UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

MARIA DE CÁSSIA PASSOS BRANDÃO GONÇALVES

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO FORMADOR DE PROFESSOR: O POTENCIAL FORMATIVO DA EXPERIÊNCIA NO PIBID

Salvador
2019

MARIA DE CÁSSIA PASSOS BRANDÃO GONÇALVES

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO FORMADOR DE PROFESSOR: O POTENCIAL FORMATIVO DA EXPERIÊNCIA NO PIBID

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na Linha de Pesquisa Educação, *Práxis* Pedagógica e Formação do Educador, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Soares

Salvador
2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão

Desenvolvimento Profissional do Formador de Professor: o potencial formativo da experiência no PIBID / Maria de Cássia Passos Brandão GONÇALVES.-- Salvador, 2019.

194 fls : il.

Orientador(a): Sandra Regina Soares.

Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2019.

1.Formadores de professores. 2.Desenvolvimento profissional docente. 3.Formação inicial de professores. 4.PIBID.

CDD: 378

TERMO DE APROVAÇÃO

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO FORMADOR DE PROFESSOR: O POTENCIAL FORMATIVO DA EXPERIÊNCIA NO PIBID

MARIA DE CÁSSIA PASSOS BRANDÃO GONÇALVES

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 4 de outubro de 2019, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação e Contemporaneidade, pela da Universidade do Estado da Bahia, composta pelos seguintes membros:

Prof.ª Dr.ª Sandra Regina Soares
Universidade do Estado da Bahia, UNEB
Doutorado em Educação
Université de Sherbrook, USHERB, Canadá

Prof.ª Dr.ª Maria Assunção Flores
Universidade do Minho, UMINHO, Portugal
Doutorado em Educação
Universidade de Nottingham, Inglaterra

Prof.ª Dr.ª Alessandra Santos de Assis
Universidade Federal da Bahia, UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Prof.ª Dr.ª Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Reis
Universidade do Estado da Bahia, UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Prof. Dr. Álvaro Lima Machado
Universidade do Estado da Bahia, UNEB
Instituto Federal da Bahia, IFBA
Doutorado em Educação
Universidade do Estado da Bahia, UNEB

O real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.
Guimarães Rosa

Dedico este trabalho

a meu esposo José Mário, por nosso amor, fortalecido por cumplicidade, incentivo e parceria ilimitada.

a meus filhos Pedro, Francisco e Felipe, pelo amor, pelo entusiasmo e pelas provocações que me lançam a novos voos.

a Dilza, pela amizade e sabedoria de vida, que me ensina cotidianamente.

a meus pais (*in memoriam*) Agripino e Josefina, que continuam presentes em minha vida. Quando não encontro palavras inteligentes, quando me falta explicação por meio do que estudei para expressar o que sinto e responder a demanda que a mim é atribuída, o que me salva é a sabedoria aprendida, em grande parte, na experiência com vocês. Assim como estrelas no céu, vocês estão sempre a me guiar e a me iluminar.

AGRADECIMENTOS

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.
Antoine de Saint-Exupéry.

Nesse percurso de quase cinco anos, levo um pouco de cada um daqueles que, de forma direta ou indireta, participaram dessa caminhada e me ensinaram, com palavras, gestos e ações, que uma tese não é tão somente uma produção acadêmica: é também parte de nossa vida, já que nela nos encontramos implicados tanto no nível pessoal como profissional. Desse modo, agradeço profundamente a professores, colegas, alunos, familiares e amigos que me encorajaram e me auxiliaram a produzir uma tese que tem valor para minha vida.

De forma muito especial, agradeço à professora Doutora Sandra Regina Soares, por orientação, confiança, amizade, carinho, interlocução e comprometimento, além de suas contribuições valiosas para meu crescimento pessoal e profissional. Conviver com você, ao longo desse período, foi romper barreiras, superar limites, aprender a me entregar ao desconforto da incerteza, do risco e da exposição. Tudo isso se constituiu numa verdadeira experiência que nenhum produto será capaz de objetivar.

Aos colegas do grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP) – Álvaro, Cláudia, Conceição, Deise, Édiva, Liége, Lúcio, Luciene, Marcelo, Mariana, Mônica, Neilton, Patrícia, Priscila, Ramires e Rebeca – agradeço pelas profícuas leituras e discussões acerca da docência universitária, com aprendizagens múltiplas, principalmente, no que diz respeito às atitudes e aos valores.

Às Professoras Doutoras Maria Assunção Flores e Flávia Vieira sou grata pela acolhida carinhosa na Universidade do Minho, em Portugal, pela interlocução e pelas orientações importantes durante o Doutorado Sanduíche, para o enriquecimento de minhas discussões, em diálogo com o contexto internacional.

Aos Professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC-UNEB) minha gratidão pelo espaço de estudo, aprendizagens, interlocução e acolhimento durante o processo da pesquisa. Também é imprescindível agradecer ao Programa e à FAPESB pelo apoio importante com a concessão de bolsa para a realização desta pesquisa.

A meus colegas do Doutorado – Adelson, Andrea, Hanilton, Fáthima Frazão, Jesse, Leide, Leonardo, Leonardo Silveira, Lilian, Luciana, Marcos Pessoa, Max, Patrícia e Valