos, valores, hábitos e habilidades que

são chamados por Saviani (2011), de “trabalho não material”. À medida que esse trabalho não material se concretiza em livros e obras de arte, o produtor se separa do produto. Por outro lado, quando produtor e produto não se separam, de modo que produção de saberes e consumo se encontram imbricados, temos a Educação (SAVIANI, 2011). Em outras palavras, de acordo com essa perspectiva, a realização de tarefas essenciais para a existência da humanidade necessita de compartilhamento de saberes, como deveríamos observar no decorrer de todas as atividades educativas no ambiente escolar, de modo que professor/a e educando/a produzam e compartilhem esses saberes.

Para Brandão (1981), não é possível se ver livre do processo de educação, pois esse acontece em casa, na igreja, na rua e na escola, de modo que irá se aprender, ensinar, aprender a fazer e ensinar a fazer. Sendo assim, é possível perceber que todos nós estamos e sempre estaremos envolvidos nessa trama de ensino-aprendizagem.

Diante de tais pontuações, é possível perceber que o compartilhamento de experiências que ocorre durante as vivências na escola e na sala de aula, é muito importante para que o conhecimento já produzido pela humanidade seja perpetuado, e ainda o mais importante, que esse conhecimento se mostre como uma via por onde se possa vislumbrar novas possibilidades, nova produção de saberes e habilidades.

Nesse cenário, os/as professores/as são sujeitos muito importantes no processo de compartilhar de conhecimentos, pois são eles/as quem conduzem as atividades escolares e contribuem para que os processos educativos possam acontecer. Para compreender de forma mais efetiva o fazer docente, é pertinente que se analise tal papel sobre muitas vertentes. Nesse trabalho, compreendemos que a docência está diretamente relacionada com a História da Educação no nosso país, com a História da Formação de Professores, tanto no âmbito institucional como no âmbito do papel social ocupado por esses atores, e ainda sob a vertente do PIBID, que é por onde observamos os professores.

Deste modo, a seguir, discorreremos sobre as perspectivas apontadas, sempre buscando visualizar a questão do fazer docente para que possamos compreender a atuação dos/as docentes Supervisores/as do PIBID de Biologia da UFLA de forma crítica e dentro do seu contexto.

## 2.1. A Docência Ontem e Hoje: caminhos percorridos

A educação se faz presente desde os primórdios quando o ser humano, ao se organizar em sociedade, percebeu a necessidade de transmitir seus conhecimentos às próximas gerações, como forma de permanência de sua sociedade (SÁ; ALVES NETO, 2016). Ainda segundo os mesmos autores, nesse momento, a docência começa a se constituir e esses são os primeiros registros conhecidos da profissão docente. Assim, o requisito para a execução da tarefa de ensinar, se baseava em observação e empirismo, o que significa que se aprendia a ser professor/a dedicando-se à observação atenta dos mestres que exerciam essa função. A partir de então, o/a professor/a ensinava assim como aprendeu com seu mestre.

Com o passar do tempo, a docência e a educação passaram a ter papel de destaque além de ser objeto de inúmeros estudos e conquistas no que diz respeito à abrangência da educação no âmbito social. Nesse caminho de transformações, o/a professor/a assume novos papéis e precisa ser capaz de instigar os educandos/as a um posicionamento crítico e emancipatório. Deste modo, Stephanou e Bastos (2014), enfatizam que o motivo pelo qual estudamos, escrevemos e revisitamos a história da educação é nada menos que uma forma de fazer despertar nossas potencialidades, nossas esperanças e expectativas sobre a educação. A história é fundamental para construir quem somos, como pensamos e agimos enquanto sujeito professor/a, estudante e cidadão, inseridos numa cultura historicamente produzida.

No Brasil, os movimentos educacionais mais estruturados vieram com a chegada dos portugueses, que trouxeram consigo interesses e crenças que precisavam ser aprendidas pelos nativos. Com a chegada dos colonizadores, veio também um projeto de educação para a “unificação da consciência”, de acordo com o fundamento cristão clássico que era oferecido pelos religiosos, aos filhos de colonos e indígenas (WEHLING, 2014). Os índios que, até então, possuíam estruturas próprias de compartilhamento de saberes, baseadas na oratória e nos laços de parentesco, passam a fazer parte desse novo sistema. Não havia, nesse período, perspectivas de índios e colonos desempenharem papéis diferentes do pré-estabelecido.

A fundação dos primeiros colégios no Brasil Colônia foi estabelecida pela Companhia de Jesus e tinha como princípio o ensino das Letras que veio acompanhado do ensino dos “bons costumes”. O ensino das letras se mostrava como a alma da cultura, valorizando os preceitos cristãos em detrimento do ensino das ciências (PAIVA, 2014). Ainda segundo o mesmo autor, nesse momento a missão do professor era estimular o aluno a práticas

religiosas, como por exemplo, orações diárias, recitação do terço, exame de consciência ao fim do dia e a fugir do que se considerava como mau. Nesse sentido, a partir da chegada dos Jesuítas, em 1549, se dá o início da história da educação formal escolar no Brasil.

Segundo Saviani (2014), o processo de colonização no Brasil pode ser chamado de um momento de aculturação, pois a educação proporcionada pelo colonizador busca, de forma externa, inculcar preceitos, tradições e costumes que são insignificantes ao colonizado e não leva em consideração a cultura e a subjetividade do povo, nesse caso, dos índios. Esse processo se deu em três momentos, sendo o primeiro no período de Manoel da Nóbrega de 1549 a 1570 em que se ensinava português, doutrina cristã, ler e escrever, canto e técnicas agrícolas ou gramática latina para aqueles que seguiam para ensino superior na Europa (SAVIANI, 2014).

No segundo momento, que compreende de 1570 a 1759, a educação jesuítica é consolidada a partir do *Ratio Studiorum*, que foi um plano educacional voltado aos filhos dos colonos, excluindo-se os indígenas. Nesse plano adotava-se o estudo das Humanidades seguido de Filosofia e Teologia com viagens para a Europa. O *Ratio Studiorum* traz em si a chamada Pedagogia Tradicional em sua vertente religiosa. Sobre isso Saviani (2014, p. 127), diz:

A concepção pedagógica tradicional se caracteriza por uma visão essencialista do homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando, a essência universal e ideal que o define enquanto ser humano.

Já na terceira fase da colonização, que compreende de 1759 a 1808, com a expulsão dos jesuítas da colônia, temos o período Pombalino. Nesse período buscou-se a modernização para acompanhar o período do Iluminismo do séc XVIII. Com isso houve o fechamento dos colégios Jesuíticos e a implantação das aulas régias que se baseavam em princípios laicos do iluminismo, passando o privilégio da instrução para o Estado. Por muitos motivos, esses princípios não foram plenamente colocados em prática, principalmente pela falta de professores/as que fossem formados com um novo olhar emancipatório (SAVIANI, 2014). Os professores/as tinham arraigada em sua formação a perspectiva cristã e, devido ao histórico da formação de mestres naquela época, muitos eram membros do clero.

As chamadas aulas régias eram gratuitas, porém, não obrigatórias e atendiam a pequena parcela da população abrindo espaço para escolas particulares. Sua implantação exigiu minucioso cuidado a fim de impedir a disseminação de ideais iluministas de modo que havia o controle do que se lia, de como se ensinava e proibição de iniciativas individuais que fossem contrárias à coroa (CARDOSO, 2014). Somente após a independência do Brasil, em 1827, surge uma lei que determina a expansão das aulas régias para as cidades mais populosas (CARDOSO, 2014).

No contexto das aulas régias, foi realizado o primeiro concurso para professor do estado em 1760, porém, cinco anos depois esses ainda não haviam sido nomeados. No Rio de Janeiro, a primeira aula régia só foi ministrada 15 anos depois de sua implantação em 1759. Esse início foi muito conturbado devido a existência de professores não empossados, falta de materiais como livros e disputas políticas da época.

Cabia ao professor ministrar aulas em sua própria residência, arcar com todos os custos para ensinar, recebendo valores muitas vezes baixos, mas que se compensavam pelo status recebido. Ao se tornar professor, era possível alcançar privilégios de nobres, condecorações e ascensão, além de ser isento de alguns impostos e reconhecido como mestre de uma sociedade (CARDOSO, 2014). Percebe-se, a partir dessa colocação, que o professor era um agente social reconhecido por seu papel, mas que esse reconhecimento não implicava em condições respeitadas de trabalho revelando que, mesmo como mestre de uma sociedade, já havia, com relação à profissão, um sucateamento.

Quanto a formação desses professores, nesse momento histórico, não se exigia nenhum tipo de diploma ou titulação para pleitear a posição de professor. A única necessidade consistia em um exame de Gramática e Matemática (CARDOSO, 2014). Essa característica permite perceber que não havia ainda a preocupação com a formação institucional de professores, desde que esse dominasse alguns conhecimentos ditos como necessários para aquela conjuntura social.

No decorrer do período Pombalino, o Estado era o responsável pela educação de forma descentralizada e a União não respondia por questões da educação. Uma das concepções, acarretadas pela Independência, se refere a uma educação que fosse nacional e não descentralizada como era organizada até então. A ideia não tomou força no contexto da constituição. Consequência disso foi que apenas as províncias, com maiores recursos, poderiam efetivar a instrução primária e secundária, acarretando em uma educação deficitária

quantitativamente e qualitativamente também, em consequência da ausência de professores (SOUZA, 2007).

Seguindo no processo histórico, entre 1822 e 1889 estabelecia-se no Brasil o período Imperial. Cury (2005), salienta que a constituição imperial, trazia em seu texto menção a educação escolar, porém tal período não pode ser compreendido como um período onde a educação foi direito de todos, pois parcelas da população como negros e mulheres não poderiam ter acesso a esses direitos. Além disso, no período imperial, o ensino da doutrina católica ainda era obrigatório. Ainda segundo Cury (2005), a República trouxe muitas expectativas, uma vez que os negros estavam libertos da escravidão e surgia um novo regime. A primeira constituição do período republicano se deu em 1891, mas não tratava da obrigatoriedade e da gratuidade da educação. Somente na Revisão Constitucional de 1925/1926, encontramos no cap II, Título V, sobre a educação, que esta passa a ser direito de todos e dever do poder público.

Sobre esse momento, Cury (2005, p. 23) destaca:

Capítulo marcante! A educação torna-se direito e obrigação dos poderes públicos. Essa obrigação se impõe pelo Plano Nacional de Educação, pelo ensino primário gratuito e obrigatório, pela vinculação obrigatória de percentual de impostos dos Estados, Municípios e União em favor da educação escolar, inclusive a da zona rural, a criação dos fundos para a gratuidade ativa (merenda, material didático e assistência médico odontológica), a progressividade da gratuidade para além do primário, a confirmação de um Conselho Nacional de Educação.

Em consonância com o autor, podemos refletir sobre a importância de tal revisão constitucional, pois ainda que fossem necessários mais anos para que o texto valesse na realidade prática há de se concordar que esse reconhecimento valoriza a educação, e permite compreender, a partir do olhar histórico, a sua importância, já que não havia possibilidades, anteriormente, da educação para todos, sequer nas constituições imperiais e, em geral, em todo o percurso desde a colonização.

Segundo Cury (2005), mais tarde, com o golpe do estado novo na Constituição outorgada em 1937, houve a retirada de impostos para a educação, censuras, privações aos pobres, educação de adestramento físico dos jovens e o estímulo do patriotismo. Porém, ainda devemos destacar a relevância da Revisão Constitucional de 1925/1926, uma vez que seu texto embasou e impulsionou lutas contra o período do golpe do Estado Novo.

A educação no Brasil ficou um longo tempo estatizada na condição de descentralizada e a cargo dos estados. Pequenos movimentos regionais buscavam implantar a Educação Básica porém, sem sucesso. Então em 1930 acontece a criação do Ministério da Educação e Saúde. A partir de então há o início das preocupações em formular uma legislação em nível nacional que somente se consolida em 1946 com a Lei orgânica do Ensino primário e o início dos esforços para formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que se consolida em 1961 (SAVIANI, 2005). Também na constituição de 1946, grande parte dos princípios como obrigatoriedade, gratuidade e financiamento, entre outros, retirados no período do golpe voltam a compor a lei (CURY, 2005). Sob essa constituição, foi publicada a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 que, 20 anos depois, passa por um período de reformulação, culminando na promulgação da atual LDB, em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Na primeira LDB buscava-se ampliar o acesso, formação e preparo dos indivíduos para a sociedade, baseada em princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana. Já a partir da LDB 9.394/96, os esforços são voltados à erradicação do analfabetismo em concordância com programas mundiais para esse fim, e busca-se a possibilidade de acesso e, principalmente, de permanência de todos na escola (FIORIN; FERREIRA; MANCKEL, 2013).

No texto da lei de 1996 é possível encontrar muitas inovações, dentre as quais, Castro (2007), destaca o conceito de Educação Básica sendo uma etapa educacional formada pela Educação Infantil (de zero a três anos em creches ou de quatro a cinco anos na pré-escola), Ensino Fundamental (seis a quatorze anos) e Ensino Médio (de quinze a dezessete anos). Além disso, segundo o mesmo autor, a LDB também favorece o crescimento da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena e a Educação a Distância.

Para Pereira e Teixeira (2007), a importância da LDB vai além do próprio texto, uma vez que foi criada em um contexto exemplar da participação cidadã de diferentes segmentos da sociedade civil organizada, na área de educação, destacadamente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Ainda segundo os mesmos autores, este Fórum ficou consagrado como o mais representativo movimento social partícipe daquele processo - na defesa de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade - e teve a sua atuação legitimada no Congresso. Nesse sentido, Schneider (2007) destaca a década de 1990 como um importante marco na

educação brasileira, sendo considerada como período de grandes reformas educacionais. Nessa época, além da promulgação da LDB, também foram registrados, pelo Ministério da Educação e Cultura e pelo Conselho Nacional de Educação, Pareceres, Diretrizes, Resoluções e Parâmetros Curriculares que orientam a Educação Básica e a Formação de Professores.

A constituição de 1946, na qual consta a primeira LDB, passou por muitas emendas após o golpe de 64 onde foram modificadas questões econômicas e de financiamento, inclusive na área da educação, sendo parte dos impostos antes destinados a ela, suspensos. Dentre essas mudanças, todo o ensino no país foi reorganizado, com a reformulação do Ensino Superior e a modificação da nomenclatura da Educação Básica. O Ensino Primário passa a se chamar Primeiro Grau e o Ensino Médio passa a se chamar Segundo Grau (SAVIANI, 2005). O Ensino Primário, que possuía duração de quatro anos, passa a ter oito anos, e o Ensino secundário, com duração de quatro anos no ginasial mais três anos no Colegial, passa a ter somente três anos.

Uma grande crítica a esse momento veio a partir do slogan “Ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros” (SAVIANI 2005, p. 35) que quer dizer que a maioria da população seria formada a partir do segundo grau profissionalizante, e a pequena parte da população das classes sociais mais privilegiadas seria formada para seguir no Ensino Superior (SAVIANI, 2005).

Para a educação, o ano de 1970 trouxe algumas contribuições, ainda que no contexto do regime militar. A constituição da Pós-Graduação no campo da educação impulsionou muitos estudos dentro de uma perspectiva crítica que contribuíram para a modificação do arcabouço da educação nacional como uma oportunidade de novos pensamentos na formulação da nova constituição (SAVIANI, 2005).

Tendo em vista tantas emendas à Constituição e tantas modificações da organização escolar no período do golpe de 1964, anos mais tarde houve a necessidade de muitas modificações em um contexto de muita participação popular, resultando na elaboração de uma nova Constituição em 1988 que rege o Brasil até a atualidade (CURY, 2005). Nessa Constituição, a educação aparece como o primeiro direito social, direito civil e político de todos - o Ensino Fundamental é consagrado como direito público e o Ensino Médio, obrigatório.

A partir do breve histórico da educação apresentado nesse capítulo, cumpre refletir e buscar as relações desse caminho com a atualidade e com o trabalho das professoras e dos professores. Conforme pontuado, a necessidade de revisitar a história da educação se justifica uma vez que isso nos leva a refletir e a buscar caminhos que façam sentido para a educação nos dias atuais. Contudo, cabe ressaltar, que olhar a educação e a docência apenas sob a perspectiva das políticas públicas, das normas, dos currículos e das exigências de especialização e profissionalização pode levar a uma interpretação equivocada, uma vez que há muitas outras formas de percepção desse ofício (ARROYO, 2013).

Nesse sentido, pela vertente institucional, percebe-se no sistema educacional, no Brasil, uma característica presente em grande parte dos períodos apresentados: poucas vezes se levou em consideração o que realmente era significativo para o educando. Desde os primórdios, com a colonização, os índios e colonos não eram agentes considerados no processo educativo. O que se tinha em vista eram os desejos e planos do colonizador. Em muitos outros momentos, a formação de ‘mão-de-obra’, a distinção entre as classes e o nível de escolaridade possível de se alcançar foram controlados pelas elites.

Também, ao analisar a educação nessa perspectiva histórica, o papel do professor parece ser reconhecido, mas não valorizado com condições de trabalho, salários e respeito à altura desse reconhecimento. Essa é uma característica facilmente percebida nos dias de hoje e nos mostra quanto devemos lutar pelos direitos, reconhecimentos e quebra de estereótipos construídos sobre a profissão.

Na perspectiva de novos olhares, percebemos que, gradativamente, a educação vem conquistando espaço no seio de muitas lutas. Isso nos impulsiona a continuar lutando pelos ideais e pelo compartilhamento de saberes, que fazem parte da constituição do ser humano, como princípios da luta pela profissão docente. Sem esse compartilhamento e reflexões críticas, instigados pelo/a professor/a, não será possível instigar os educandos/as a entenderem as ideias inculcadas pela classe dominante que deseja alienar os sujeitos no mundo em que vivem.

Por fim, podemos também perceber que a preocupação com a formação institucionalizada de professores é muito recente, tendo como um marco a promulgação da LDB de 1996. Formar professores que possam pensar a docência de maneira crítica e contextualizada, juntamente com outros fatores, pode contribuir para a valorização do profissional e, o mais importante, para a melhoria do fazer docente, das relações educacionais

e para a quebra de paradigmas de tradições não críticas. É nesse sentido que compreendemos a relevância de se pensar os avanços na formação docente no âmbito institucional, entendida à luz da influência histórica, apreendida no convívio entre professores.

## **2.2. Formação de Professores: aspectos da formação inicial e continuada**

A atividade docente e a educação vem, ao longo do tempo, conquistando novos espaços na sociedade. Como vimos, em alguns momentos o direito à educação foi privilégio de poucos e quando a maior parte da população se incluía nesse processo de ler, escrever e contar, o objetivo era a imposição da cultura cristã e a formação de ‘mão-de-obra’. Muita coisa mudou, passamos por contextos de avanços e retrocessos porém, independente do sistema de ensino, dos objetivos da educação ou do contexto, sempre foi necessário alguém que ensinasse - o Mestre, o Professor, o Docente.

O exercício da docência percorreu vários obstáculos e ainda continua a enfrentá-los na atualidade. O/a professor/a passou por um período de prestigiado/a Mestre detentor/a do conhecimento, a um/a trabalhador/a braçal que se dedica a fazer pequenas artes no dia a dia conturbado. Todo caminho percorrido deixou marcas que são percebidas no dia a dia, nos cursos de formação e na concepção e atuação do ser professor hoje.

Passando pela luta em busca da profissionalização da docência, pela busca da quebra dos padrões de uma profissão considerada maternal, hoje a docência enfrenta desafios como, por exemplo, a sociedade da informação e globalização que atribui ao professor/a novos papéis e novas lutas. No entanto, Arroyo (2013, p. 18), salienta que:

O conviver de gerações, o saber acompanhar e conduzir a infância em seus processos de socialização, formação e aprendizagem, a perícia dos mestres não são coisas do passado descartadas pela tecnologia, pelo livro didático, pela informática ou pela administração de qualidade total. A perícia dessas artes poderia ter sido substituída por técnicas, entretanto nem os tempos da visão mais tecnicista conseguiram apagar essas artes nem os novos tempos das novas tecnologias da TV, da informática aplicada a educação conseguiram prescindir da perícia dos mestres.

Nesse sentido, entendemos que todo o percurso histórico de constituição da docência tem relações íntimas com os dilemas vividos hoje, ainda que muitas questões da sociedade

tenham se transformado e que novas tecnologias e formas de se fazer a docência tenham sido construídas. Deste modo, percebe-se que lançar um olhar a partir da ideia de construção docente na relação com o outro é fundamental para pensá-la criticamente em seus diferentes aspectos na atualidade.

Nesse sentido, refletiremos sobre como se formavam os docentes em cada período. Visualizaremos como se deu a formação institucionalizada no curso da história, porém destacaremos a relevância de uma formação que vai muito além da perspectiva acadêmica, por meio da qual se constrói a identidade docente acompanhada de suas lutas, anseios, percepções e dilemas antes, durante e após os cursos de formação.

### **2.2.1 Formação Institucionalizada de Professores no Brasil**

Apesar de sempre existirem ‘professores’ no decorrer da história do Brasil, percebe-se que nem sempre houve a preocupação com sua formação. Embora a necessidade de formação docente já fosse pensada anteriormente, somente no século XIX surge a exigência institucional, no contexto da necessidade de instrução popular (SAVIANI, 2005). Segundo Lima e Alexandrino (2012), ao longo dos anos, muitos modelos de formação de professores surgiram. Esses modelos seguem de acordo com as características de cada sociedade em seu contexto histórico e, nessa diversidade e descontinuidade de perspectivas, o sistema escolar brasileiro foi sendo moldado. Também atrelado a esse contexto, distintas visões sociais da profissão docente foram sendo moldadas, e de algum modo influenciam a perspectiva do ser professor hoje.

Para Arroyo (2013), os primeiros aprendizados da profissão docente vem dos mestres que nos acompanharam durante muitos anos desde a educação básica. Já nos cursos de formação, também estamos sujeitos a novas imagens do fazer docente. Ao passo que essas imagens são formadas a partir das relações entre os sujeitos, conquistas e derrotas, no âmbito institucional, também ocorreram e se influenciavam. Nesse sentido, a história é capaz de mostrar que tem sido pelo investimento em condições objetivas para o desenvolvimento da profissão, que estão tendo avanços na garantia de direitos sociais da profissão docente (ARROYO, 2013). Nessa perspectiva, justifica-se compreender como a docência vem se constituindo em termos de legislações e conquistas para que possamos compreender a partir dessa vertente histórica os avanços da docência na sociedade.

Deste modo, comecemos por compreender os primeiros movimentos educacionais no país para que possam auxiliar na compreensão dos processos de conquista e de construção do papel do docente no país. No início da educação no Brasil, membros do clero e, posteriormente, os Jesuítas eram os responsáveis pelo ensino das primeiras letras, matemática e doutrina cristã aos índios e colonos. A formação para a atividade de lecionar, não era uma preocupação dessa época. Ao passar dos séculos, influenciada pelos ideais iluministas, a educação se distancia da perspectiva cristã e há o surgimento das Aulas Régias, que, mesmo necessitando de professores capazes de lecionar desvinculados da crença religiosa, ainda não se tinha preocupação explícita com a formação docente.

A preocupação com essa formação institucional só aparece pela primeira vez no ano de 1827 com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, ao determinar que os professores precisam ser *treinados* nas capitais de suas províncias (SAVIANI, 2009). Nesse momento, a formação docente ainda não tinha caráter institucionalizado e, somente com o Ato Adicional de 1834, se adota a formação de professores em consonância com países europeus, a partir de Escolas Normais. Assim, surgem no Brasil, no século XIX as primeiras escolas de formação de professores, chamadas Escolas Normais.

No cenário mundial, o surgimento das Escolas Normais aconteceu na França, no final do século XVIII, carregada de ideais de gratuidade, laicidade, estatalidade e universalização da educação. Já no contexto brasileiro, as primeiras Escolas Normais são fundadas em Niterói no ano de 1835, na Bahia em 1836, no Ceará em 1845 e, em São Paulo, em 1846. O surgimento das Escolas Normais no país foi impulsionado, principalmente, pela séria defasagem de professores capacitados, com péssima formação e baixos salários (MARTINS, 2009). Segundo a mesma autora, até esse momento não existiam projetos bem estabelecidos para a ampliação da educação elementar e, por consequência, não havia também propostas destinadas à qualificação de professores/as.

As primeiras escolas de formação de professores/as eram organizadas de acordo com os moldes das Escolas Normais Francesas. O currículo era basicamente o mesmo das escolas primárias, acrescidos de Matemática e Lógica, além de uma formação pedagógica muito básica com duração de dois anos (PINTO, 2005). Os requisitos para ingresso dos alunos eram o domínio da leitura e escrita, ser brasileiro, ter boa conduta, moral e bons costumes. Martins (2009), salienta que nos primórdios da Escola Normal no país o objetivo era formar professores que fossem capazes de conduzir a juventude para a ordem e boa conduta, ficando

a formação intelectual defasada. As características mencionadas certamente contribuíram para a imagem social da docência, como profissão onde basta o amor, que de certa forma nos acompanha até a atualidade.

A simplificação do currículo levou à abertura, fechamento e reabertura de muitas Escolas Normais, acarretando em um período de muita instabilidade que somente foi superado após o ano de 1870 (PINTO, 2005; SAVIANI, 2009). Essa condição levou a necessidade da reforma da Escola Normal de São Paulo, após a implantação da República onde no então Estado de São Paulo se publica o Decreto n. 27 de 12 de março de 1890, que reorganiza a Escola Normal e faz considerações assumindo o dever de desenvolver a instrução popular em nome do progresso e valorizando uma instrução primária largamente difundida e convenientemente ensinada. Deste modo, faz também a seguinte consideração, que diz respeito à preparação do professor, a fim de contribuir com o desenvolvimento da instrução primária:

Considerando que, sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz (SÃO PAULO, 1890).

Nesse contexto, uma das principais mudanças foi o enriquecimento dos conteúdos curriculares e a implantação de exercícios práticos de ensino. A reforma acontecida em São Paulo se espalhou pelas principais cidades do interior e a Escola Normal de São Paulo passou a incorporar a Escola Modelo que, por volta de 1920, se tornou referência, recebendo professores de outros estados como estagiários (SAVIANI, 2005).

Nos anos 30, com o movimento renovador que ressaltava a profissionalização docente, surge a necessidade de uma formação específica que se consolida no século XX. Nesse contexto, havia o Jardim de Infância, Escola Primária, Escola Secundária - que eram o apoio para a Escola de Formação de Professores. Esse apoio funcionava como um campo de experimentação, demonstração e prática de ensino (SAVIANI, 2005). Saviani (2009), salienta que o contexto de avanços na reforma da Escola Normal impulsionou a criação dos Institutos de Educação, que tinham como perspectiva não só a formação de professores mas, também, a constituição de um espaço de pesquisa em educação.

Os Institutos de Educação foram elevados para o nível universitário, se tornando a base para a formação de professores para as escolas secundárias e, a partir do Decreto lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939 passa a valer em todo o país. A importância do Decreto supracitado ainda pode ser destacada por vários outros aspectos, como a organização de forma definitiva da Faculdade de Filosofia e da Universidade do Brasil, estabelecendo os cursos de Bacharéis em diversas áreas do conhecimento. No entanto, o mais relevante é que foi também nesse Decreto que bacharéis passam a ter a possibilidade da obtenção do diploma de Licenciatura, a partir da integralização dos três anos do curso escolhido mais um ano com disciplinas pedagógicas. Nos Artigos 20 e 49 (Cap. III, sessão XII, art. 20; Cap IV, art. 49) dessa Lei é regulamentada a formação que ficou conhecida como “Formação 3+1”, como vemos a seguir:

O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas: 1. Didática geral; 2. Didática especial; 3. Psicologia educacional; 4. Administração escolar; 5. Fundamentos biológicos da educação; 6. Fundamentos sociológicos da educação (...); Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado. (BRASIL, 1939).

Definiu-se assim, que o modelo de três anos cumprindo disciplinas específicas e um ano com disciplinas pedagógicas dão continuidade a uma perspectiva que prioriza o conteúdo em detrimento ao fazer docente. Com o isolamento das disciplinas pedagógicas para o ano final do curso, perde-se a possibilidade de um diálogo entre o conteúdo e as suas práticas de ensino. Até os dias atuais temos vestígios dessa formação 3+1 na formação inicial dos docentes. Em consonância com essa afirmação, Diniz-Pereira (1999) argumenta que uma das principais críticas a esse modelo se refere à separação entre teoria e prática na formação do docente, à supervalorização da teoria e, além disso, à crença de que o bom professor é aquele que domina melhor os conteúdos de sua área de conhecimento. Ainda segundo o mesmo autor, nos dias de hoje podemos observar nas universidades que disciplinas de conhecimentos específicos precedem disciplinas de conteúdo pedagógico e se articulam de maneira muito superficial.

Até esse momento, a formação de professores para a educação básica acontecia nas Escolas Normais e nos cursos de Bacharelados seguidos de curso Didático (Modelo de formação 3+1). Porém, com mudanças de governo e pressões de pesquisadores e educadores, há alterações na legislação que orienta a formação de professores. Nesse processo, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), foram propostas mudanças aos currículos escolares, incluindo a regulamentação da formação de professores (BRASIL, 1996).

Na nova LDB estão explicitados fundamentos para a Educação Básica, reforçando-se os ideais de laicidade e gratuidade, além de regulamentar a formação dos docentes para atuar nesse nível escolar. Segundo Diniz-Pereira (1999), a promulgação da atual LDB arrefeceu as discussões em torno da temática e foi construída em um momento de participação popular muito significativa. Em seu texto, o Título IV – Dos Profissionais da Educação - composto pelos artigos de 61 a 67, se refere à formação docente, sendo as instituições formadoras obrigadas a oferecer diferentes modalidades de formação inicial, assegurando aos profissionais da educação Plano de Carreira, bem como ressaltando-se o oferecimento de cursos de formação continuada, entre outras questões que valorizem o magistério.

Nesse sentido, a legislação aponta para a necessidade da associação entre teoria e prática nos cursos de formação, salienta que a formação do professor deve se dar em nível superior em cursos de Licenciatura, de Graduação Plena e de Curso Normal e estabelece um mínimo de 300 horas de atividades práticas durante os cursos de formação (BRASIL, 1996), entre outras formulações.

Segundo Mello (2000), a LDB dá mais ênfase às competências do que às disciplinas, o que possibilita um trabalho organizado de forma interdisciplinar com conteúdos transversalizados. Segundo essa autora, essas características contribuem para o rompimento do modelo disciplinarista dos cursos de licenciaturas no ensino superior, uma vez que o conhecimento básico é muito importante para leitura do mundo. Sem tal leitura não é possível fazer uma análise crítica da sociedade, formar valores e exercitar a cidadania. Percebe-se, então, que o professor tem papel essencial na formação das futuras gerações, de modo que seu papel atual é ensinar-educando (GATTI, 2010).

Assim como destacado, conhecer e analisar modificações na educação, impulsionadas por legislações como, por exemplo, a LDB, é muito importante nesse caminho em busca da

melhoria do sistema educacional brasileiro. No entanto, nos cursos de formação é preciso buscar se libertar das concepções ‘conteudistas’ e entender que o professor necessita desses estudos para lecionar. Não significa que o conteúdo específico não tenha que ser de domínio do docente, no entanto, as atividades práticas, a vivência do ambiente escolar e a observação/reflexão acerca de nossa realidade, ainda durante o curso e continuamente, são decisivas. Afinal, ao receber o diploma o professor irá se encontrar em um ambiente extremamente complexo, de modo que uma má formação inicial pode levá-lo a desistência da profissão ou a uma atuação alienada que não contribui para a emancipação do/a educando/a.

Levando em consideração a complexidade da sociedade do conhecimento, os/as formadores/as de professores/as precisam repensar o seu papel, deixando de lado os modelos tradicionais de ensino, baseados em uma racionalidade técnica, a fim de formar professores capazes de refletir sobre sua própria prática (FLORES, 2015). O ensino capaz de formar cidadãos críticos necessita de professores/as preparados que demonstrem capacidade para enfrentar a complexidade e transformação constante da docência. Nesse sentido, é possível destacar a importância do compromisso das instituições formadoras em proporcionar cursos de formação inicial contextualizados com uma práxis crítica. Afinal, a importância desse momento para a formação da identidade docente é reconhecida por muitos/as estudiosos/as da Educação.

Em consonância com essa perspectiva, Arroyo (2013), salienta que é também necessário que os currículos sejam reestruturados para muito além do conteúdos. É preciso que se tenha no cursos de formação tempos destinados às vivências que vão além das salas de aula. Momentos culturais, momentos de interação entre professores e futuros professores, momentos de vivência com a comunidade, dentre outros. É a partir desses momentos que podemos a construir uma nova imagem social da nossa profissão. Segundo Teixeira (2007, p. 429),

A docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro. O outro, a relação com o outro, é a matéria de que é feita a docência. Da sua existência é a condição.

Nessa perspectiva, o espaço institucional dos cursos de Formação precisam ser diversos em possibilidades. Que as reflexões e conteúdos aconteçam na sala de aula, mas que

eles aconteçam muito mais nos jardins, praças, teatros e em toda uma infinidade de lugares onde ela possa se mostrar nova, diferente e transformadora.

A partir do exposto até aqui, cabe uma reflexão: Tendo o/a professor/a participado de uma Formação Inicial de qualidade, estaria preparado/a para lidar com as diversas situações no ambiente escolar?

O ambiente escolar, em sua riqueza, coloca ao professor/a questões tão subjetivas, além de muitas outras questões objetivas que vão além do que se pensou na Formação Inicial. Para estar preparado para tais mudanças e para agir de modo reflexivo frente aos posicionamentos em sala de aula, o/a professor/a deve sempre se atentar para muito além do seu próprio ‘conteúdo’, pois a escola é um espaço de transformação que só cumprirá o seu papel se estiver ciente dele. Além dessa formação pedagógica, não se pode deixar de ressaltar a formação continuada no âmbito dos conceitos e conteúdos trabalhados especificamente. Para que o professor/a seja capaz de proporcionar aos alunos/as conhecimento atualizado e contextualizado, de modo que a escola possa ser um ambiente propício de construção de uma visão de mundo por parte do/a estudante, é conveniente estar em um processo contínuo de busca de formação.

Deste modo, a busca por formação continuada passa a acontecer de forma institucionalizada e passa a ser alvo de políticas públicas a fim de preparar esses professores. Segundo Gatti (2008), foram dois movimentos que, juntos, impulsionaram a valorização da formação continuada nas últimas duas décadas: as pressões do mundo do trabalho e da informatização, e a constatação do precário desempenho escolar de grande parte da população. Esses movimentos resultaram na reforma curricular da formação de professores/as.

No campo de atuação já como um/a profissional formado/a, muitos desafios serão apresentados e a formação do/a professor/a em serviço pode contribuir para o desenvolvimento da identidade docente. A LDB/EN tem papel significativo, uma vez que organiza e dá ênfase à formação continuada no Brasil. Nessa lei se encontra o seguinte texto:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e

superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Percebemos nessa legislação, a garantia de espaços institucionalizados para a educação continuada, a partir de cursos diversos, com o propósito de formação continuada. No entanto, temos outras concepções a respeito dessa temática. A educação continuada pode ser percebida de muitas maneiras diferentes que, inclusive, influenciam nos programas de formação oferecidos por diferentes instituições. No trecho a seguir, Gatti (2008, p. 57), apresenta a diversidade de entendimentos a respeito do que seja formação continuada.

Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão (educação continuada) aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

Essas distintas visões também podem ser responsáveis pela existência de tantas modalidades, atividades e programas considerados de formação continuada. Além dessa questão, Nóvoa (1992), aponta que não se pode pensar a formação continuada apenas como acumulação de conteúdos, conhecimentos e cursos, mas a parte mais relevante seria proporcionar uma ação que seja reflexiva, que mude a prática docente e ainda contribua para a identidade pessoal e profissional.

No lócus da prática educativa, as experiências e conhecimentos possibilitam muitas reflexões das questões que permeiam essa prática. Deste modo, os estudos sobre essa formação implicam no entendimento das relações que estruturam a docência e permitem perceber o/a professor/a como inserido/a em um debate que vai além do contexto da sala de aula (WENGZYNSKI; TOZETO, 2012). Dentro dessa perspectiva, de acordo com os mesmos autores, entendendo que a formação continuada faz parte da construção da identidade docente ao longo de sua atuação, ela pode dar novo sentido à prática pedagógica e contextualizar novas circunstâncias.

O/a professor/a que atua nos dias de hoje possui muitos desafios como acompanhar, apreender e realizar grandes transformações que acontecem na escola como um reflexo das mudanças da sociedade. Segundo Souza e Tozetto (2011), essas mudanças exigem do/a professor/a um trabalho consciente que ressalte cada vez mais o papel do/a docente/a na sociedade. A partir dessa perspectiva, a formação continuada de professores/as é um meio pelo qual há possibilidade de reflexão crítica do mesmo em seu ambiente de trabalho.

Deste modo, introduzimos a temática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Como já mencionamos, a Formação Inicial e Continuada são essenciais para a melhoria da educação como um todo, uma vez que prepara e ampara o/a professor/a no fazer docente. O PIBID é um programa que surgiu em 2007 tendo como objetivo principal a formação de licenciandos/as mais próxima da realidade escolar. No entanto, acreditamos que o programa também possui relevantes influências para a formação dos/as professores/as já formados/as e atuantes na educação básica que também são bolsistas do PIBID. Por essa visão, podemos considerar que o PIBID contribui tanto na Formação Inicial como Continuada, justificando assim nossa preocupação em escutar os Supervisores/as do programa, enquanto formadores/as e em formação.

Uma vez que trabalhamos com a área de conhecimento de Ciências e Biologia, pretendemos a seguir vislumbrar as especificidades da formação do professor dessas áreas.

### **2.2.2 Formação de Professores de Ciências**

Atualmente, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ciências, o objetivo do ensino dessa disciplina, na Educação Básica, enfatiza a relação entre Ciências e Tecnologias. Segundo o documento, impulsionado pelos novos padrões de produção de bens, o ensino de Ciências precisa ser mais contextualizado historicamente e percebido na relação

com o cotidiano e, principalmente, relacionado com os problemas ambientais acarretados por esses novos padrões. Além disso, passou a se considerar que o/a estudante já possui um conhecimento de mundo a respeito dos fenômenos das ciências, o que deve ser considerado pelo/a professor/a nos momentos de aprendizagem (BRASIL, 1998).

Levando em consideração as grandes mudanças na sociedade, inclusive nos objetivos do ensino de Ciências e Biologia, cabe refletir sobre a formação tanto inicial como continuada dos professores/as que atuam nessa área. Como ressaltado nos PCN, discussões sobre os atuais problemas ambientais estão sendo atreladas a essa disciplina quando na realidade também passam pela competência de outras disciplinas, mostrando então a importância de um trabalho interdisciplinar. Deste modo, nos questionamos se licenciaturas nos dias de hoje estão formando profissionais capazes de fazer o processo interdisciplinar, contextualizado, transversal e significativo acontecer nas escolas de Educação Básica. Quanto aos professores/as em serviço: se atualizam, refletem e transformam sua prática cotidiana?

Atualmente, os profissionais que lecionam Ciências e Biologia na Educação Básica são formados em cursos, presenciais ou a distância, de Licenciatura em Instituições Públicas ou Privadas. Segundo Gatti (2010), devido aos graves problemas relacionados ao aprendizado nas escolas, os esforços de pesquisa sobre as licenciaturas têm sido impulsionados. Segundo a autora, cabe ressaltar que o insucesso nesse processo tem muitos responsáveis que não só o professor. Dessa forma, a formação inicial e continuada do professor/a é relevante e merece atenção.

Gatti e Nunes (2009), em um estudo realizado no Brasil em 2009, buscam delinear o panorama nacional dos cursos de Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas e observar a distribuição das disciplinas na proposta curricular. No caso da Licenciatura em Ciências Biológicas, Gatti e Nunes (2009), mostram que dentro das disciplinas obrigatórias, 64% são de conteúdos específicos e apenas 10% estão relacionados a disciplinas de Ensino de Ciências. Os outros 26% se distribuem em disciplinas de pesquisa, conclusão de curso, atividades complementares, entre outras. Também de acordo com essa pesquisa, detectou-se que as disciplinas de ensino estão imbricadas durante todo o curso. Porém, mantêm pouca ou nenhuma relação com as disciplinas específicas. A partir dos dados de tal pesquisa, é possível analisar que os cursos de formação de professores de Ciências e Biologia ainda mantêm uma vertente que prioriza o conhecimento específico da área, em detrimento do conhecimento sobre a docência e, que mesmo quando essas disciplinas estão presentes, elas não se

relacionam com os conteúdos específicos. O peso central dado ao domínio de conteúdos em detrimento dos fazeres docentes resulta não só em um currículo incompatível com uma formação docente efetiva, mas também na descaracterização da docência, refletindo um posicionamento que considera desnecessário o domínio das artes de educar (ARROYO, 2013).

Há uma tendência de manutenção da formação tradicional em que se prioriza o conteúdo específico. Amaral (2002), destaca que foram poucas mudanças praticadas em profundidade pelos/as professores/as de Ciências, e mesmo quando a formação inicial difundia algumas inovações elas não chegavam até a escola. Essas inovações foram mais discutidas do que praticadas. Deste modo, são formados/as professores/as despreparados para enfrentar os dilemas de uma sala de aula, o que pode, somado a outros fatores, desmotivar e prejudicar o desenvolvimento de atividades escolares.

Por muitos motivos, inclusive a baixa qualidade da formação inicial, a educação, como um todo apresenta muitas lacunas, exigindo lutas constantes para mudar os rumos que se seguem. A questão da Formação Continuada não é atual, porém passou por muitas mudanças de seus conceitos. Segundo Gatti (2008), muitas iniciativas de formação continuada no setor da educação têm características compensatórias da precária formação inicial, e deste modo, não assumem um caráter de atualização, avanços de conhecimento, aprofundamento, fugindo ao propósito de aprimorar profissionais e potencializar a renovação e inovação das áreas, estimulando e subsidiando a criatividade pessoal e do grupo de professores/as.

Duas ações voltadas a Formação Continuada de Professores/as são destacadas por Gatti (2008) na década de 90: o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) em Minas Gerais e o Programa de Educação Continuada (PEC) em São Paulo. O primeiro possuía o objetivo de capacitar os/as professores/as dentro de suas áreas de conhecimento e proporcionar reflexões sobre a prática pedagógica, o segundo visava desenvolvimento profissional docente. Dentro do PEC de São Paulo, houve uma experiência do Grupo FORMAR-Ciência com o Projeto Ensino de Ciências: Reflexões e Transformações na Prática Cotidiana. Para Amaral (2002), o projeto foi relativamente bem sucedido, considerando as dificuldades de apoio e financiamento que encontraram durante sua realização. Segundo esse autor, um resultado positivo do projeto foi a realização de duas edições do Encontro de Formação Continuada de Professores da Área de Ciências, onde as recomendações que surgiram desse encontro resultaram em uma proposta de ação metodológica denominada

Oficinas de Produção em Ensino de Ciências. Amaral (2002), destaca que tal proposta do grupo FORMAR-Ciência surgiu a partir de reflexões sistemáticas sobre o processo histórico, as dificuldades e impasses nas formações inicial e continuada e contou com a participação ativa dos/as professores/as em sua elaboração.

Mais recentemente foi implementada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR criada por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. O PARFOR tem como objetivo oferecer formação inicial e continuada a professores/as em exercício que ainda não possuam diploma conforme as exigências encontradas na LDB de 1996, sendo o estado brasileiro responsável por garantir o oferecimento de cursos superiores gratuitos e de qualidade (SILVA; BASTOS, 2012).

Nesse contexto, muitos programas de Formação Continuada foram implementados com diferentes perspectivas. Na atualidade, o PIBID tem como principal objetivo a formação inicial, mas de acordo com Jardimino e Oliveri (2013), à medida que incorpora dentro de seu grupo de trabalho professores/as atuantes na Educação Básica, passa a ser, também, um ambiente rico em possibilidades para a Formação Continuada. Em um trabalho com o objetivo de pesquisar a formação continuada no Programa, os autores diagnosticaram que o PIBID se mostrou como uma oportunidade a professores/as da Educação Básica de ter acesso a tempos e espaços de discussão que, provavelmente, não seriam possíveis sem o Programa.

Uma vez que o PIBID faz uma ponte entre Escola Básica e Universidade, torna-se possível levar licenciandos/as até a escola durante a formação, e também proporcionar a professores/as da Educação Básica vivências e discussões na Universidade. Poucos programas buscam essa aproximação, e é nesse sentido que entendemos a relevância em compreender como se dá essa relação. Os/as professores/as supervisores/as do programa contribuem na formação inicial de licenciandos/as, mas entendemos que, ao mesmo tempo, se formam e são introduzidos em uma cultura de investigação e contato com as discussões recentes da docência.

### **2.2.3 Reflexos da Imagem Social da Docência no Fazer Docente**

É comum vermos em nossa sociedade diversas situações que nos trazem uma imagem do ser professor. Há um discurso sobre a docência que muitas vezes é construído sob

diferentes pontos de vista por todos os personagens da nossa sociedade. Segundo Teixeira (2007, p. 427),

Os professores e professoras são muito falados. Personagens conhecidos de todos, estão sempre presentes nos espaços públicos e privados, ao longo dos anos, dos meses (...) Deles e delas, professores e professoras, sempre alguma coisa se comenta e algo se lembra. Do miúdo das conversas entre familiares, crianças e jovens aos discursos de políticos e ditas autoridades, internas ou externas às escolas.

De tanto estar presente no dia a dia, nos discursos e em todos os lugares, o ser professor vai se moldando, não só de acordo com as políticas educacionais e Instituições Formadoras, mas principalmente com a história que a sociedade conhece e a nós apresenta. Arroyo (2013), afirma que “Ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída. Carregar o outro que sobrou de tudo”. Compreendemos, a partir dessa fala, que o professor é um conjunto de tudo aquilo que vivenciou como aluno, professor, é um resultado de todas as expectativas, concepções, esperanças e visões de uma sociedade que se consolidam e transformam o fazer docente ano após ano.

Independente das condições objetivas e subjetivas, espera-se que o professor seja repleto de qualidades, que conheça tudo a respeito de todos e que dê o máximo de si em qualquer circunstância. Essas expectativas vão criando sobre o professor um fardo pesado, uma pressão para que seja sempre impecável, o que sobrecarrega de exigências o docente (NOGARO; DALL’AGNOL, 2003). Ainda segundo os mesmos autores, o professor deve saber e conhecer tudo, não sendo permitido a ele o erro. Deste modo, há uma estagnação do crescimento enquanto ser humano e profissional, pois uma vez que o mesmo deve ter domínio de tudo, não é necessário a busca por novos conhecimentos e novas experiências.

A concepção de um bom professor está arraigada em questões éticas, morais e do trato com os estudantes. Muitas vezes, ao se referir a um bom professor, não se diz respeito a sua competência teórica, ao conhecimento acumulado e a aos títulos. São visões como essa que contribuem para construção da imagem social do professor e podem não corroborar com os esforços de profissionalização do magistério (ARROYO, 2013). O fato dessa imagem se assentar nessas questões faz parecer que a capacidade de transmitir alguns conhecimentos

básicos, somado ao tratamento amoroso, cuidadoso e carinhoso com os alunos, é o suficiente para se tornar professor. Deste modo, como a formação de docentes não exige grandes aprofundamentos de conteúdos, e a duração dos cursos de formação não são longas, comparado a outras profissões, fica o imaginário de que qualquer um está apto para a profissão muitas vezes não por escolha e sim por ser a única opção (ARROYO, 2013).

O ofício de mestre incorpora marcas de uma arte que é aprendida nas relações e convívio de gerações (ARROYO, 2013). Como aluno, como professor, com outros professores, com os alunos e com toda a sociedade se aprende a ser professor, afinal, essa é uma concepção presente e próxima de todos os sujeitos que convivem e trocam saberes. Essas experiências são carregadas de concepções que tanto podem ser favoráveis aos docentes como podem contribuir para uma visão deturpada da profissão. É nessa concepção que a redução da docência a processos institucionalizados pode ser perigosa, afinal não são apenas as instituições que formam o professor. De fato, a essência da docência se encontra mais nas relações entre os sujeitos sociais do que nos conteúdos disciplinares. Sendo assim estes devem ser apresentados de forma inacabada e problematizada para servirem às relações culturais (TEIXEIRA, 2007).

As imagens construídas hegemonicamente na sociedade são apresentadas aos futuros professores/as a todo tempo, desde a infância. Segundo Tenti-Fanfani (2005), a Docência começa a ser vivenciada nas primeiras experiências na sala de aula ainda como estudante. Outras profissões como a Medicina, a Engenharia dentre muitas outras não criam uma identificação e não fazem parte do imaginário dos seus futuros profissionais por não serem tão próximas e tão presentes. Imersos em seus ambientes de trabalho por um tempo considerável, a bagagem e saberes dos professores provém muito mais das trajetórias vivenciadas individualmente e na sociedade do que dos cursos de formação, e nesse caminho as percepções sobre o papel do professor, sobre os saberes do ensino vem muito mais da trajetória enquanto aluno (TARDIF; RAYMOND, 2000). Sempre há uma identificação com aquele professor que deixou marcas sejam elas negativas ou positivas mas que acompanha a lembrança até o avançar da idade. Os docentes em atuação, sempre trazem a mente aquele professor da sua infância, adolescência ou até mesmo da vida adulta que gostaria de ser ou de não ser. Isso faz com que a docência venha acompanhada de pressupostos que vão além da metodologia, propostas pedagógicas e teorias que recebemos a partir dos cursos de formação ou até mesmo pelas políticas públicas por meio das quais se anseiam transformar e modificar o fazer docente.

Deste modo, as imagens construídas passam a fazer parte também da construção da visão de mundo do docente em formação, uma vez que antes mesmo de se decidir pela profissão ele vivencia essas perspectivas e incorpora seus discursos e suas práticas futuras. Torna-se necessário conhecermos essas imagens construídas e, assim, nos “voltar a elas e nos revoltar contra elas” (ARROYO, 2013). Não apenas tomar uma posição, mas compreender as tramas que envolvem a docência, os fios que o conduzem até a imagem que possuem hoje e a reconhecer-se enquanto professor sujeito a todas essas tramas. Ainda segundo Arroyo (2013, p. 35),

A estratégia pode ser reconhecer a herança recebida, seu peso, social e cultural, as relações e estruturas que lhe dão forma, as estruturas inclusive escolares que a produzem. Redefinindo estruturas, relações sociais e culturais, e alterando as condições, ir afirmando novos traços ou redefinindo perfis. Há formas possíveis de ser professora ou professor diferentes.

Um processo lento, demorado mas necessário, para que nos Cursos de Formação, nas Políticas públicas, na sociedade e, principalmente, os próprios professores compreendam suas imagens e autoimagens atreladas a história de uma construção social. Nas últimas décadas há uma organização da categoria, por meio da qual se tem conseguido pequenos, porém significativos, avanços no que diz respeito a busca pela transformação do imaginário da docência. Por um lado, temos o exemplo da profissão docente como uma vocação que vem perdendo espaço, por outro a busca pela profissionalização da docência. Nessa última, há muitas questões a serem pensadas. Segundo Arroyo (2013), a luta por profissionalização pode ter um sentido ambíguo, uma vez que, dentre outros fatores, valoriza uma formação institucionalizada num discurso baseado em competências que pode acabar gerando um efeito contrario ao que se esperava.

No curso da história, as muitas e distintas reformas políticas educacionais impactaram diretamente o fazer docente provocando uma necessidade de transformação de suas práticas. Esses são esforços significativos para os professores já que essas mudanças acontecem com relativa frequência (TENTI-FANFANI, 2005). Por meio de muitas propostas de formação, o professor vem recebendo cada vez mais exigências de formação, exigências de transformação da prática e, principalmente, os currículos de formação são temas recorrentes de encontros e de políticas públicas. Assim, compreendemos que muito aprendizado do fazer docente se dá

no convívio com o outro, na relação com alunos, professores e com a sociedade em geral. No entanto, as muitas reformas e remexidas curriculares e disciplinas não reestruturam os tempos, não disponibilizam espaços de convivência e trocas de experiências culturais. Tudo isso corrobora o que Arroyo (2013) destaca para a imagem docente baseada na sala de aula e em um modelo tradicional, fazendo com que esse imaginário se perpetue, descartando possibilidades.

Considerando esse modelo tradicional, centrado nas salas de aula de forma tecnicista e pouco crítica, precisamos refletir sobre como criar uma nova imagem aos novos docentes se aprendem no convívio com docentes tradicionais. Segundo Arroyo (2013), é nas transgressões que está a construção de uma nova perspectiva docente. Os professores precisam responder a uma série de normas, regimentos, corresponder a expectativas externas, avaliações externas e, principalmente, lidar com uma visão negativa da escola pública e da profissão. No entanto é aí, nas transgressões dessas regras, que o docente se reinventa, mudam suas práticas e, mesmo que timidamente, vão transformando sua autoimagem. É nesse convívio que devem se formar os futuros docentes compreendendo a história, as estruturas, refletindo sobre os processos e aprendendo nas transgressões. Assim, essas propostas inovadoras precisam ser incentivadas, e então, para que essas inovações não fiquem desconectadas, as Universidades, Centros de Formação e Coletivos de Professores devem unir essas dinâmicas fortalecedoras da autoimagem docente (ARROYO, 2013).

Mudanças na conformação dos cursos e nas propostas curriculares são muito importantes e até mesmo essenciais. No entanto, um olhar centrado apenas na história dos currículos gradeados, nas legislações, políticas públicas e na aquisição de formação acadêmica pode levar a um posicionamento precipitado, ao compreendermos que a herança deixada pela imagem do professor é tão influente e significativa na constituição da docência hoje (ARROYO, 2013). Sendo assim, para se ter um posicionamento mais crítico ao contexto onde a docência se insere, compreendemos que é relevante considerar o histórico de conquistas da profissão docente, junto ao histórico de construção da imagem do professor, uma vez que ambos interferem e se relacionam, formando uma teia pela qual os docentes vão se formando.

É nesse sentido, buscando perceber o professor e seu fazer docente dentro de um contexto mais amplo, que abordamos nesse capítulo a questão da imagem docente. O professor Supervisor de Área no PIBID, além de lidar com muitas demandas advindas das

legislações, programas governamentais e burocracias próprias da profissão, também lida com essa imagem socialmente construída. Esses/as professores/as têm no PIBID um espaço em que compartilham saberes e compartilham as suas imagens da docência. Em contrapartida, outros professores, licenciandos e até mesmo os alunos da Educação Básica encontram um espaço diferenciado para conviverem e trocarem saberes culturais fora das propostas curriculares.

Nos cursos de formação de professores, não se aprende apenas conteúdos, metodologias propostas pedagógicas e teorias. Aprende-se também um modo de ser professor, um modo de ministrar aulas e um modo de conceber a docência (ARROYO, 2013). Deste modo, já que os cursos apresentam uma estrutura centrada na sala de aula, e é esse tipo de docência que se apresenta, compreendemos que o PIBID, pode ser considerado um outro espaço de aprendizagem da imagem docente diferenciada daquelas estruturadas nas disciplinas e currículos em geral.

Sendo assim, os docentes e futuros docentes que interagem de formas distintas dentro do programa podem adquirir novos saberes na convivência e há possibilidade de uma formação de professores rica em possibilidades e é por esse olhar que a pesquisa se desenvolve. Considerando o outro que restou de tudo, para assim, compreender de onde os Supervisores do PIBID de Biologia se colocam, percebem sua atuação e assumem o papel de co-formadores inclusive da imagem social da docência.

#### **2.2.4 A Formação no Sentido do Desenvolvimento Profissional**

As preocupações com formação docente no país, inicialmente, refletiram uma maior tendência a compreendê-la e, conseqüentemente, a tratá-la como um momento e espaço preparatório para uma posterior atuação como professor. No entanto, a partir da segunda metade dos anos oitenta difundiu-se a ideia de que a formação do professor não se encerra com o final do curso preparatório (DINIZ-PEREIRA, 2010). Segundo Diniz-Pereira (2010), se estabelece, nesse contexto, uma formação que se divide em duas etapas - de um lado a Formação Inicial e, de outro, a Formação Continuada, modelo esse que recebe muitas críticas por seu caráter descontínuo e de formação como degraus.

Em geral, a perspectiva de Formação Continuada que está difundida, refere-se mais à aquisição de cursos e de certificados com temáticas alheias à prática docente, que não

dialogam com o cotidiano do professor e nem fazem parte de suas preocupações reais (DINIZ-PEREIRA, 2010). É nesse contexto que surgem novas perspectivas de pensar a atuação do professor em serviço, seus aprendizados, suas práticas e suas concepções. Segundo Nóvoa (2009), uma formação de professores que se orientasse a partir das vivências cotidianas, dos insucessos escolares, de propostas educativas inovadoras, enfim, de situações concretas, poderia ter muitos ganhos. Afinal, como salienta Ponte (1994, p. 11), “O professor está longe de ser um profissional acabado e amadurecido no momento em que recebe a sua habilitação profissional”.

Deste modo, a partir das críticas feitas aos modelos de formação, descontínuos e desconectados, surge a perspectiva do Desenvolvimento Profissional como uma formação de professores que se faça de forma associada à realização do trabalho docente (DINIZ-PEREIRA, 2010). Garcia (1999), ao tratar do Desenvolvimento Profissional, o define como uma abordagem que se ancora em caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança, de modo que seja assentado na resolução de problemáticas vindas da necessidade dos próprios docentes, de forma conjunta. Ainda segundo a mesma autora, o Desenvolvimento Profissional pode ser compreendido como um cruzamento de muitos caminhos que permitem unir práticas escolares, pedagógicas e educativas, constituindo a formação do professor.

Na perspectiva de Ponte (1994), os conhecimentos e capacidades adquiridos anterior e durante a formação inicial são insuficientes para o exercício da profissão. Isso não significa que o docente deva ser compreendido apenas como receptor de formações diversas. Para esse autor, é aí que se estabelece o Desenvolvimento Profissional, no desenvolvimento e na valorização das potencialidades e necessidades reconhecidas pelo docente. Deste modo, Ponte (1994, p. 11) define o desenvolvimento profissional como:

O desenvolvimento profissional é assim uma perspectiva em que se reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental.

De acordo com essa perspectiva, o professor assume um lugar diferenciado no processo de formação se comparado às perspectivas tradicionais de formação de professores.

Deixam de ser sujeitos receptores de conteúdos, de teorias e metodologias para serem os dirigentes do próprio processo formativo. Sendo assim, suas preocupações e suas necessidades diárias passam a ser o foco a ser investigado. Para Diniz-Pereira (2010), só o fato dos professores participarem das escolhas já faz com que esses espaços tornem-se formativos. Nessa perspectiva, não cabe a propostas de desenvolvimento profissional simplesmente oferecer cursos com temáticas específicas, mas sim buscar aquilo que os professores entendem que necessitam compreender a partir de suas práticas cotidianas (PONTE, 1994). Ainda segundo esse autor, cabe aos cursos de formação, nessa perspectiva, estimular a reflexão frente às problemáticas do fazer docente assumindo posições e iniciativas no seu processo de desenvolvimento. Dessa forma, o professor, pela mobilização de suas reflexões, viverá constantemente nesse ciclo teoria-prática-reflexão.

Levando em consideração que o desenvolvimento profissional deve partir das percepções e necessidades do docente, é muito importante que cada dia mais tenhamos condições favoráveis ao trabalho docente. Para Garcia (1999), o desenvolvimento profissional docente está intimamente relacionado à melhoria das condições de trabalho, incentivo à autonomia e a relações individuais e coletivas entre os docentes. Em consonância com essa perspectiva, Ponte (1994), descreve que o desenvolvimento profissional está relacionado a todos os lugares onde se exerce a profissão dentro e fora da escola, nas relações com os educandos e com outros professores, ressaltando, também, a importância de haver condições institucionais favoráveis ao trabalho do professor. Sendo assim, Pereira (2010), salienta que se essas condições favoráveis fossem alcançadas, a escola seria o melhor espaço para que se formem e desenvolvam os profissionais docente.

Considerando, de acordo com as perspectivas apresentadas, que o Desenvolvimento Profissional Docente é uma forma pela qual os professores podem se formar e fazer de suas práticas momentos reflexivos e repletos em possibilidades, cabe pensar de que forma ele pode acontecer. Há entre a proposta de Formação e de Desenvolvimento profissional algumas distinções apontadas por Ponte (1998, p. 2), como vemos a seguir:

Em primeiro lugar, a formação está muito associada à ideia de “frequentar” cursos, enquanto que o desenvolvimento profissional ocorre através de múltiplas formas, que incluem cursos mas também actividades como projectos, trocas de experiências, leituras, reflexões, etc. Em segundo lugar, na

formação o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e as informações que lhe são transmitidos, enquanto que no desenvolvimento profissional temos um movimento de dentro para fora, cabendo ao professor as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projectos que quer empreender e ao modo como os quer executar. Em terceiro lugar, na formação atende-se principalmente àquilo em que o professor é carente e no desenvolvimento profissional dá-se especial atenção às suas potencialidades. Em quarto lugar, a formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos ou por disciplinas enquanto o desenvolvimento profissional implica o professor como um todo nos seus aspectos cognitivos, afectivos e relacionais. Finalmente, a formação parte invariavelmente da teoria e frequentemente não chega a sair da teoria, ao passo que o desenvolvimento profissional tende a considerar a teoria e a prática de uma forma interligada.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional se refere a um leque maior de possibilidades para que os professores se constituam, tomem seus posicionamentos e façam de sua profissão e vida um aprendizado. Cabe ressaltar o papel fundamental do docente nos processos de formação, que pode potencializar seus aprendizados ainda que esteja envolvido por processos mais tradicionais de formação continuada. Não há impedimentos para que propostas de formação sejam conduzidas para o desenvolvimento profissional. Para Ponte (1998), não há incompatibilidade entre a proposta de formação e de desenvolvimento, inclusive a formação pode ser possibilitadora desse processo. O que será relevante nesse caminho, será a postura assumida pelo professor, que tem sua dinâmica diante do contexto dos processos sociais, políticos e educacionais.

Deste modo, ao compreender a relevância de professores amparados, preparados e reflexivos em seu fazer docente, acreditamos que a perspectiva de Desenvolvimento Profissional é pertinente para que possamos analisar as vivências, papéis e significados atribuídos pelo professor participante de um programa que é considerado de Formação Inicial mas que também propicia Formação Continuada. Assim, buscamos perceber o Desenvolvimento profissional no contexto do PIBID. Para Ponte (1998), muitos dos trabalhos que se preocupam com a Formação Continuada trazem em si, ainda que de maneira oculta, olhares sobre o Desenvolvimento Profissional Docente. Acreditamos que essa

concepção se faz cada vez mais presente, uma vez que tem sido reconhecida a necessidade de uma formação mais próxima das questões do professor, subsidiando novas perspectivas de Formação Continuada.

### **2.3 O Programa Institucional de Iniciação à Docência**

A partir do exposto, entende-se que é necessário conhecer e compreender o que é o PIBID, quais são suas bases legais e os objetivos definidos para o Programa e por seus projetos, além de conhecer os atuais estudos que se debruçam sobre o programa.

Atualmente, a educação brasileira passa por momentos de crise que impulsionam muitas pesquisas. Há um vasto campo investigativo buscando compreender os fatores que exercem influência em seu desempenho, como incentivos financeiros, indisciplina na escola, formação de professores/as, contexto social, metodologias e propostas pedagógicas, entre muitas outras vertentes.

No âmbito da formação de professores/as, há muitas ações de abrangência nacional ou iniciativas pontuais (não menos importantes), dedicadas a complementar e enriquecer o fazer docente que merecem ser analisadas. Compreendemos que a dedicação na busca por tornar os/as professores/as cada vez mais conhecedores/as dos dilemas escolares e das relações com a sociedade é um meio pelo qual podemos contribuir para uma escola de qualidade, onde as reflexões possam acontecer e instigar a criticidade e emancipação dos nossos educandos. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa pública recente que tem se destacado por suas contribuições e será nesse momento foco do nosso estudo de modo a conhecer e refletir acerca do programa e sua relação com a Escola Básica.

O PIBID é um programa governamental regulamentado pelo decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que oferece bolsas para alunos/as de Licenciatura, professores/as universitários/as e professores/as da Educação Básica, de modo a proporcionar aos licenciandos/as a inserção no ambiente escolar desde o início do curso com a orientação de professores/as em exercício, além de buscar também a valorização da docência e a melhoria da qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2010).

Implementado desde 2007 pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com o Governo Federal, o PIBID abrangia

prioritariamente licenciaturas específicas como Física, Química, Biologia e Matemática, uma vez que professores/as formados/as nas referidas disciplinas são escassos. Mais tarde, em 2009, ao perceber sua relevância, houve a expansão para todas as disciplinas da Educação Básica. As Instituições de Ensino Superior (IES), participantes do programa, submetem propostas de Projetos Institucionais onde constam suas concepções, perspectivas teóricas de trabalho e planos de ações a serem desenvolvidas nas escolas. Esses projetos precisam estar de acordo com a legislação que regulamenta o programa e promover necessariamente a integração entre escolas de Educação Básica pública e IES. Nesse sentido, são estabelecidos os principais objetivos do programa quais sejam:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II – contribuir para a valorização do magistério;

III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem;

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, art. 3º, 2010).

Ao analisarmos tais objetivos, percebemos que estes se orientam de modo a subsidiar uma formação mais completa aos licenciandos/as, embasada na intenção de que a relação

teoria e prática se estendam durante a maior parte do curso. Essa característica é muito importante, pois permite que os futuros/as docentes vivenciem, ao mesmo tempo, disciplinas específicas e o cotidiano da escola podendo, deste modo, refletir metodologias para fazer a transposição didática entre esses conteúdos. Segundo Canan e Corsetti (2014), da forma como o programa se estrutura, os/as licenciandos/as podem fazer a opção consciente pela docência e ter uma aprendizagem mais significativa e diferenciada uma vez que terão a possibilidade de vivenciar a rotina escolar, a relação entre professores e entre alunos, conhecer os diferentes grupos de funcionários da escola, familiares e direção. Além disso, segundo os mesmos autores, as escolas também se beneficiam com a presença dos/as licenciandos/as, pois recebem novas propostas de trabalho, reflexões e socialização dos acadêmicos com toda a equipe escolar.

A partir de tais objetivos, acreditamos também que no PIBID tem-se a intenção de contribuir com a formação continuada por meio da interação entre seus membros. Por exemplo, no tópico IV, quando mencionada a inserção do/a licenciando/a no contexto escolar com práticas inovadoras e reflexivas, compreendemos que uma vez que essas atividades vão acontecer na Escola, tanto supervisor/a quanto licenciandos/as precisam organizar seus saberes e suas experiências para fazer com que cada atividade inovadora possa realmente se tornar significativa contribuindo, assim, para a formação de ambos. Também nos tópicos II e V, ao tratar da valorização da Educação Básica e do Magistério, compreendemos que o programa também assume o cuidado com toda a escola e com seus docentes, proporcionando espaços de formação conjunta entre a Universidade e a Escola de Educação Básica.

A troca de saberes entre Universidade e Escola é muito importante, uma vez que essas instituições se constituem como o chão do trabalho docente. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCN), encontramos que a prática não pode ser estabelecida para momentos isolados do curso como, por exemplo, o Estágio Supervisionado deve estar em todas as disciplinas como componente curricular (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001). Porém, em muitos cursos de Licenciatura, esses momentos ficam restritos ao Estágio Supervisionado que pode também apresentar lacunas no que tange a inserção ativa do licenciando/a na prática escolar. No PIBID a mediação do acadêmico, nesse contexto, é possibilitada desde o primeiro semestre, enriquecendo esse processo e justificando a relevância do programa. Segundo o Relatório de gestão da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2013, p. 28),

O Pibid se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista.

Assim, fica claro que o PIBID é um programa importante e que possibilita o encontro do profissional com seu meio de trabalho, antecipadamente, contribuindo para a aproximação dos mesmos. No entanto, de acordo com Borges (2015), é importante ressaltar que o PIBID é um programa com alcance limitado de licenciandos/as por possuir caráter extracurricular, o que não diminui sua relevância. Porém, não podemos nos apoiar somente no mesmo como forma de sanar as lacunas encontradas na formação de professores/as. A busca pela associação entre teoria e prática deve continuar acontecendo em todos os momentos do curso, seja de forma curricular ou extracurricular.

Cabe ressaltar também que o PIBID ainda não é considerado uma Política Pública, o que não dá garantia da continuidade do programa a longo prazo. Recentemente, no cenário político de exceção que estamos vivendo, os cortes de verbas chegaram a alcançar o programa. Muitas Universidades, inclusive a UFLA, perderam algumas de suas bolsas diminuindo o grupo de pessoas participantes no programa, além do não pagamento dos recursos de custeio. Um avanço significativo que devemos destacar foi a Lei 12.796/2013, que altera a LDB e valoriza o PIBID, como vemos a seguir:

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).

Essa inserção do PIBID na legislação que versa sobre a educação pode ser considerada uma grande vitória, no entanto, as lutas continuam. Atualmente, há um Projeto de Lei, o PL n.º 5.180, de 2016, em tramitação no Congresso Nacional, que versa sobre a transformação do programa em uma política pública, devido ao reconhecimento de sua relevância. Sendo assim, o trabalho do PIBID seria fortalecido e teria mais chances de ter sua abrangência expandida e seus recursos garantidos.

Segundo o Relatório de Gestão da CAPES de 2016, no ano de 2015 foram concedidas 81.993 bolsas envolvendo todos os participantes do programa. Considerando que no Brasil a formação de professores/as ainda está marcada por uma racionalidade técnica onde o conhecimento e domínio do máximo de técnicas e conteúdos é valorizado (BORGES, 2015), a implementação do PIBID vem ganhar respaldo no sentido de aliar essa teoria à prática, pela ação conjunta entre bolsistas do programa.

Nesse sentido, torna-se relevante conhecer os sujeitos envolvidos e seus diferentes papéis, uma vez que é na relação entre eles que se busca alcançar os objetivos propostos. Juntos, esses sujeitos, enquanto docentes atuantes na Universidade e na Escola contribuem com reflexões a partir do lugar que ocupam e auxiliam os licenciandos/as na construção da identidade docente. Por outro lado, os participantes do PIBID que atuam na Educação Básica, passam a ter espaços que proporcionam uma reflexão das questões cotidianas, podendo tornar suas práticas em sala de aula mais críticas e engajadas com os dilemas da atualidade. Nesse sentido, os bolsistas do programa a que nos referimos e suas respectivas atribuições são:

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

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

III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades: a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e c)

articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;  
IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência (BRASIL, art. 2º, 2010).

A partir das atribuições de cada bolsista, percebemos que as ações se voltam para o objetivo geral de subsidiar a formação inicial dos/as licenciandos/as, porém cabe ressaltar que todos os envolvidos podem se beneficiar dessa relação, fazendo do PIBID também um ambiente de formação continuada. Levando em consideração que o programa aproxima os/as professores/as da Educação Básica da Universidade, e os/as professores/as da Universidade, da Escola, percebemos como esse cumpre também o papel de promover a formação dos docentes em atuação. Cabe ressaltar também que um fator essencial para a valorização da docência se refere ao incentivo financeiro mediante a concessão de bolsas a todos os participantes do programa. Os valores das bolsas variam de acordo com a função no programa sendo que o coordenador Institucional o valor da bolsa é de R\$ 1.500,00, o Coordenador de Área R\$ 1.400,00, Professor Supervisor R\$ 765,00 e o Licenciando R\$400,00. Na academia, há diversas formas de se subsidiar e incentivar a formação por meio da concessão de bolsas priorizando o desenvolvimento de pesquisas científicas em determinadas áreas, reforçando a valorização tecnicista já mencionada e negando-se, muitas vezes, a área da educação como área de produção de pesquisa. Deste modo, percebemos que o incentivo à docência por meio de bolsas é uma vitória no que diz respeito a valorização docente e desse campo de saber.

Sendo assim, todos os integrantes do PIBID participam de processos seletivos e recebem uma bolsa durante o tempo de permanência no mesmo. São poucas as políticas públicas que contam com esse tipo de fomento e esse pode se mostrar como um incentivo. Professores da Educação Básica, em sua maioria, vivem condições de trabalho desfavoráveis que não lhes permite buscar atividades de formação continuada, uma vez que o excesso de carga horária, motivados pelos baixos salários, não possibilita tempo para dedicação a essas atividades.

A partir dessa observação, compreendemos que o PIBID, apesar de focar seus esforços na Formação Inicial, se mostra como um importante espaço onde os/as professores/as já atuantes se formam e transformam seu fazer docente, o que nos motiva, nesse trabalho a

refletir sobre a participação dos/as professores/as Supervisores/as de Área, como uma possibilidade de formação continuada. Segundo o texto do Decreto nº 7.219/10, “IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência” (BRASIL, 2010). Segundo Borges (2015), os/as supervisores/as, ao passo que atuam como co-formadores também vivem experiências formativas para eles, o que dá respaldo a pesquisas levando em consideração a escassez histórica de políticas de valorização da educação.

Borges (2015), em seu trabalho a respeito dos Supervisores do PIBID, conclui que o programa contribui efetivamente para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores que são impactados de modo profundo por essa experiência que, segundo a autora, é um divisor de águas na mudança concreta da atuação do professor.

Em consonância com Borges (2015) e Jardimino e Oliveri (2013), também acreditam que o programa contribui para a Formação Continuada, uma vez que permite a troca de experiências entre os bolsistas e a reflexão sobre a relação entre teoria e prática nos espaços formativos, que vão além do ambiente escolar.

Enquanto o/a professor/a Supervisor/a acompanha as atividades dos licenciandos/as nas Escolas, ele também reflete sobre esse ambiente e pode se atualizar nas discussões a respeito. Jardimino e Oliveri (2013) ressaltam que a Escola é local de construção de saberes muito mais que de reprodução, e é necessário uma busca para romper com a racionalidade técnica em que muitas vezes os/as professores/as de hoje foram formados, sendo esse um dos papéis da Educação Continuada. Ainda segundo os mesmos autores, esse processo de reflexão reforça a ideia de que o ser humano aprende a todo momento e em todos os lugares.

Deste modo, ao direcionarmos nossos esforços de pesquisa para o/a professor/a Supervisor/a do PIBID, acreditamos estar contribuindo para o fortalecimento do programa. A realização do trabalho proposto se mostra pertinente uma vez que os resultados podem corroborar com outras pesquisas a fim de fortalecer o programa rumo a sua expansão e não a sua extinção. Para tanto, delineamos a seguir os caminhos metodológicos a serem seguidos na busca de investigar as questões já pontuadas.

### **2.3.1 A Formação no Sentido do Desenvolvimento Profissional**

O PIBID é um programa Governamental relativamente recente, mas que tem se destacado em suas contribuições no âmbito da educação. Assim como ocorre em todas as áreas, os temas que mostram potencialidades passam a ser objeto de muitos estudos, o que não foi diferente quanto ao PIBID.

Sendo assim, a partir de sua implementação em 2007, o PIBID vem sendo tema de muitas pesquisas que buscam observar suas influências na Formação Inicial e Continuada de educadores, além da intervenção na Educação Básica. Nesse sentido, compreendemos que para conduzir esse trabalho em consonância com tantos outros, a fim de corroborar resultados e buscar novos conhecimentos a respeito do programa e, mais especificamente, do fazer docente do professor Supervisor, realizamos uma pesquisa sobre as produções recentes que versam sobre o Programa.

Essa pesquisa foi conduzida levando em consideração uma análise quantitativa das Dissertações e Teses sobre a temática, que foram encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). O Banco de Teses e Dissertações da CAPES faz parte do Portal de Periódicos da CAPES e apresenta um registro de todos os trabalhos de conclusão de Mestrados e Doutorados, defendidos desde 1987. Nesse sentido, consideramos que essa ferramenta de busca pode trazer as produções referentes a temática possibilitando a construção de um panorama das produções acadêmicas referentes ao tema. Além disso, utilizamos trabalhos anteriores produzidos em que se tratou do Estado da Arte a respeito do Programa. Acreditamos que tais produções podem auxiliar na avaliação de pesquisas sobre o PIBID e, conseqüentemente, contribuir com essa dissertação.

Nesse sentido, apresentamos a seguir o resultado de algumas buscas feitas a partir dessa ferramenta on line e, em seguida, faremos uma breve discussão a respeito daqueles trabalhos que mais se assemelham à pesquisa aqui realizada. Para tanto, cabe salientar que o Banco de Teses permite uma busca por temas específicos e uma série de opções de refinamento de pesquisa, permitindo que cheguemos mais próximo do nosso objeto de estudo.

<b>Filtros de Seleção no Banco de Teses da CAPES</b>			
<b>Busca</b>	<b>Área de Conhecimento</b>	<b>Área de Concentração</b>	<b>Total de produções</b>

PIBID	-	-	523
PIBID	Educação/Ensino	Educação	125
PIBID	Educação/Ensino	Formação de Professores	24
Professor Supervisor PIBID	Educação	Educação	45

No quadro acima, podemos perceber o número de produções de acordo com os filtros de seleção aplicados na busca. Cabe ressaltar que essa busca é quantitativa e baseada nas informações do sistema. Isso significa que pode haver algumas produções não identificadas pelo sistema.

A partir desse resultados, analisamos que dentro da busca: Professor Supervisor do PIBID foram encontrados 45 trabalhos, dos quais lemos os Resumos na intenção de compreender como estão sendo conduzidos e, em especial, encontrar quem são os sujeitos dessas pesquisas. Percebemos que dos 45 trabalhos selecionados pelo sistema, apenas 18 têm como sujeito de estudos o Professor bolsista Supervisor de Área, 17 tem como sujeito de estudo o Licenciando bolsista de Iniciação à Docência do Programa, 8 deles se preocupam com Avaliação do programa em um âmbito mais abrangente, 1 trata de investigar o PIBID sob o olhar do Coordenador do programa, e, finalmente, 1 preocupa-se com a influência do PIBID na Escola de Educação Básica.

Sendo assim, a partir de seus objetivos, os 18 trabalhos que tem como foco de estudo o professor Supervisor foram investigados e sistematizados no quadro a seguir.

<b>Principais Objetivos dos Trabalhos com a temática do professor Supervisor do PIBID</b>		
<b>Trabalho</b>	<b>Objetivo central</b>	<b>Modalidade</b>
1	Analisar os papéis e contribuições do Supervisor do PIBID nas várias contribuições ao programa e implicações na formação continuada desses	Dissertação
2	Compreender o impacto do programa na formação continuada analisando as práticas de Professoras Alfabetizadoras	Dissertação
3	Compreender como o PIBID tem influenciado na Formação Continuada de Professores Supervisores de Física	Dissertação
4	<b>Descobrir se o professor da Escola, Educação Básica, tem tido no PIBID oportunidade de formação e se, diante dela, se torna um co-formador dos licenciandos que participam, juntamente com o professor universitário Coordenador</b>	<b>Dissertação</b>

5	Analisar a perspectiva de formação continuada dos Professores Supervisores do PIBID de Educação Física como uma política curricular	Dissertação
6	Investigar se e como os professores Supervisores do PIBID-UECE compreendem esse programa como espaço de formação continuada e se esse processo favorece o seu desenvolvimento profissional e a reflexividade	Dissertação
7	<b>Investigar o processo de desenvolvimento profissional dos professores Supervisores e dos estudantes bolsistas ID, participantes do PIBID</b>	<b>Dissertação</b>
8	Detectar e analisar a contribuição do projeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009 para a formação continuada da professora de Artes Visuais, Supervisora da Escola	Dissertação
9	<b>Compreender o modo como o professor Supervisor do PIBID participa da gestão curricular da Iniciação à Docência de futuros professores de História, considerando a articulação teoria e prática e o desafio de desenvolver um processo formativo que provoque rupturas com a racionalidade técnica</b>	<b>Dissertação</b>
10	Analisar o trabalho desenvolvido pela equipe do subprojeto PIBID/Matemática, a fim de verificar as contribuições resultantes da parceria entre Universidade e Escola pública para a formação dos licenciandos, adequação das práticas dos professores em exercício e atuação dos docentes do Ensino Superior, participantes do programa	Dissertação
11	Apreender os significados e sentidos produzidos por professores/Supervisores do Pibid, sobre a formação docente propiciada pelo referido Programa	Dissertação
12	Analisar a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/Subprojeto de Pedagogia, Ensino Médio, para a qualificação da formação do profissional docente	Dissertação
13	Analisar em que medida a participação, as formas de atuação e as experiências vivenciadas pelos professores Supervisores no PIBID contribuem para a formação permanente e o desenvolvimento profissional docente, examinando aspectos e peculiaridades do trabalho nas escolas.	Dissertação
14	Compreender as práticas de leitura acadêmica de professores Supervisores do PIBID da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC no contexto da semiformação em Adorno.	Dissertação
15	Investigar a percepção dos professores Supervisores sobre a qualidade para a sua Formação Continuada, a partir da vivência junto ao PIBID de uma IES comunitária, em Santa Maria/RS, de 2010 a 2012.	Dissertação

16	Compreender o processo de constituição identitária do professor da Educação Básica participante do PIBID, a partir dos significados e sentidos produzidos sobre ser professor Supervisor.	Tese
17	Investigar indícios de aprendizagem docente sobre a atividade profissional das professoras Supervisoras do PIBID/USF, quando participam de um trabalho de parceria e assumem o papel de formadoras	Tese
18	<b>Analisar o processo de formação e desenvolvimento do professor Supervisor a partir do PIBID, considerando suas concepções, funções e aprendizagens vividas no âmbito do Programa.</b>	<b>Dissertação</b>

Deste modo, a partir do quadro acima, destacamos 4 dos 18 trabalhos que mais se aproximam da nossa temática, uma vez que consideram o Professor Supervisor como Co-Formador dentro do PIBID. Nos trabalhos selecionados podemos perceber que todos possuem uma abordagem metodológica qualitativa e buscam, por meio de diferentes caminhos, compreender o papel do professor Supervisor em diferentes vertentes.

Os métodos de coleta dos dados nesses trabalhos variaram bastante entre análise documental, acompanhamento e observação de reuniões do PIBID, entrevista a diferentes participantes do programa, análise de textos e grupos de estudos, dentre outras formas. Três dos trabalhos se dedicam a pensar o Desenvolvimento Profissional do Professor Supervisor, somada à sua atuação enquanto formador dos Licenciandos e um deles tem como preocupação uma análise da relação do Supervisor na Gestão dos Currículos que os Licenciandos vivenciam na Educação Básica, em termos de seleção e de planejamento das atuações e dos temas de trabalho.

Cabe ressaltar que todos os quatro trabalhos consideraram que, dentro de seus contextos, os/as professores/as Supervisores/as têm passado por um Desenvolvimento Profissional no programa, e ainda que suas ações e participação em reuniões, principalmente, de planejamento, execução e avaliações de atividades tem contribuído para formar os futuros docentes. Um dos trabalhos ressalta, inclusive, que o programa deveria ampliar os seus objetivos no sentido de assumir a Formação Continuada e desenvolver ações e papéis voltados a essa perspectiva, para que possamos alcançar avanços no que diz respeito às pesquisas e valorização do professor Supervisor do Programa enquanto sujeito Formador e em formação.

Em consonância com essa reflexão, percebemos, a partir do trabalho de Fernandes e Soares (2016), que o professor Supervisor do PIBID ainda assume participação discreta

dentro do programa e dentro das pesquisas com esse tema. Em uma análise das produções resultantes do Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBIO), os autores fizeram uma pesquisa de Estado da Arte dos Trabalhos que tinham como temática o programa.

Sendo assim, de acordo com Fernandes e Soares (2016), percebeu-se que na análise dos trabalhos do ENEBIO entre os anos de 2010 a 2014, os professores supervisores não são os sujeitos de trabalhos em diversos aspectos. Percebe-se que, com relação a publicações de trabalhos, que os professores supervisores têm ainda uma participação muito pequena na pesquisa, e ainda assim quando são autores de trabalhos, esses trabalhos, em geral, se referem a Relato de Experiência. Além disso, percebe-se que nos trabalhos publicados nesse encontro, os focos de estudos estão centrados nos Licenciandos, em detrimento aos professores e aos alunos da Educação Básica.

Cabe salientar que o trabalho acima mencionado, volta os seus olhares a um encontro de Ensino de Biologia, área a qual nós também estamos centrados em compreender já que analisamos o PIBID de Biologia da UFLA. Sendo assim, as reflexões acima auxiliam a visualizar a nossa questão de preocupação relacionada a um âmbito maior e justificando o trabalho, uma vez que os dados comprovam a necessidade de mais esforços de pesquisas voltados à questão do Docente da Educação Básica no PIBID.

### **3. PERCURSO METODOLÓGICO**

A pesquisa é como um ofício, e como tal precisa ser aprendido, lapidado para então se chegar a relacionar as coisas lidas com as coisas vividas, juntamente com os métodos de coleta e inserção no campo da pesquisa (BOURDIEU, 2003). Para isso é importante uma visão indissociável entre teoria, método e contexto, não se pode pensar de forma setORIZADA. Dessa forma, no trabalho com professores Supervisores do PIBID percebemos a necessidade de enxergar o contexto para além do Programa, considerando a escola brasileira, a formação de professores, as relações professor/aluno, em meio a tanta diversidade vivenciada na prática docente e, então, juntamente com esse processo, pensar a teoria e a metodologia da pesquisa.

O delineamento minucioso do percurso metodológico, que se deseja seguir, é muito importante para que os objetivos de uma pesquisa possam ser alcançados de forma satisfatória. Nesse sentido, neste capítulo serão apresentados os caminhos metodológicos, os sujeitos da pesquisa, todos os procedimentos e forma de abordagem dos sujeitos. Além disso, também são apresentadas as formas de coleta e de análise dos dados. É relevante ressaltar que todo o percurso metodológico foi pensado e escolhido de modo a valorizar as experiências da pesquisadora e de participantes da pesquisa.

#### **3.1 A abordagem da Pesquisa**

Até aqui discorreremos sobre as contribuições e possibilidades encontradas no PIBID que o tem tornado um objeto de estudo relevante. Também tratamos da educação como um campo com grandes potencialidades para se realizar mudanças na sociedade e contribuir para a emancipação do educando a fim de prepará-lo para lidar com os dilemas atuais. Sabemos que essa responsabilidade não é somente da educação, reconhecemos que há necessidade de muitas transformações para além da escola, mas destacamos esse espaço como importante para a construção de novos pensamentos. Deste modo, justificamos a importância e

necessidade de se subsidiar pesquisas em educação que buscam pensar a escola e seus atores, contribuindo para seu desenvolvimento.

Segundo Minayo (2002), a realidade social possui um dinamismo próprio da vida dos seres humanos, tanto no âmbito individual como coletivo, que são carregados de especialidades e transborda de significados. Quaisquer teoria e formulação científica estão aquém da riqueza dessas relações. Assim, em pesquisas sociais, as teorias do fazer científico buscam métodos capazes de fazer aproximações à realidade, buscando compreender a subjetividade nessas relações.

Considerando que na pesquisa em educação reconhecem-se os sujeitos como dotados de complexidade e subjetividade, uma abordagem meramente quantitativa pode acarretar na perda da possibilidade de compreensão de muitos processos envolvidos com as questões investigadas. Deste modo, métodos científicos de abordagem qualitativa se fortaleceram e vêm proporcionando descobertas no campo social. Nessa forma de fazer ciência é valorizada uma metodologia que possibilite buscar um conhecimento menos compartimentalizado, onde o observador e observado participam de uma relação dialética.

Bogdan e Biklen (1994) destacam que nas diversas formas de investigação qualitativa sempre há o objetivo de compreender os sujeitos a partir do seu ponto de vista. Mostra-se, assim, necessário um olhar diferenciado, que seja para além da quantificação e que perpassa pela subjetividade da pessoa em seu contexto sócio-histórico. Dessa maneira, a ciência passa a ser mais próxima dos sujeitos pesquisados, na qual o processo de construção de saber desvela novas curiosidades, novos sujeitos e novos olhares, por isso o processo é muito valorizado.

Nas pesquisas de cunho qualitativo, algumas características são sempre contempladas, o que aproxima pesquisador e pesquisado. Bogdan e Biklen (1994), destacam as seguintes características:

- *A fonte direta de dados é o ambiente natural*: na pesquisa qualitativa os sujeitos participantes criam um vínculo e se envolvem no decorrer da investigação. Como já mencionado, busca-se apreender a subjetividade no contexto e nas relações estabelecidas e, por esse motivo, o pesquisador se insere nas atividades que deseja observar, participa das ações e está no lócus onde acontecem suas questões de estudo. Ainda que se use instrumentos que auxiliem o trabalho como fotografias e áudios, o instrumento principal é o pesquisador;

- *A pesquisa qualitativa é descritiva*: os dados coletados na pesquisa qualitativa, sejam eles textos, fotos, vídeos ou áudios, sempre possuem muitos detalhes. Nada é por acaso, e

coisas aparentemente insignificantes podem auxiliar na compreensão do contexto e das relações que estão sendo estabelecidas. A descrição é minuciosa, não devendo o pesquisador descartar fatos por achar que não possuem significados, pois podem ser relevantes para os sujeitos pesquisados;

- *Interesse mais pelo processo do que pelo resultado ou produto:* o que o pesquisador observa no seu campo de trabalho é fruto de muitas relações complexas, muitos processos que se imbricam na construção daquilo que é observado. Além disso, o pesquisador vivencia por muito tempo seu objeto de estudo e é esse processo que trará contribuições significativas e auxiliará no delineamento da pesquisa;

- *Análise indutiva:* nas pesquisas qualitativas o pesquisador não estabelece hipóteses anteriores para depois buscar afirmá-las ou refutá-las. Como já mencionado o processo é valorizado, e é também nesse processo que surgem novas preocupações e novas descobertas que serão refletidas a seguir;

- *Significado tem importância vital:* os pesquisadores, nessa perspectiva, desejam apreender o significado que o pesquisado dá aos fatos investigados. Busca dar importância e valorizar aquilo que o sujeito pensa, sente e apreende de cada situação, buscando ser fidedigno àquilo que o pesquisado significou em seu contexto.

A partir de tais passos, situamos a presente pesquisa, pautada na metodologia de investigação qualitativa, uma vez que os elementos que a constituem permitem que possamos compreender, em certa medida, a visão de mundo dos sujeitos pesquisados. É sobre essa base que buscamos conhecer as relações recíprocas entre supervisores e PIBID, no contexto da Escola Básica e da Universidade, além de considerar as individualidades – em seu contexto sócio-cultural e especificidades das histórias e seus processos. A observação do contexto e do processo permitem analisar os dados em sua riqueza, sendo elementos que possibilitarão o surgimento de novas questões e, então, nessa riqueza de dados, entender como diferentes professores/as do Programa concebem a sua atuação como professor/a Supervisor/a do PIBID e como transformador/a da realidade.

### **3.2. Lócus da Pesquisa – Caracterizando o PIBID de Biologia da UFLA**

A Universidade Federal de Lavras (UFLA) integra o grupo de Instituições de Ensino Superior que fazem parte do PIBID. O primeiro Edital CAPES/DEB PIBID foi publicado no final do ano de 2007 e nesse se obteve aprovação para o projeto que envolveu o curso de Licenciatura em Química da UFLA, sendo que o início efetivo do desenvolvimento do projeto

se deu somente em 2009. No ano de 2010 foi publicado um novo Edital e passaram a integrar o programa, na UFLA, as Licenciaturas em Biologia, Matemática, Física e Educação Física e, logo mais, em 2011 e 2012, passaram a fazer parte do PIBID as Licenciaturas em Letras, Pedagogia e Filosofia.

Neste ano de 2017, integram o grupo do PIBID/UFLA nove subprojetos com licenciaturas em Física, Química, Biologia, Matemática, Letras/Português, Letras/Inglês, Pedagogia, Educação Física e Filosofia, além de um subprojeto Interdisciplinar, que tem como tema articulador as Tecnologias da Informação e da Comunicação, no qual participam alunos/as de várias licenciaturas. Inicialmente proposto para ser desenvolvido em dez Escolas, sete estaduais e três municipais, hoje os projetos são realizados em mais de 14 Escolas, a maioria delas Estaduais e no município de Lavras, mas já alcançando três municípios vizinhos - Itumirim, Ijaci e Ribeirão Vermelho. Em Lavras há a atuação também, pelo PIBID Matemática, junto ao CENAV (Centro de Apoio a Pessoas com Necessidades Auditivas e Visuais) e pelo PIBID Biologia, junto a APAE. O PIBID de cada Licenciatura é considerado um Subprojeto, porém, todos eles seguem as concepções de trabalho presentes no projeto que foi submetido ao Edital geral da instituição para a CAPES.

Internamente, na Universidade, há a publicação de Editais para a seleção dos bolsistas do PIBID, etapa na qual o grupo já começa a ser estruturado e ganha suas primeiras características. Participam desse processo de seleção os professores Supervisores e os licenciandos que desejam fazer parte do grupo. Quanto ao professor Supervisor de Área, para participar é necessário: comprovação profissional do Magistério na educação básica em efetivo exercício na rede pública atuante na sala de aula, apresentar currículo atualizado, ficha de inscrição e Memorial Descritivo. A partir da análise desses documentos e de uma entrevista são observadas as motivações que levaram o professor a procurar o programa e quais as contribuições do mesmo que possam agregar ao grupo. Quanto aos bolsistas Licenciandos, segue o mesmo procedimento de seleção dos Supervisores, com a diferença que se privilegia a participação de alunos vindos de escolas públicas e que, quando possível, na entrevista há a participação de um Supervisor de Área como membro da banca. Esse processo de seleção é um momento muito significativo pois é a partir dele que se inicia a integração entre os participantes do programa, a fim de formar um subprojeto conciso.

A atuação de cada membro do programa se dá a partir de Projetos com vigência determinada. De modo geral, o PIBID/UFLA estabelece em seu projeto como será a atuação

de seus bolsistas e regulamenta seu andamento. No projeto submetido ao Edital nº 61/2013 a equipe coordenadora estabelece metodologia, Escolas participantes e os responsáveis por cada subprojeto. Nos projetos estão estabelecidas ações para inserção dos bolsistas nas Escolas a partir de medidas que possam subsidiar um trabalho reflexivo, que seja realmente conectado às necessidades da Escola, que considere as temáticas atuais, a interdisciplinaridade e o uso de novas tecnologias. Além disso, prevê também ações de acompanhamento e avaliação das atividades realizadas como forma de buscar a efetividade do Programa no que tange à formação docente, à aproximação Escola - Universidade e à valorização e fortalecimento da Educação Básica.

O objetivo de tais ações é fazer com que o trabalho tenha por base o conhecimento da Escola – de seus alunos, professores e comunidade, de modo que dará ênfase a presença nesse ambiente não só durante as aulas, mas também em reuniões de Módulo, Conselho de Classe, Reuniões para construção do Planejamento Político Pedagógico, dentre outras situações, de forma que seja possível visualizar as necessidades e as discussões atuais que surgem nesse ambiente que será o lugar de atuação do licenciando.

Com a aproximação da Educação Básica, o PIBID/UFLA se propõe a utilizar vários meios para divulgar e socializar os resultados encontrados pelos subprojetos como Painéis com fotos, relatos e trabalhos realizados pelos alunos nas Escolas, painéis na Universidade, aprimoramento da página eletrônica, estabelecimento de um Colegiado PIBID/UFLA a fim de tomar decisões conjuntas, participação e organização de Encontros, Palestras, Congressos, Feiras, publicações em Jornais internos, dentre outras atividades, por meio das quais se divulgue amplamente os resultados do programa. No projeto atual do PIBID UFLA também se destaca a importância do incentivo à realização de Trabalhos de Conclusão de Cursos, Monografias e Dissertações que tenham como objeto de pesquisa as ações realizadas pelo programa.

Como já mencionado, todos os Subprojetos compõem o Projeto Institucional, porém entre as áreas do conhecimento há muitas particularidades que culminam em diferentes ações entre eles. Cada Subprojeto possui o seu plano de ação e desenvolve suas atividades dentro de temas relevantes para aquela realidade e área de conhecimento específicas. Deste modo, cabe conhecer quais as particularidades e formas de ação do PIBID Biologia da UFLA.

Incluso no programa pelo Edital de 2009, o Subprojeto da Biologia teve seu início efetivo no ano de 2010. Atualmente conta com 29 bolsistas licenciandos/as, cinco bolsistas

Professores/as Supervisores/as de Área e dois Professores/as Coordenadores/as de Área que desenvolvem suas atividades na Educação Regular, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O projeto em desenvolvimento atualmente foi aprovado no âmbito do Edital 61/2013, sendo nele descrito basicamente o plano de ação do programa. Nesse documento, para o PIBID/Biologia, se estabelece a busca da formação de futuros professores de Biologia capazes de relacionar os conteúdos dessa disciplina com as construções históricas, questões emergentes da nossa sociedade e com outras disciplinas. Destaca-se nessas ações a preocupação em desenvolver atividades sempre pautadas em um trabalho que estimule a transversalidade e a interdisciplinaridade, características essas destacadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como importantes ao desenvolvimento do aluno.

Percebe-se no texto do PCN, a compreensão de uma educação cidadã que requer tratamento das questões sociais que sejam apresentadas para contribuir com a aprendizagem e reflexão dos alunos e é nesse sentido que surgem os Temas Transversais. Como o próprio nome indica, a metodologia usada para introduzir tais questões sociais emergentes nos currículos é a transversalidade, que consiste na possibilidade de aprender sobre a realidade e na realidade (BRASIL, 1997). Em outras palavras, são escolhidos temas da atualidade que contribuam para a formação de sujeitos atuantes e conscientes das questões sociais atuais, introduzindo-as nos currículos de forma transversal, ou seja, de forma que permeie todos os conteúdos e que proporcione a visão global de tais temas. Já na perspectiva interdisciplinar trata-se, segundo Gallo (2000), da consciência da necessidade da articulação e da inter-relação clara e direta entre todas as disciplinas que podem contribuir para a superação de um modelo histórico de abstração do conhecimento que gera a desarticulação dos saberes.

Segundo Gallo (2000), há um processo histórico que culmina em uma grande desarticulação entre os saberes em que tanto professores quanto alunos estão envolvidos. A perspectiva de trabalho do PIBID Biologia vai ao encontro com essa perspectiva, uma vez que busca formar seus licenciandos com bagagens que possibilitem, no ambiente escolar, uma atuação transversal e interdisciplinar. Nessa vertente, o Subprojeto da Biologia da UFLA tem espaços formativos, envolvendo todos os seus membros, Mini-cursos sobre os temas transversais e Oficinas Pedagógicas de construção coletiva para preparar as ações na sala de aula, na Escola e em outros espaços formativos, potencializando, assim, o desenvolvimento da

criatividade dos envolvidos na ampliação dos seus repertórios de estratégias e modalidades didáticas.

Nesse sentido, a partir das atividades formativas, os bolsistas se preparam para a atuação na Escola que, em geral, acontece em três fases. Na primeira, há o planejamento participativo considerando o contexto da Escola, no segundo momento as ações na sala de aula e no terceiro momento a culminância com a disseminação das temáticas estudadas para toda a Escola. Sempre após todas as etapas há encontros de avaliação e reflexão sobre as situações vividas no contexto escolar. Por fim, dentro das ações planejadas para o PIBID Biologia, está a organização do III Fórum de Educação Científica e Ambiental, do Fórum de Avaliação do PIBID Biologia UFLA, além de publicações e participações em eventos. Nessa etapa, cabe ressaltar a importância do compartilhamento das descobertas e experiências encontrados com o trabalho do programa em nossa realidade uma vez que, somando-se a outros trabalhos de outras realidades, o PIBID possa se fortalecer e receber cada vez mais bolsistas contribuindo para a transformação da prática docente de cada um.

Para percorrer os caminhos programados no projeto da Universidade o grupo de licenciandos, juntamente com a coordenação de área, se reúne diariamente. Nessas reuniões são discutidas e viabilizadas atividades de formação (minicursos, palestras, congressos, produções científicas etc), são tratadas questões objetivas como organização dos horários e grupos de bolsistas a visitar as Escolas, separação de materiais de consumo que subsidiam a realização dos projetos em sala, questões avaliativas da atividade em si e da participação de cada membro etc. Além disso, nessas reuniões também são levantadas e discutidas questões da atualidade que permeiam o ambiente escolar e a conjuntura social e política. Acreditamos que esse momento é de fundamental importância, afinal, a formação do docente precisa ser integral para que ele possa perceber o mundo de forma consciente do seu papel e do papel que cada cidadão ocupa em nossa sociedade.

Há também reuniões duas vezes na semana em período noturno em que, além dos licenciandos e dos Coordenadores de Área, também estão presentes os professores Supervisores. Nessas reuniões acontecem os Mini-cursos, as Oficinas e diversos momentos formativos, de planejamento e avaliação. Em muitas oportunidades os próprios licenciandos e Supervisores se dividem em grupos e preparam a ação formativa daquele dia.

Como nesse trabalho nos dedicaremos a ouvir o Professor Supervisor, cabe ressaltar a atuação dos mesmos. Segundo o Subprojeto da Biologia, os Supervisores serão apoio para que

os licenciandos delineiem as atividades a serem desenvolvidas nas escolas. Além disso, ao serem apresentadas as propostas de trabalho, cabe ao Supervisor discuti-la juntamente com o grupo e auxiliar na seleção de turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio para que a atividade seja desenvolvida. No âmbito da formação continuada, estão previstas como uma fase de atuação na Escola a presença dos licenciandos nas reuniões de módulo onde se encontram todos os professores, inclusive os Supervisores. Nesse espaço são apresentadas propostas de trabalho transversal e interdisciplinar para toda a escola, além de temas formativos escolhidos pelo grupo do PIBID Biologia. A aproximação entre a escola e o grupo é feita pelo professor Supervisor, sendo esse responsável por informar horários das aulas, organizar espaços nas reuniões de módulo, viabilizar atividades que contemplem outras disciplinas ou a escola como um todo, extrapolando as aulas de Biologia e Ciências.

Quanto a presença na Universidade, os Supervisores participam das duas reuniões noturnas semanais podendo acompanhar os processos de construção e de discussão das atividades a serem realizadas na Escola, além de participar de muitos Minicursos formativos. Cabe também destacar que os Professores Supervisores do PIBID de Biologia da UFLA tem cada vez mais se engajado na pesquisa em educação, uma vez que são autores ou co-autores de trabalhos publicados em diversos eventos da área, além da participação em congressos e eventos com a apresentação desses trabalhos.

Compreendemos que esse espaço pode ser rico para a formação continuada dos Professores Supervisores do PIBID e ainda que esses são agentes muito importantes na formação inicial dos licenciandos uma vez que possuem vasta experiência na escola e no ensino das disciplinas de Ciências e Biologia. Portanto, tendo acompanhado brevemente a organização do PIBID de Biologia e os objetivos que o grupo deseja alcançar, torna-se relevante buscar ouvir e compreender como os professores Supervisores concebem seu papel de formadores/as e em formação dentro do programa.

### **3.3. Método de Coleta de Dados**

Buscando compreender o ponto de vista do/a Professor/a Supervisor/a do PIBID de Biologia da UFLA, é essencial a escolha de um método de coleta de dados por meio do qual se possa dar abertura para que esses professores pudessem se expressar e colocar suas

percepções sobre os temas trabalhados. Deste modo, com o objetivo de proporcionar aos professores/as um espaço de liberdade para se colocarem, criarem novas questões de discussões e refletirem a respeito do tema revisitando suas vivências no Programa, foi utilizada a entrevista com roteiro semi-estruturado.

Para resgatar essas memórias são usadas técnicas de entrevista, onde há a possibilidade de liberdade na narrativa, porém o pesquisador pode interferir no sentido de orientar para os objetivos da pesquisa (CORREA; GUIRALD, 2009; HUMEREZ, 1998). Segundo Mageste e Lopes (2007), a entrevista vai muito além do que é falado, uma vez que devemos considerar os gestos, comportamentos e expressões. Deste modo, é possível perceber, no decorrer da narrativas, os sentimentos evocados a cada passo do caminho recordado.

Sobre a entrevista, Paulilo (1999) afirma que, nessa perspectiva de produção de sentido e representações, as entrevistas são como encontros sociais, nos quais o processo da entrevista edifica novos saberes de forma ativa e pesquisador e pesquisado são co-produtores desses saberes. Segundo a mesma autora, durante a interação entre pesquisador e pesquisado, que resgata sentidos por ambos, o processo de produção é tão importante quanto o sentido produzido. Há muitas formas de se conduzir uma entrevista, seja como uma conversa informal ou até mesmo na forma de perguntas e respostas mais diretas, e em todas elas o pesquisador necessita de habilidades para serem conduzidas corretamente (THOMPSON, 1992 apud MAGESTE; LOPES, 2007).

Além disso, também foram utilizadas questões fechadas de identificação dos sujeitos. Nelas foram abordados dados como, por exemplo, idade, tempo de docência, jornada de trabalho, dentre outras características. Compreende-se relevante a utilização de questões de caráter qualitativo uma vez que permitirá que analisemos esses sujeitos compreendendo o lugar de onde falam e o contexto ao qual estão inseridos no âmbito educacional.

Como já mencionado, a pesquisa proposta segue uma perspectiva qualitativa, o que não impede a coleta e utilização de dados quantitativos para complementar a reflexão. Os dados quantitativos podem enriquecer o trabalho e a análise dos dados qualitativos. O falso conflito existente entre as duas propostas metodológicas, quantitativas e qualitativas, pode trazer prejuízos ao processo do fazer científico. Gatti (2011) aponta que esse falso conflito pode causar a aceitação dos dados numéricos sem nenhuma reflexão, ou seja, de forma não crítica, além disso, pode causar a rejeição dos dados numéricos que poderiam compor a pesquisa e trazer novos elementos e conhecimentos para o processo. Sendo assim, para evitar

erros com relação aos dados resultantes de uma pesquisa qualitativa é necessário um processo de reflexão crítica por parte do pesquisador.

Segundo Gatti (2011), a escolha de uma proposta metodológica cuidadosa e a contextualização dos dados quantitativos podem ser uma fonte de riqueza para a pesquisa, além de dar subsídio para a implantação de políticas públicas educacionais, práticas pedagógicas e planejamentos educacionais inovadores.

Outra questão importante é o cuidado com os dados após a realização das entrevistas. Como já mencionamos, as entrevistas serão carregadas de subjetividades e significados, por isso devem ser gravadas para que não se percam partes importantes para as reflexões posteriores. Nesse sentido, após gravadas as narrativas serão transcritas na íntegra pela pesquisadora a fim de que nesse momento já se iniciem as reflexões. É certo que o momento da narrativa é enriquecido por expressões, entonações e até mesmo silêncios e, por isso, esse processo já começa a constituir as reflexões.

### **3.4. Análise dos Dados**

Partindo para a análise dos dados, foi necessária a escrita da narrativa na íntegra. Segundo Humerez (1998), o processo de escrita já é o início do processo de reflexão que culminará em exaustivas leituras para possibilitar um olhar que seja fidedigno ao que o pesquisado quis expressar. Deste modo, a partir da realização atenta das entrevistas, os áudios foram transcritos pela pesquisadora iniciando as primeiras reflexões

Dentro da pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo (MINAYO, 2000) foi utilizada para organizar e analisar os elementos encontrados nas entrevistas. Lima Nunes et al. (2008) trazem que o texto na análise de conteúdo é uma maneira do sujeito se expressar, onde o analista busca categorizar as unidades desse texto, que se repetem inferindo uma expressão que as representem. Dentre os diferentes tipos de análise de conteúdo, pela categoria temática nos propomos a descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem algo para o objetivo analítico visado (MINAYO, 2000). Nesse

sentido, a partir de muitas leituras e reflexões foi feito o desmembramento das entrevistas e as temáticas encontradas serão apresentadas a seguir.

### 3.5. Quem São os Supervisores e de Onde Falam

Saber de onde falam os/as professores/as Supervisores/as, qual trajetória percorreram no caminho até se tornarem docentes e, principalmente, o caminho percorrido pelas salas de aula lecionando em muitos contextos, é muito importante para que possamos compreender a partir de que ponto eles/as compreendem o papel do Professor/a Supervisor/a no PIBID.

Tenti-Fanfani (2005), diz que o conhecimento de características como idade, gênero, dentre outras, pode contribuir para conhecer a origem e a posição atual do/a docente na estrutura social. Deste modo, podemos compreender melhor as concepções do Supervisor buscando sempre analisar à luz do seu contexto.

No quadro a seguir podemos ver sistematizadas algumas características de cada Supervisor entrevistado o que nos dá uma visão de fatores como faixa etária, formação acadêmica, tempo de atuação docente, tempo de atuação como Supervisor do PIBID e níveis de educação em que lecionam. Optamos por identificar os Supervisores participantes da pesquisa por nomes fictícios e populares que expressam também a popularidades dos professores em nossa sociedade assim como destaca Teixeira (2007) e também para que possamos manter o sigilo e evitar possíveis constrangimentos para esses sujeitos. Sendo assim, os nomes utilizados foram João, Alice, Maria, Marta e Joana.

Informações dos Professores Supervisores					
Supervisores	Faixa Etária	Tempo de Docência	Tempo como Supervisor	Pós Graduação	Nível(is) em que lecionam
JOÃO	Entre 20 e 30 Anos	Até 5 Anos	1 ano	Mestrado Em Andamento	Fund. II e Médio
ALICE	Entre 30 e 40 Anos	Até 5 Anos	3 Anos	Doutorado em Andamento	Fund. II
MARIA	50 Anos ou mais	Entre 15 a 20 Anos	6 Anos	Não Possui	Fund. II e Médio
MARTA	50 Anos ou mais	Acima de 30	8 Anos	Não Possui	Fund. II e Médio

JOANA	Entre 30 e 40 Anos	Entre 11 e 15 Anos	2 Anos	Especialização Concluída	Fund. II e Médio
-------	--------------------	--------------------	--------	--------------------------	------------------

Como podemos perceber, os Supervisoras entrevistados possuem idades bastante diferenciadas, o que impacta diretamente em tempos distintos de docência. Acreditamos que a pesquisa com professores em tempos distintos na carreira docente pode nos proporcionar visões muito ricas, afinal aquele que já está há muitos anos na docência pode ter um olhar mais maduro e realista das situações vivenciadas no programa enquanto aquele está como docente há pouco tempo pode ter uma outra Formação Inicial, um outro olhar e uma bagagem diferenciada para considerar o seu papel enquanto Supervisor do programa.

Com relação à formação acadêmica, dos cinco Supervisores entrevistados, quatro relataram ter se graduado em uma Licenciatura por falta de escolha. A condição financeira, a ausência de outros cursos na cidade, a não aprovação em outros cursos e Universidade foi o que levou quatro dos Supervisores a escolherem a docência. Apenas um supervisor escolheu o curso ciente que seria professor. No entanto, apesar dessa questão, todos disseram ter encontrado sentido na docência no decorrer do curso e, principalmente, no decorrer da atuação, ainda que haja muitas dificuldades.

Essas características estão em concordância com a imagem social da docência que por ser reconhecida como um ofício fácil, que se baseia mais no amor e dedicação do que em competência, faz parecer às camadas mais populares da sociedade que seu tempo, preparo e herança cultural só lhes permitirá almejar uma carreira docente que é vista como suportável e possível (ARROYO, 2013). Em consonância com o autor, Nogaro e Dall’Agnol (2003, p. 8) enfatizam que:

Estamos inseridos em uma sociedade de classes, constituída por um profundo processo de desigualdade. Dependendo da posição que ocupamos nela, temos diferentes oportunidades e as opções de escolha passam a variar de acordo com a condição socioeconômica-cultural em que nos encontramos.

Tenti-Fanfani (2005), destaca que no Brasil, 56,5% das famílias de onde provêm os docentes possuem grau de escolaridade baixo, o que pode estar relacionado com baixas condições financeiras. Nesse trabalho não podemos afirmar qual a condição financeira e nível de escolaridade das famílias de onde provêm esses Supervisores, pois não foram investigadas

tais questões. No entanto, há indícios, pelas justificativas dadas por eles, de que se encaixam no perfil percebido por Tenti-Fanfani (2005).

Com relação à Formação Acadêmica, três dos cinco Supervisores possuem formação em nível de Pós Graduação, sendo dois deles em Áreas relacionadas à Educação e um em área afim. É possível perceber que os dois Supervisores que não possuem Pós-Graduação possuem mais tempo de docência e, conseqüentemente, tiveram sua formação na graduação há mais tempo. Possivelmente, essa distribuição pode estar relacionada à ampliação da exigência por formação institucional e qualificação, que aumentou consideravelmente nas últimas décadas (ARROYO, 2013) e, juntamente com outros fatores, na busca pela profissionalização do magistério.

Por último, e mais significativo para esse trabalho, podemos observar no quadro o tempo de permanência de cada Supervisor no Programa. Há professores que estão no programa desde o início das atividades do PIBID de Biologia na UFLA e acompanharam a organização do programa até a forma que ele assume hoje. Há também professores recém chegados que trazem ao programa novas perspectivas, novos anseios e novos aprendizados. Destacamos que um dos professores dessa pesquisa foi bolsista de Iniciação à Docência no programa, enquanto licenciando em Ciências Biológicas, tendo agora a oportunidade de trazer suas contribuições enquanto Supervisor.

Nesse sentido, destacamos a diversidade de características dos professores que, a partir do seu contexto, de sua trajetória e, principalmente, do seu ponto de vista enquanto Supervisor do programa nos apresentaram no processo da pesquisa suas percepções, destaques, anseios e contribuições do lugar que ocupam.

### **3.6. As Temáticas Destacadas pelos Supervisores**

Após várias leituras minuciosas das entrevistas, fizemos o destaque de frases que se mostraram significativas e que traziam em si, juntamente ao contexto, núcleos de sentidos que poderiam contribuir com o trabalho a fim de analisar como os Supervisores compreendem sua prática no PIBID. A partir daí, separamos as falas dentro de categorias que emergiram, tanto guiadas pelos objetivos do trabalho quanto a partir de temáticas que surgiram livremente nas entrevistas. Essa forma de seleção é importante pois não descarta possibilidades e dá

liberdade para surgirem novas questões. Para entender melhor as temáticas agrupadas dentro das categorias encontradas, apresentamos no quadro abaixo uma descrição das Categorias Temáticas:

<b>Categorias Encontradas</b>	<b>Descrição das Categorias</b>
Formação Continuada	Mencionam momentos em que compreendem ter acontecido um processo de formação continuada no PIBID. Além disso, há falas que demonstram a expectativa dos Supervisores anterior ao ingresso no Programa
Atuação como co-formadores	Destacam a atuação do Supervisor como co-formador dos licenciandos e como entendem sua contribuição para a Formação Inicial
Transformação da Escola	Destacam o PIBID como um transformador da realidade da Escola e também dos professores que não participam diretamente do programa
Relação PIBID e contexto	Apontam o PIBID como uma possibilidade de compreensão do contexto educacional pelos Supervisores e que chegam até as Escolas
Papel do Professor Supervisor	Compreensão sobre o seu papel no PIBID de Biologia
Formação Inicial	Destacam o PIBID como um espaço de Formação Inicial significativo para formação dos Licenciandos bolsistas ID do programa.

Como já mencionado cada Categoria agrupa frases que possuem temáticas semelhantes. As frequências dessas frases representam a quantidade de falas que se agrupam na mesma categoria. O aparecimento de muitas falas pode representar a relevância de tal temática para os Supervisores entrevistados e indicar a importância de discuti-las mais a fundo na intenção de analisar como os Supervisores compreendem sua atuação no PIBID.

<b>Categorias Encontradas</b>	<b>Frequência</b>
Formação Continuada	31
Atuação como co-formador	22
Transformação da Escola	16
Relação PIBID e contexto	16
Papel do Professor Supervisor	9
Formação Inicial	7

Nesse sentido, após apresentar as Categorias e a frequência de cada uma delas, desenvolvemos nossa discussão buscando compreender o ponto de vista do outro, não só a partir das entrevistas que foram gravadas e transcritas, mas também levando em consideração o contexto e o processo de realização das entrevistas.

#### **4. O QUE AS SUPERVISORAS CONTARAM: REFLETINDO SOBRE NOSSOS DIÁLOGOS**

A fim de compreender como o programa é concebido pelos Professores Supervisores, nessa pesquisa buscamos ouvir os/as professores/as que têm atuado no PIBID Biologia já há algum tempo. Nesse sentido, a partir da categorização dos dados e de um processo longo de reflexões, desenvolvemos nossas discussões a partir dos dados coletados, destacando falas dos professores entrevistados que reforçam e exemplificam os núcleos de sentido emergidos de nossos diálogos no decorrer das entrevistas. Os/as participantes da pesquisa foram identificados como JOÃO, ALICE, MARIA, MARTA e JOANA.

A primeira categoria a ser discutida é a Formação Continuada de professores. No processo da pesquisa foi possível perceber que três (3) Supervisores/as entrevistados/as (ALICE, MARTA e JOANA), antes de passar pelo processo de seleção do PIBID, consideravam que o programa se voltava especificamente para Formação Continuada. Eles demonstraram acreditar que o programa se baseasse prioritariamente em propostas metodológicas para auxiliar a prática docente. Já os Supervisores JOÃO e MARIA esperavam, respectivamente, que o PIBID seria um espaço que teria como possibilidades a Formação inicial e Continuada, e que o PIBID seria um programa com o objetivo de melhorar e transformar a Educação Básica. Percebemos por essas colocações iniciais, que apenas um Supervisor compreendia, no momento do processo de seleção, os objetivos do PIBID e qual o seu papel, de acordo com a regulamentação do programa. Esse Supervisor foi anteriormente bolsista PIBID de Iniciação à Docência, tendo maior vivência no programa e no subprojeto Biologia, o que traz uma maior possibilidade de conhecê-lo de forma mais aprofundada.

Essa discussão inicial nos mostra que os Professores Supervisores que passam a fazer parte do PIBID não têm, de antemão, clareza dos objetivos do Programa e, conseqüentemente, do seu papel no mesmo. Acreditamos que se esses objetivos e papéis fossem mais claros no momento do ingresso, a atuação enquanto supervisor poderia ser potencializada. Jardimino e Oliveri (2013), mostram em seu trabalho que o motivo que leva os Supervisores a entrarem

no programa é a busca por espaço de Formação, o que vai ao encontro dos objetivos também apontados pelos participantes de nossa pesquisa.

Partindo para uma reflexão do PIBID como espaço que proporciona Formação Continuada, percebemos que todos os participantes dessa pesquisa compreenderam que o programa tem contribuições relevantes no que diz respeito ao processo de formação e desenvolvimento profissional. Como vemos a seguir, os/as Supervisores/as encontraram no PIBID Biologia espaços que auxiliaram no desenvolvimento de uma outra postura enquanto professor, na abertura de possibilidades no que diz respeito a metodologias mais significativas e num espaço que proporciona reflexões de todo o fazer docente:

ALICE - Assim, a gente discutia nas reuniões do PIBID aí eu chegava na sala de aula e ia fazer um teste pra eu ver se funcionava mesmo (...) A gente falou sobre dialogar mais, questionar e não dar respostas prontas para os alunos. (...) Aí eu fui vendo que funcionava mesmo e que o aluno de fato construía o conhecimento.

MARIA - Eu percebi a importância da gente mudar nossa prática pedagógica dentro da sala de aula, refletir sobre a prática, o jeito que a gente dá aula, o jeito que a gente programa a aula. Né? Pra chegar na escola e ter uma aula boa para os alunos.

JOÃO - Eu estava sendo meio que consumido pela rotina de não parar pra refletir sobre a educação sobre a própria licenciatura (...) Eu queria um lugar pra refletir o meu processo docente e eu queria voltar para o PIBID.

No PIBID, em geral, a metodologia de trabalho tem por base trocas de saberes entre licenciandos/coordenadores/supervisores, reflexões sobre a prática, estudos sobre teoria e sua aplicação, além de espaços formativos fora do ambiente escolar que podem ser considerados como Formação Continuada (JARDILINO; OLIVERI, 2013). Desta forma, os Supervisores do PIBID de Biologia da UFLA compreendem esses diversos espaços como momentos ricos que talvez não fossem possibilitados por outros programas. Jardimino e Oliveri (2013), também destacam que os Supervisores reconhecem estar em Formação Continuada pois percebem, a partir do programa, mudanças na prática cotidiana e adquirem no PIBID espaços diferenciados para agregar novos conhecimentos:

JOANA- Aí, assim, essas ideias que tem deles apresentarem o trabalho das disciplinas que eles fazem, isso é muito rico porque acaba que quanto mais ideias você tem pra sala de aula melhor é. E eu já fiz muitas adaptações de aulas que eu aprendi com eles aqui. Inúmeras.

MARTA- Porque o professor supervisor ainda tem essa ligação, no caso, com a universidade que ele pode estar vendo um outro espaço de conhecimento.

Segundo Gatti (2008), há muitas formas de conceber a Formação Continuada. Ela pode estar relacionada a cursos de curta ou longa duração, cursos institucionalizados ou podem acontecer também no ambiente escolar em reuniões que potencializam trocas de saberes. Destacamos que os/as supervisores/as compreendem ter vivido um processo de formação, mas é importante analisar se esse processo retrata a compreensão de desenvolvimento profissional que trazemos por referência, ou se essa formação é considerada em uma perspectiva de formação pronta, da qual o supervisor não participa do processo e não vê sentido nos temas estudados e relações com o vivido. Ponte (1998), aponta que muitas propostas de Formação tem se assentado na perspectiva do desenvolvimento profissional, o que dá base a nossa busca por compreender se essa seria a realidade do contexto que investigamos.

Segundo Diniz-Pereira (2010), a formação continuada, da forma como está difundida, se refere mais a momentos isolados, pontuais e eventuais que nada tem de continuada. Ainda de acordo com esse autor, a compreensão dessa formação que vá no sentido do desenvolvimento profissional do professor exige que a formação e as vivências do cotidiano sejam indissociáveis. Nessa perspectiva, buscamos, nas entrevistas, falas que pudessem indicar que os/as supervisores/as encontram no PIBID mais do que um espaço de formação no sentido tradicional, mas um local de desenvolvimento profissional num sentido mais amplo:

MARIA- Eu já refletia. Mas na prática eu não conseguia fazer. O PIBID veio pra me ajudar na prática mesmo. Minha percepção do contexto mudou tudo.

MARIA- Porque o PIBID é de Biologia mas a gente discute tudo enquanto há aqui. Então eu acho isso muito positivo pra gente ser um transformador de realidade, a gente precisa saber de tudo isso, principalmente porque os bolsistas vão lidar com pessoas, então eu acho muito positivo esse projeto.

ALICE- Então... contribuiu muito pra eu entender como que funcionava e mudar a minha metodologia (...) Então eu fui vendo que as discussões que a gente tinha no PIBID e eu levava pra sala de aula aquelas metodologias pra testar, o aluno aprendia mais, o aluno de fato construía o conhecimento.

ALICE- Eu acredito que pra quem participa do PIBID você começa a enxergar de uma forma diferente e questionar alguma coisa pra entender melhor e talvez ali trazer alguma solução.

Nas falas acima, expressam-se aprendizados, pelos/as os/as supervisores/as que vão além de certificados e discussões tradicionais, descoladas da prática e do cotidiano. Nas falas de MARIA, há relatos em que no PIBID teve auxílio na realização de atividades com as quais anteriormente não havia alcançado êxito, o que indica que houve uma mudança real no fazer docente, uma vez que esse/a supervisor/a se apropriou dessas ideias e reflexões efetivamente no dia a dia. Além disso, relata que há no programa discussões mais amplas que se mostram positivas a fim de se reconhecerem como sujeito transformador de realidade. Já nas falas de ALICE temos o relato de mudanças de prática e de concepções por participar de atividades e discussões no programa, o que indica que as temáticas trabalhadas possuem relação com as necessidades presentes no dia a dia da escola.

Além das questões apontadas pelos supervisores, há também outras características do PIBID que respaldam a ideia de desenvolvimento profissional no programa. Diniz-Pereira (2010), compreende que o desenvolvimento profissional é associado a realização do trabalho e que por isso, se a escola fosse um ambiente com condições favoráveis ao ofício de professor, esse seria o local ideal para o desenvolvimento profissional a partir do convívio de seus sujeitos. Ao mencionar as condições de realização da docência, o autor refere-se, dentre outros fatores, a condições salariais, defendendo que os períodos de formação entendidos como desenvolvimento profissional deveriam ser remunerados. A necessidade de remuneração está relacionada ao fato do professor poder se dedicar a atividades formativas, diminuindo as preocupações com as condições financeiras e excesso de trabalho, uma vez que possibilitaria a ele uma carga horária menor e, conseqüentemente, mais tempo de reflexão

sobre a sua própria prática. O PIBID possui essa característica, uma vez que concede bolsa aos participantes, trazendo melhores condições para se dedicar e avançar em seu desenvolvimento profissional. No PIBID de Biologia ficou entendido que os/as professoras/as encontram um espaço de desenvolvimento profissional mas que ainda pode ser potencializado.

Os Supervisores relatam participação e abertura para se posicionarem nas atividades, demonstrando aprender muito com o que eles chamam de ideias novas - “frescas”, compartilhadas nas relações com os licenciandos e com outros colegas supervisores, e relatam inclusive uma nova perspectiva de ser professor a partir das vivências no PIBID.

Apesar de acreditar que esse Desenvolvimento Profissional ocorre de forma efetiva no PIBID de Biologia da UFLA, compreendemos no decorrer da pesquisa que esse processo pode ser ainda melhor desenvolvido. O professor supervisor assume muitas vezes o papel de aprendiz dentro do PIBID, pensamos que se assumissem com mais frequência o papel de protagonistas na formação inicial, poderiam trazer para o grupo ainda mais questões relacionadas ao cotidiano. Tais atividades proporcionariam a aproximação dos licenciandos com diferentes questões do fazer docente e poderiam contribuir para o desenvolvimento de ambos. Para Ponte (1994), o desenvolvimento profissional não vem de fora para dentro e sim é conduzido pelo professor com seus dilemas cotidianos e questões de interesse. Outra questão refere-se ao fato do grupo se reunir e atuar pouco na escola básica. Essa vivência é muito importante para a constituição de todos os docentes envolvidos no processo e também para os estudantes das escolas. Nas falas, expressam a necessidade de mais momentos dentro da escola e na sala de aula:

JOÃO- E nesse momento tem surgido uma dificuldade porque o PIBID não está no momento de ir até a escola de fazer esse trabalho pensando a atuação dos bolsistas.

ALICE- Eu sempre gostei de licenciandos comigo na sala de aula. Então eu acho que pelo menos no PIBID de Biologia ia pouco pra sala de aula.

Sendo assim, pouco se falou da relação estabelecida juntamente com o grupo dentro da sala de aula e da escola. A partir disso, acreditamos que vivências na escola e discussões nesse e sobre esse ambiente poderiam contribuir ainda mais para o desenvolvimento docente

não só dos supervisores mas também dos licenciandos. Afinal, esses são espaços onde se aprende a ser professor de uma forma tão ou mais efetiva quanto nos cursos de formação. Segundo Nóvoa (2009), existe uma cultura profissional e “Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2009, p. 3) .

Na categoria que denominamos *Atuação como Co-formadores*, foram agrupadas falas em que o professor supervisor reconhece seu papel enquanto formador dos licenciandos, como ele percebe essa atuação e como ela acontece. De acordo com a regulamentação do programa, os professores supervisores do PIBID são responsáveis por acompanhar e supervisionar as atividades dos licenciandos atuando como co-formador nesse processo (BRASIL, 2010). Ao assumir essa nova responsabilidade, o docente da educação básica se coloca em um novo papel de apoiar os estudantes da licenciatura no planejamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem, como também da aprendizagem do ser professor (MORETI, 2013). A depender de como essa atuação acontece, o desenvolvimento profissional não só dos professores supervisores, mas dos licenciandos pode ser mais significativo e comprometido com seu contexto local/global. Esse novo papel assumido pelo professor da educação básica pode influenciar positivamente na valorização do profissional e da escola básica onde atua. Como já mencionamos, apenas um Supervisor já entrou no grupo ciente do seu papel de Co-formador dos licenciandos, como vemos na fala a seguir:

JOÃO- Quando a gente está no próprio PIBID enquanto bolsista, já existe uma noção de responsabilidade de formação de professores por causa daquela diferença dos mais velhos em relação aos mais novos e eu já tinha uma perspectiva nesse sentido no próprio movimento estudantil (...) Eu queria um lugar pra refletir o meu processo docente eu queria voltar pro PIBID pra continuar colaborando e contribuindo com a formação de professores inicial.

Deste modo, percebemos que o supervisor vê no PIBID uma organização que estimula o licenciando a reflexões que dizem respeito à formação inicial de professores, e, por isso, ao voltar ao grupo como supervisor já estava ciente de seu papel enquanto co-formador. Sobre os momentos destinados a essa co-formação, esse professor menciona que os espaços dentro do

PIBID de Biologia estão relacionados a trocas de experiências que tem acontecido na Universidade de forma não sistematizada, como percebemos nas falas a seguir:

JOÃO- O PIBID de Biologia tem uma característica de organização mais flexível. Os supervisores em geral, não tem uma responsabilidade já especificada tipo, vocês terão que fazer tais questões junto aos estudantes.

Percebemos então que no PIBID de Biologia há mais abertura para espaços de trocas de saberes que acontecem em momentos dentro dos encontros na Universidade e em alguns momentos na escola. Pelas falas, percebemos que momentos em que os supervisores do PIBID assumem o papel de orientar diretamente um grupo menor ou até mesmo de coordenar alguma atividade temática em geral não são frequentes. O supervisor tem seu espaço de co-formação estabelecido na troca de experiência que acontece no desenvolvimento das atividades. Algumas contribuições dessa troca de experiências dentro do programa são destacadas pelos supervisores como relevantes para a formação inicial dos licenciandos.

MARIA- A experiência que a gente passa pra eles, as dificuldades principalmente que a gente conta pra eles e eles já vão pensando como solucionar as dificuldades eternas da escola. Então acho que é isso.

ALICE- E também dividir esse conhecimento do dia a dia, conhecimento não, mas experiências e essas vivências na sala de aula com quem ainda não estava vivenciando isso.

A partir das entrevistas podemos perceber que de um modo geral, os supervisores compreendem suas contribuições para a formação inicial a partir do compartilhamento de experiências vindas da prática cotidiana que estão de acordo com a organização desse grupo. De acordo com os supervisores, ter um espaço onde os/as futuros professores/as poderão refletir a partir de situações cotidianas vivenciadas por professores em atuação, os tornaria mais preparados para a realidade encontrada na escola básica. Segundo Tardif e Raymond (2000), ao serem questionados sobre seus saberes, os professores dizem que a fonte

privilegiada de onde esses saberes vêm é a experiência do trabalho - experiência no cotidiano, naquelas práticas exitosas ou desastrosas, no convívio com o outro, com o aluno e toda dinâmica da escola. Nessa perspectiva, podemos considerar que o que leva o professor supervisor a contribuir com sua experiência na formação inicial, é acreditar que a experiência é um dos seus saberes mais valiosos no que diz respeito ao saber ensinar.

De fato, a experiência é reconhecidamente importante para que a identidade docente possa se construir. Compreendemos aqui a experiência de acordo com a perspectiva de Larrosa Bondía (2002), como aquilo que nos toca, nos acontece e em nós deixa cicatrizes que nos constituem. Tardif e Raymond (2000), destaca que a aprendizagem do trabalho docente passa pela escolarização de onde vem os conhecimentos teóricos e técnicos, mas que essa formação precisa ser complementada com a experiência para que, assim, o futuro professor possa se familiarizar com seu ambiente de atuação e apreender os saberes necessários a sua atuação. Nessa perspectiva, podemos considerar que a troca de experiências proporcionada no PIBID pode contribuir para uma formação de futuros professores cientes da realidade escolar e do contexto de atuação do professor nos dias de hoje. Segundo um supervisor, a licenciatura passa, a partir dessa troca de saberes, a ser mais palpável para os futuros docentes, de modo que a formação possa se tornar mais efetiva:

MARTA- A transparência com que a gente pode estar trazendo as questões né, que a gente sempre conversava lá e estar dialogando mesmo da vontade que vocês tinham de vir pra escola e a gente já estar lá naquele ambiente. Isso aí faz com que a licenciatura fique mais palpável mesmo. Compartilhar experiências.

Sendo assim, os Supervisores do PIBID Biologia compreendem que participam do processo como co-formadores dos licenciandos à medida que usam do espaço do PIBID para compartilhar os seus saberes e vivências vindas do ambiente escolar. Esses espaços são proporcionados, principalmente, durante o desenvolvimento das atividades na Universidade, nos intervalos, nas conversas paralelas e também, de forma menos frequente porém significativa, no ambiente escolar. Segundo Nóvoa (2009), é na escola, no diálogo com o outro e no convívio com o professor experiente que se aprende a profissão. Sendo assim, o PIBID enriquece e amplia as possibilidades de aprendizado de novas formas de ser e do fazer docente.

Nessa relação estabelecida entre professores em diferentes fases da vida profissional, há também uma formação docente a partir da imagem do outro. De acordo com a perspectiva de Arroyo (2013), o ofício de mestre carrega uma bagagem de saberes que vão muito além dos cursos de formação pois são apreendidos durante toda a vida, mesmo antes da escolha da profissão. Para que novas possibilidades sejam vislumbradas, é preciso reconhecer essas origens e redefinir novos papéis e novas formas de ser professor. Uma das colocações bastante claras de um dos supervisores veio a partir do relato de sua formação inicial que foi muito falha resultando em primeiras experiências muito difíceis e até traumáticas com a docência. Segundo esse professor, ao chegar ao PIBID, as perspectivas da docência foram modificadas significativamente e toda prática foi transformada por perceber por meio do PIBID novas formas de ser professor:

ALICE- Acho que foram três anos de PIBID. Bom, eu tive que desconstruir muita coisa. Porque eu cheguei com um conceito de licenciatura de professor muito tradicional.

ALICE- Eu acho que quando fala em PIBID eu acho que a primeira coisa que vem na cabeça é esse processo de desconstrução que foi muito dolorido. E a partir dessa desconstrução construir uma coisa que eu acho que seja o ideal... que seja o mais certo com relação ao posicionamento de sala de aula, metodologias.

No contexto das relações no PIBID, é possível somar aquilo que o professor experiente é com aquilo que os professores em formação querem ser e, nesse processo, quebrar paradigmas negativos e construir as novas formas de se fazer a docência apoiados tanto nas teorias como nas práticas. Sabemos que muitas das práticas desenvolvidas nas escolas são tradicionais e acríticas, no entanto, segundo Arroyo (2013), no convívio de diferentes gerações na escola, o docente tem se mostrado inovador em suas práticas, posturas, escolhas e ações. Ainda de acordo com esse autor, essas práticas consideradas pelos próprios professores como inovadoras e transgressoras são muito formativas e precisam ser incentivadas e aliadas a novas propostas de formação que tem sido difundidas nas instituições de formação docente. Segundo Canan e Corset (2014), a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores instigam a um crescimento contínuo favorável tanto a escola

quanto a universidade, que aprendem e ensinam ao mesmo tempo, sustentando a relação teoria e prática. Acreditamos que essa transformação relatada pela Supervisora ALICE pode ser uma abertura para que se constitua no programa um fortalecimento de uma nova imagem docente e que os futuros docentes formados nesse contexto possam aprender a profissão no convívio com essas novas possibilidades.

Sendo assim, ao se tratar da formação inicial, os Supervisores também trouxeram suas perspectivas a partir do programa que foram reconhecidas como uma categoria de análise. Em todas as entrevistas a importância do programa para se formar futuros professores críticos, preparados e conscientes do seu papel na sociedade e das condições da docência em nosso país foi destacada, o que vai ao encontro da perspectiva da formação de uma nova imagem docente. Como já mencionamos é a partir da troca de experiência, das discussões temáticas, das metodologias e das vivências na escola que os sujeitos envolvidos no programa se formam. Em especial, os docentes compreendem o PIBID como um espaço tão rico para a educação e para formação inicial de docente que três deles deram ênfase ao dizer que se no momento da formação inicial houvesse o programa, certamente seriam professores mais preparados e a escola contaria hoje com profissionais conscientes de seu papel, como podemos visualizar a seguir:

JOÃO- Num âmbito geral o PIBID é visto como um espaço que permite a formação inicial ser realmente pautada com fortalecimento, aprofundar essa formação. E isso acontece no grupo do PIBID Biologia com intensidade grande.

ALICE- Porque se eu tivesse tido isso na minha licenciatura eu acho que eu não teria saído tão cru da licenciatura.

MARTA- Eu falo para todo mundo hoje que se tivesse na época que eu comecei, programas como esse eu acho que a escola hoje estaria muito bem servida.

Ao refletir sobre seus processos de formação inicial nas Instituições e nos primeiros anos de docência, os supervisores destacaram algumas dificuldades que, segundo eles, poderiam ser diminuídas caso tivessem tido a oportunidade de participar do Programa. Essa reflexão ressalta o quanto eles consideram o PIBID relevante para uma formação mais significativa para a profissão docente. Segundo Canan e Corset (2014), o PIBID proporciona a

construção da docência em um processo que articula a teoria à prática de forma aprofundada. Ainda segundo esses autores, pelos saberes construídos no Programa os futuros docentes vivenciam a docência nas mais variadas formas, possibilitando um olhar mais concreto. Em consonância com esse autor, compreendemos, pelas observações dos supervisores, que a partir de suas colaborações e de toda a organização do programa se desenvolve a formação de seus licenciandos. Há também, no convívio entre docentes atuantes e em formação, outras dimensões formativas que se referem a imagem do ser professor. Ao se estabelecer essa relação, acreditamos que os licenciandos podem perceber nos supervisores uma nova forma de ser professor que vai além da sala de aula, o que está em consonância com a perspectiva de Arroyo (2013). Sendo assim, a atuação do supervisor como co-formador é muito importante para os processos de formação inicial e de mediação da relação teoria e prática.

Nesse contexto, partimos para a discussão da categoria Papel do Professor Supervisor. Além de reconhecer seu papel como co-formador a partir da troca de experiências, os supervisores reconhecem ainda alguns outros papéis por eles desempenhados. Nesse sentido, destacamos algumas falas que mostram como o supervisor/a entende o seu papel no programa:

JOANA- Eu é que conheço as turmas eu sei quem são os meus alunos e aqui também eu sei quem são os licenciandos. Então eu acho que o papel do supervisor tanto é ser a ponte da Universidade com a escola e ser também feedback da escola para a UFLA, porque, se não, fica uma via de mão única.

MARIA- Principalmente o vínculo com a escola. Pra que eles possam ter essa abertura de entrar na escola e entrar na sala de aula e observar tudo que acontece. Pra formação deles essa prática é muito importante.

Percebemos então, que um dos papéis mais destacados pelos professores foi o de ser Ponte. De acordo com a concepção expressa por eles nas entrevistas, ser ponte significa proporcionar uma comunicação entre Universidade e Escolas da Educação Básica Pública, relação que se mostrava muito distante da realidade dos alunos anterior a chegada do PIBID nas escolas. A relevância do papel do supervisor é destacada tanto para a Escola quanto para a Universidade.

Pela Universidade, o professor/a supervisor destaca que será oportunizada a entrada dos futuros docentes no contexto da Escola, das relações do dia a dia e das vivências nesse

ambiente. Sendo assim, há uma aproximação da teoria aprendida na Universidade com a prática da realidade do campo de atuação. Esse contato é importante para que a formação inicial de professores seja mais efetiva e contextualizada. A escola é um local onde acontecem as relações pedagógicas, interpessoais e de ensino e aprendizagem e por isso, é um espaço excepcional para observação e aplicação dos conhecimentos vindos da graduação. Nessa perspectiva, considerando o papel do supervisor de ser ponte entre Universidade e Educação Básica, se estabelece um vínculo teoria e prática que se faz de forma conjunta, uma vez que no PIBID os licenciandos podem receber desde o início do curso.

Segundo Nóvoa (2009), a formação de professores teria muitos avanços caso se assentassem preferencialmente em torno de situações concretas de insucessos, problemas e programas escolares. Sendo assim, no PIBID, a partir do Papel do Supervisor, se possibilita essa outra visão aos docentes em formação, uma vez que tem o objetivo de aproximar esses dois espaços e promover diálogos entre eles, permitindo uma formação de professores pautada na realidade cotidiana com seus dilemas. Ainda segundo Nóvoa (2009, p. 7), há muitas possibilidades para a formação docente no contexto da escola, como percebemos a seguir:

A ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas.

Deste modo, no PIBID, ao serem valorizados os conhecimentos do Supervisor, se contribui não só para a formação dos futuros professores, mas para preparar e embasar os docentes em atuação a assumirem novas posturas, transformadoras da realidade da educação. Como mencionamos, há também papéis desempenhados junto a escola. Percebemos pelas entrevistas que o supervisor traz a Universidade mais próxima da realidade dos estudantes e das escolas, proporcionando que esses conheçam e descubram esse espaço como uma possibilidade antes não vislumbrada. Segundo eles, para os estudantes da Educação Básica a UFLA era desconhecida e, apesar de estar tão próxima fisicamente das escolas, não fazia parte das perspectivas futuras dos mesmos. Deste modo, a partir da chegada do programa

PIBID nas escolas, a UFLA passou a ser mais presente e a fazer parte dos planos dos educandos uma vez que passaram a ter maior compreensão e contato com a Universidade. Dentro dessa percepção, os supervisores compreendem que o seu papel foi ser ponte dos educandos com a Universidade, não só por proporcionar momentos de visita ao espaço físico, mas no incentivo diário, no esclarecimento de dúvidas e, principalmente, no reconhecimento de que a Universidade é um espaço que pertence aos estudantes, ao destacarem em suas falas a relevância que essa aproximação teve:

JOANA- Eles nem tiveram contato com a UFLA.. eles achavam que a UFLA nem era deles. E eu dava muito esse empoderamento pra eles. Não a Universidade é de vocês também. E já tem menino lá que quer estudar aqui. E não tinha essa questão.

MARTA- Nossa! Mudou muito a escola. Os alunos ficaram mais interessados, a aproximação deles com a universidade foi muito grande (...) Com a participação dos professores da nossa escola nos PIBIDs a gente mostrou pra eles que os alunos que vinham (os bolsistas) trabalhar conosco tinham uma linguagem também pra comunicar com eles e eles foram se sentindo envolvidos. Eles puderam desmistificar essa coisa de que a universidade não era para os nossos alunos de escola pública.

Há muitas mudanças e concepções que precisam ser transformadas nas escolas e na sociedade como um todo. Fortalecer, valorizar e melhorar a educação nas escolas básica é um dos objetivos do próprio PIBID. Sendo assim, acreditamos que esse fortalecimento tem acontecido já que transformações foram percebidas de forma tão relevante a partir da visão de quem a vive diariamente e enfrenta seus dilemas. Aproximar os estudantes das Escolas de Educação Básica Pública é possibilitar que eles ocupem um lugar que sempre foi deles, mas que historicamente, por muitos motivos, foram privados do acesso. Segundo Almeida (2012), há um quadro desigual de acesso a Universidade Brasileira que tem como uma das características relevantes na hora do ingressos a renda familiar e a idade considerada ideal. Sendo assim, podemos perceber que os estudantes de escola pública, geralmente vindos de famílias com condições financeiras desfavoráveis, ficam prejudicados e se distanciam desse espaço, como percebido pelos Supervisores. Diminuir essas distâncias e compreender essa discrepância de acesso é parte importante e integradora do fazer do professor. Nessa perspectiva, os entrevistados referem-se a essa contribuição positiva do PIBID para que os

docentes se posicionem e interfiram, no sentido de buscar um maior acesso dos alunos às Universidades que a eles e elas pertencem.

Essa percepção destacada pelos supervisores pode nos mostrar e nos instigar a voltar nossas reflexões sobre como os docentes vinculados ao PIBID têm percebido as mudanças e transformações sociais que interferem diretamente sobre a escola e sobre as aulas ministradas. Compreendemos que para que a atuação docente seja realmente pautada em um posicionamento crítico e emancipatório do sujeito é necessário que haja uma consciência das tramas nas quais estamos envolvidos e que permeiam nossas relações e até mesmo a realização do fazer docente. É nesse sentido, que algumas falas foram organizadas na categoria PIBID e Contexto que busca pensar o PIBID e Contexto social e educacional a fim de analisar como o programa tem auxiliado os docentes em atuação a perceber seu trabalho no contexto. A própria atuação dos supervisores no sentido de esclarecer o acesso à Universidade para que os alunos da Educação Básica Pública vislumbrem essa possibilidade já nos indica que pelo PIBID tem se trabalhado por uma ação contextualizada.

A escola é um lugar de compartilhamento de conhecimentos e saberes diversos, onde uma educação contextualizada, ou seja, uma educação por meio da qual se compreenda o contexto com suas problemáticas e potencialidades precisa ser tematizada (NEGREIROS; CAMPANI, 2012). Compreendemos que é a partir de uma educação contextualizada que os professores serão capazes de contribuir a formar cidadãos críticos emancipados e cientes para compreender a sociedade que vivemos. Sobre a percepção dos Supervisores do PIBID relacionados ao contexto, destacamos as falas a seguir.

JOÃO- Teve atividades políticas do contexto que a gente está vivendo. Eu fiz diálogo entre o PIBID e até foi o PIBID geral da UFLA com o grupo de professores da escola.

JOÃO- Uma coisa que a gente faz no PIBID é trazer realmente as notícias que são mais significativas e discutir (...) E te coloca num sentimento de querer ser porta voz dessa indignação e desse questionamento né?! E ter discutido isso num espaço que pensa a educação te dá mais segurança pra levar essa afirmação dentro da escola e colocar isso como parte do contexto do papel do professor.

JOANA- Na verdade o que eu mais destaque foi essa formação política que nós fizemos muitos trabalhos

em prol disso. Porque o menino precisa disso pra saber que rumo ele vai tomar... porque o menino é tudo muito alienado... o menino da escola.

A partir das falas foi possível perceber que no PIBID são proporcionados muitos espaços de discussão de questões atuais e que impactam diretamente na sala de aula. Nesse sentido, os Supervisores, ao estarem cientes sobre o contexto, podem ter atuações mais significativas nas Escolas, que aproximam o estudante das temáticas trabalhadas, podendo, então, tornar as aulas mais interessantes e significativas. Em uma das entrevistas, o Supervisor destaca a transformação na Escola e, principalmente, dos alunos que estavam mais interessados a partir da chegada do PIBID. Compreendemos esses interesses e essas transformações como resultado da nova formação recebida por professores, pela presença de pessoas diferentes no ambiente escolar, pela valorização da educação e do professor, enfim, por toda a organização do programa.

No sentido de uma educação contextualizada, alguns princípios são basais como, por exemplo, a valorização do cotidiano, do contexto local, a compreensão da história, da política, da cultura, da economia, o contato com a sociedade e a troca de saberes entre toda a comunidade escolar (NEGREIROS; CAMPANI, 2012). Sendo assim, o professor que passa a ter uma prática contextualizada, aumenta suas possibilidades de alcançar os seus educandos, considerando e valorizando os seus saberes para que novos conhecimentos possam ser verdadeiramente compreendidos. A seguir, vemos uma fala onde um Supervisor relata uma ocasião onde o trabalho com o contexto local foi significativo para o estudante:

MARTA Tanto que uma vez nós fizemos uma excursão no entorno da escola pra ver a questão do ambiente. Aí um aluno falou pra mim que o ambiente que a gente estava vendo ele também estava dentro da escola dessa mesma forma, estava dentro da sala de aula da mesma forma. O dia pra mim eu arreepei porque aquela questão ambiental ali ele percebeu que não era só no entorno.

Percebemos então que, a partir de uma prática desenvolvida pelo PIBID de Biologia, que intencionava compreender problemas ambientais presentes na comunidade escolar, o

professor Supervisor compreendeu que os estudantes extrapolaram as reflexões para outros contextos demonstrando ter construído uma percepção dos problemas ambientais em questão. Cabe ressaltar que, a partir do relato, o Supervisor sentiu-se satisfeito em perceber o avanço dos educandos no sentido de apreender as questões trabalhadas o que, possivelmente, pode ter impulsionado e direcionado novas práticas pedagógicas embasadas nos aprendizados dessa atividade, corroborando com a perspectiva de que o programa possibilita um desenvolvimento profissional docente.

Ainda discutindo a relação estabelecida entre o PIBID e o contexto, uma das falas chama a atenção por expressar um desejo de compartilhar preocupações discutidas no programa com outros professores da escola, por perceber que o entendimento do contexto é muito relevante para o fazer docente:

JOÃO- Acabei sendo uma referência na escola nesse sentido. Sempre nos intervalos com os professores eu já conversava, tentava expor alguma situação que eu estava avaliando com relação ao contexto político e acho que isso interfere muito no trabalho do educador porque muda até nossa condição de exercer nossa profissão futuramente.

Sendo assim, a fala a seguir introduz reflexões sobre as transformações ocorridas nas Escolas a partir da chegada do PIBID Geral e do PIBID de Biologia onde os Supervisores atuam. Essa temática foi abordada pelos Supervisores com muita ênfase. Principalmente os Supervisores com mais tempo de docência foram capazes de fazer uma reflexão desde os primeiros anos de docência relatando muitas transformações ocorridas na escola e destacaram que o PIBID foi um programa que proporcionou ganhos muito significativos:

JOANA- Era muito tradicional o ensino lá (...) Depois que esse projeto de energia foi executado lá a escola transformou. Porque professores que já estavam adormecidos começaram a se valorizar e pensar assim: Nossa então eu posso fazer um projeto.

MARTA- Acho que fiquei pelo menos uns sete ou oito anos no PIBID e a nossa escola mudou muito com a presença do PIBID. Nossa!... mudou demais.

As transformações sugeridas pelos Supervisores demonstram que no PIBID tem se conseguido atingir o objetivo da melhoria da Educação Básica. Obviamente, não será o programa que sozinho irá resolver todas as questões pertinentes a esse meio, mas, certamente, suas influências estão sendo significativas. Acreditamos que é por meio de vários elementos destacados nessa pesquisa que mudanças foram percebidas na Escola: uma Formação Inicial mais próxima da Escola, a Formação Continuada de docentes em atuação, o contato entre licenciandos e estudantes, a aproximação da Universidade, o incentivo a práticas inovadoras críticas e contextualizadas, enfim, a soma de todas essas atividades proporcionadas pelo PIBID, certamente culmina em uma transformação que pode, para esses supervisores, ser percebida. Arroyo (2013) destaca a relevância da transformação da escola e da gestão escolar para que novas perspectivas do fazer docente possam se concretizar. Nesse sentido, compreendemos que o PIBID tem sido importante para contribuir com mudanças de concepções que provocam mudanças nas Escolas.

Segundo Arroyo (2013, p. 137), “em todas as escolas encontramos surpresas: há muita positividade, mais do que o discurso negativista sobre o público imagina ou deveria reconhecer. Mais do que por vezes o discurso progressista e crítico vê”. Sendo assim, percebemos que há muita transformação acontecendo nas escolas e nos docentes. Essas transformações precisam ser reconhecidas e incentivadas. Reconhecemos também ainda muitas concepções a serem deixadas para trás, mas compreendemos a escola e os seus docentes como pilares de onde essas mudanças vão emergir e onde melhor se formarão os futuros professores. Afinal, como salienta Diniz-Pereira (2010), se tivéssemos na escola condições ideais, não haveria lugar melhor para que houvesse o desenvolvimento profissional docente.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Professor da Educação Básica possui vasta experiência no fazer docente. São eles e elas que diariamente enfrentam dificuldades, percebem melhorias, lidam com muitos alunos e ainda assim encontram sua forma de se posicionar e de atuar de formas transgressoras. Os professores que se vinculam ao PIBID encontram outros espaços para refletir sobre as questões da Educação Básica às quais eles já são muito próximos. Nessa perspectiva, torna-se

relevante ouvir esses sujeitos para que a partir de suas vivências possam refletir sobre o programa.

Deste modo, revisitamos nossos objetivos para que possamos voltar nossos olhares a eles e assim tecer nossas considerações e apontamos após termos desenvolvido essa pesquisa. Sendo assim, o principal objetivo foi conhecer e refletir, a partir do ponto de vista de Professoras Supervisoras do PIBID de Biologia da UFLA, como compreendem sua atuação e seu papel dentro do programa. Como objetivos específicos, buscamos conhecer as considerações das supervisoras a respeito do programa no âmbito da formação inicial, continuada e na Educação Básica; compreender como concebem a própria prática cotidiana; refletir como percebem as relações entre as atividades do PIBID e o contexto social e educacional no qual estão inseridas; perceber como analisam suas contribuições na formação inicial de licenciandos/as do programa.

Durante esse processo de pesquisa pudemos nos aproximar desses docentes e compreender um pouco do contexto onde estão inseridos, sobre seus anseios, suas perspectiva e sobre as concepções que carregam consigo a respeito da docência e da educação. Foi possível perceber que o lugar de onde cada um se posiciona é diferente, ao mesmo tempo em que mantêm algumas semelhanças muito relevantes. Dentre os supervisores entrevistados, havia docentes recém formados, designados, efetivos no município ou no estado, também professores aposentados com histórias de vidas, percepções e perspectivas sobre a docência diferenciadas. Ao mesmo tempo que tinham tantas características distintas, esses supervisores mantinham entre si o vínculo com o PIBID de Biologia da UFLA. Consideramos muito ricas as contribuições de cada um desses supervisores pois eles fazem parte de um contexto, de um programa e de um sistema educacional do qual eles são atores principais juntamente com os educandos.

De outra parte, os referenciais teóricos e perspectivas metodológicas escolhidas para embasar essa pesquisa foram muito importantes para auxiliar nossas reflexões o que nos faz retomá-las sucintamente nesse momento. Buscamos visitar a História da Educação, por compreender que as lutas pela educação se relacionam diretamente com as lutas da profissão docente e, por isso, a influenciam até os dias de hoje. Assim como a História da Educação, a Formação de Professores também passou, e ainda passa por transformações que impactam diretamente o fazer docente nas escolas. Cabe ressaltar que além da formação institucional, pensamos ser relevante compreender a Formação Docente a partir das imagens e autoimagens

da profissão que são diretamente influenciadas pelos processos históricos e de lutas e que são extremamente formadores da concepção docente na sociedade.

Buscamos também investigar o PIBID, as legislações, as pesquisas que têm como foco o programa e, principalmente, as pesquisas que têm como sujeito os Supervisores do Programa. Sendo assim, realizamos entrevistas semi-estruturadas de caráter qualitativo, e utilizamos a análise de conteúdo e categorias temáticas para analisar essas entrevistas. Justamente pelos diferentes olhares de cada supervisor, a realização das entrevistas foi momento muito rico onde eles puderam trazer muitas contribuições sobre suas percepções referentes ao programa.

Ao serem instigados a falar sobre a Formação Continuada de Professores, os supervisores foram enfáticos em destacar muitas contribuições para sua prática docente, se referiram muitas vezes à aquisição de conhecimentos, de novas metodologias e de nova postura docente. Quando os supervisores lembraram seu processo de entrada no PIBID, relataram que esperavam um espaço de Formação Continuada e no decorrer da conversa demonstravam que essa expectativa estava sendo alcançada. Sendo assim, buscamos compreender se esse espaço de Formação Continuada, da forma como os Supervisores relataram, poderia estar contribuindo para o Desenvolvimento Profissional desses docentes, e nossa percepção aponta que o PIBID traz contribuições relevantes nesse sentido.

Outra questão que nos auxilia na compreensão do desenvolvimento profissional, é que os supervisores relatam encontrar no PIBID, muitas ações e reflexões que auxiliam na discussão do contexto social e educacional no qual estamos inseridos. Para eles, essas discussões eram importantes na atuação na escola, uma vez que possibilitava um trabalho contextualizado que se mostrava mais interessante e significativo aos estudantes transformando a rotina da sala de aula. Essa questão nos mostra que o Supervisor do PIBID de Biologia consegue fazer relação dos conteúdos trabalhados com as questões cotidianas que muitas vezes interferem no fazer docente e na vida dos estudantes.

Deste modo, consideramos que o professor supervisor do PIBID de Biologia encontra no programa uma Formação Continuada que vai no sentido do Desenvolvimento Profissional Docente, mas que esse desenvolvimento poderia ser potencializado se os docentes fossem mais considerados no momento de escolhas temáticas no grupo.

Quanto a Formação Inicial, os professores entrevistados consideram o PIBID como relevante na formação de professores mais preparados para atuar no cotidiano escolar. Chamou a atenção que os supervisores consideram o PIBID tão importante para a formação inicial, que muitos deles lamentaram não ter acesso a essa iniciativa pública no momento em que estavam cursando a licenciatura. Segundo eles, se houvessem participado do PIBID na formação Inicial suas primeiras experiências em sala de aula talvez fossem menos traumáticas e estariam mais preparados para a atuação após terminar o curso. Essa contribuição aponta que os supervisores reconhecem que o estudante que participa do PIBID é melhor preparado, assume postura diferente e consegue relacionar a teoria apreendida nos cursos com as práticas da sala de aula. Os motivos pelos quais os supervisores destacam a formação inicial são o contato com a escola, as discussões teóricas, os cursos e metodologias diferenciadas que são realizadas no grupo e, de modo especial, a troca de experiências.

Ao mencionarem a troca de experiências, os supervisores compreendem que é a partir dela que se dá o seu papel de co-formador dos licenciandos. Segundo eles, os espaços para que exercitem a postura de formador de professor é na troca de experiência que acontece no decorrer das atividades do PIBID na Universidade. Parece não haver no grupo momentos sistematizados onde os supervisores orientam e participam da formação dos licenciandos para além das conversas informais, contribuições em discussões e demais atividades. Devemos destacar que na troca de experiências há um potencial formativo muito grande, principalmente, quando pensamos na construção da imagem docente. Na relação entre professores em formação e professores já formados possibilita-se o surgimento de novas nuances do ser professor em que ambos se desenvolvem e transformam suas maneiras de ser professor e de enxergar a docência. Consideramos que essa é uma percepção muito significativa a ser destacada em nossa pesquisa pois permite o encontro de professores que se relacionam e reinventam a docência por perceber no outro e em si mesmo uma nova forma de ser. No entanto, consideramos também, que os Professores Supervisores teriam ainda mais contribuições com a formação inicial se houvessem mais espaços formativos inclusive dentro do ambiente escolar, afinal, é lá onde se dá de fato a atuação dos professores.

Segundo os supervisores as escolas em que atuaram enquanto supervisores do PIBID tiveram transformações muito importantes que eles relacionam diretamente com a chegada dos PIBIDs das diversas áreas. Percebemos nas entrevistas que ocorreram mudanças, como a aproximação entre a Escola e a Universidade, aproximação dos estudantes da Educação Básica com a Universidade, mudanças de posturas e de metodologias de professores que não

são supervisores do PIBID. A partir dessas colocações, consideramos que o PIBID teve importância significativa na aproximação entre Universidade e Escolas de Educação Básica Pública. A distância entre ambos é histórica e os esforços demonstrados pelos supervisores em diminuir essa distância demonstra uma percepção do contexto social e atuação nesse contexto, amparados por discussões suscitadas no PIBID.

A partir de cada temática destacada, podemos tecer algumas considerações a respeito de como o supervisor do PIBID compreende sua atuação no programa. Sendo assim, consideramos que o supervisor se percebe no programa num primeiro momento mais como aprendiz do que como formador de professores. É certo que esses professores reconhecem o valor de suas experiências na docência e a relevância dessas experiências para a formação dos futuros professores, mas essa função aparece como secundária. Pelas entrevistas, consideramos que a participação no programa teve influências muito significativas na vida pessoal e profissional dos Supervisores. Eles relataram maior satisfação no fazer docente a partir dos aprendizados junto ao grupo e destacaram a relevância da continuidade do PIBID, o que corrobora com a perspectiva de Desenvolvimento profissional que considera o professor em todos os seus aspectos inclusive afetivos.

Consideramos também que o PIBID de Biologia possibilita que seus integrantes construam uma visão crítica da sociedade e do contexto político e educacional, uma vez que são reconhecidos por suas atuações e práticas nesse sentido. Sendo assim, a partir da visão dos professores Supervisores, o PIBID é um espaço de construção de uma nova imagem docente, de desenvolvimento profissional e, principalmente, de formação de professores críticos e contextualizados.

Do processo dessa pesquisa também fazemos alguns apontamentos. De acordo com as entrevistas, pudemos perceber que os supervisores demonstram necessidade de estarem mais próximos do contexto da escola. Segundo eles, os momentos de efetiva participação juntamente com os licenciandos na sala de aula e na escola não são frequentes. Como já consideramos, as contribuições do programa tanto para a formação de docentes quanto para a transformação da escola foram tão significativas que, a partir deste trabalho, podemos apontar que caso essa atuação fosse mais próxima da Escola todos os benefícios alcançados poderiam ser potencializados e até mesmo outras contribuições pudessem ser construídas.

Além disso, consideramos que se o professor supervisor tivesse espaços sistematizados por eles para a atuação como co-formadores, os licenciandos poderiam

aproximar-se ainda mais das temáticas e questões da Educação Básica. Nesses espaços poderiam ser discutidas a imagem do professor, as influências dessa imagem na atuação dos docentes e, a partir de então, refletirem juntos para a construção de uma nova proposta da imagem do professor.

Por fim, trazemos alguns apontamentos percebidos no nosso campo de atuação como possibilidades para novas pesquisas. Segundo os professores, as transformações percebidas nas Escolas a partir da implantação do PIBID foram muito importantes e significativas. Segundo eles, outros programas educacionais não conseguiram alcançar tantas contribuições quanto o PIBID. Sendo assim, acreditamos que pesquisas que voltassem o olhar para a relação estabelecida entre o PIBID e as transformações da Educação Básica seriam muito relevantes para a compreensão do programa. Ainda como apontamento para novas pesquisas na área, seria relevante compreender como os licenciandos percebem a relação com o professor da Escola e aí investigar como se dá a formação da concepção docente, nesse contexto.

Finalizamos ressaltando a relevância de trabalhos que pesquisam a Educação de modo que possamos contribuir cada vez mais para formação de uma comunidade escolar crítica, emancipada e consciente de seu papel dentro da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. M. Acesso à Universidade Pública Brasileira: posições em disputa. **Revista Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 2, n. 18, 2012. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/rt/printerFriendly/72/56>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

AMARAL, I. A. Oficinas de produção em ensino de ciências: uma proposta metodológica de formação continuada de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11., 2002, Goiânia. **Anais ...** Goiânia: Alternativa e DP&A, 2002. p. 147-164.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, C. T. **O professor supervisor do PIBID: o que pensa, faz e aprende sobre a profissão?** 2015. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20CAROLINE%20TEIXEIRA%20BORGES.pdf.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2016.

BOURDIEU, P. Sobre o poder simbólico. In: \_\_\_\_\_. **O poder simbólico: 1930-2002**. Tradução de Fernando Tomaz. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 1-16.

BRANDÃO, C. R. **O Que é Educação**. 35. ed. São Paulo: Brasiliensis, 1981.

CANAN, S. R.; CORSETTI, B. O professor em formação: o PIBID no contexto da política nacional de formação de professores. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., e CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Porto. **Anais ...** Porto: [s. n.], 2014. v. 4, p. 1-17.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEEPHANOU, M.; BASDOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil - séculos XVI-XVIII**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 10-191, v. 1.

CASTRO, M. L. O. **A educação brasileira nos dez anos da LDB**. Brasília: Consultoria Legislativa do Senado Federal, 2007. (Série de Estudos, intitulada "Textos para Discussão").

CORRÊA, R. L.; GUIRAUD, L. Possibilidades e limites de história de vida por meio de depoimentos orais na história da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 671-686, set./dez. 2009.

CURY, C. R. J. A Educação nas constituições brasileiras. In: STEEPHANOU, M.; BASDOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil - século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 17-28, v. 8.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte. Faculdade de Educação; Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

FERNANDES, J. A. B.; SOARES, V. M. O PIBID no ENEBIO: estado da arte de trabalhos apresentados no período 2010-2014. **Revista da SBEnBio**, São Paulo, n. 9, p. 7737-7748, 2016.

FIORIN, B. P. A.; FERREIRA, L. S.; MANCKEL, M. C. M. A Lei 9394/96 como política educacional e o trabalho dos professores. **Debates em Educação**, Maceió, v. 5, n. 9, p. 1-13, jan./jun. 2013.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 138-146, jan./abr. 2015.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v. 2, p. 17-41.

GÁRCIA, C. M. Desenvolvimento profissional dos professores. In: \_\_\_\_\_. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Barcelona: Porto, 1999. v. 2, p. 136-145.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. In: \_\_\_\_\_. **Textos selecionados de Bernadete A. Gatti**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 79-104. (Coleção Perfis da Educação, 4).

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

GATTI, B. A.; NUNES, M. N. R. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, p. 155, 2009.

HUMEREZ, D. C. História de vida: instrumento para a captação de dados. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 32-37, set./dez. 1998.

JARDILINO, J. R. L.; OLIVERI, A. M. R. A formação continuada de professores no âmbito do Pibid na região dos inconfidentes (MG). **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 237-249, jan./jun. 2013.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-169, 2002.

LIMA, C. L.; ALEXANDRINO, D. F. L. Trajetória do sistema educacional através das configurações da profissão docente no Brasil. **Cadernos de História da Educação, Uberlândia**, v. 11, p. 707-710, 2012.

LIMA NUNES, A. V. et al. Análise de conteúdo: olhar da técnica sobre o preconceito racial no Brasil. **Revista Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 201, p. 1-26, 2008.

MAGESTE, G. S.; LOPES, F. T. O uso da história de vida nos estudos organizacionais. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1., 2007, Recife. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2007. p. 1-16.

MARTINS, A. M. S. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTED BR On-Line**, Rio de Janeiro, v. 35, p. 1-10, 2009. Disponível: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639621/7189>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012)>. Acesso em: 14 abr. 2017.

MINAYO, M. C. S. Fase de análise ou tratamento do material. In \_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000. p. 269.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORETTI, V. D. et al. A aprendizagem da docência em matemática: o professor supervisor do PIBID em atividade de ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: SBEM, 2013. 1 CD-ROM.

NEGREIROS, J.; CAMPANI, A. Educação contextualizada para uma vivência com o semiárido no sistema de ensino do município Irauçuba-CE. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 4., 2012, Parnaíba. **Anais...** Campina Grande: Realize, 2012. 1 CD-ROM.

NOGARO, A.; DALL'AGNOL, A. Imagens e auto-imagens: uma análise sobre as representações da profissão docente. **Perspectiva**, Erechim, v. 27, n. 99, p. 7-20, 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-34.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Lisboa, n. 350, p. 203-218, 2009.

PAIVA, J. M. Igreja e educação no Brasil Colonial. In: STEEPHANOU, M.; BASDOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil - séculos XVI-XVIII**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 77-92, v. 1.

PAULILO, M. Â. S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 135-148, jul./dez. 1999. Disponível em: <[www.uel.br/revistas/ssrevista/c\\_v2n1\\_pesquisa.htm](http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v2n1_pesquisa.htm)>. Acesso em: 14 abr. 2017.

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 22., e COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 5., 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: [s. n.], 2007. 1 CD-ROM.

PINTO, A. M. Introdução à história da formação de professores. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo: Editora da UNESP, 2005. v. 1, p. 187-187.

PONTE, J. P. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. Lisboa: APM, 1998. p. 27-44.

PONTE, J. P. O desenvolvimento profissional do professor de Matemática. **Educação e Matemática**, Lisboa, n. 31, p. 9-20, 1994.

SÁ, T. T.; ALVES NETO, F. R. A docência no Brasil: história, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no séc XXI. **Revista Tropos**, Rio Branco, v. 5, n. 1, p. 1-14, jul. 2016.

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. In: STEEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil - século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 29-38, v. 3.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil - séculos XVI-XVIII**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 121-130, v. 1.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, v.14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHNEIDER, M. P. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas**. 2007. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SILVA, V. F.; BASTOS, F. Formação de professores de ciências: reflexões sobre a formação continuada. **Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, Alexandria, v. 5, n. 2, p. 150-188, set. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/B%C3%A1rbara/Downloads/37718-125233-1-PB%20(2).pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017.

SOUZA, A. P. D.; TOZETTO, S. S. A formação continuada e em serviço: uma experiência vivida por professores e pedagogos de uma escola de tempo integral. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Educere, 2011. 1 CD-ROM.

SOUZA, J. A. G. **Avaliação X Relação de poder**: um estudo do Projeto Nova Escola/ Rio de Janeiro. 2007. 174 f. Dissertação (Dissertação Ciências Sociais) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

STEEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil - séculos XVI-XVIII**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p.15-18, v. 1.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TENTI-FANFANI, E. **La condición docente**: análisis comparado de la Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WEHLING, A. A incorporação do Brasil ao mundo moderno. In: STEEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil - séculos XVI-XVIII**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 45-55, v. 1.

WENGZYNSKI, D. C.; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: ANPED SUL, 2012. 1 CD-ROM.

#### FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. **Decreto lei nº 1.190 de 4 de Abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm)>. Acesso em: 22 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 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 providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais.** 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais: ensino fundamental.** Brasília, 1998.

BRASIL. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010.** Aprova normas do PIBID e dá outras providências. Disponível em: <<https://goo.gl/WLNgUH>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 009/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório de Gestão da Capes: 2009-2013.** Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

GATTI, B. A.; NUNES, M. N. R. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, p. 155, 2009.

SÃO PAULO. **Decreto nº 27, de 12 de março de 1890.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909. Tomo I – 1889-1891. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).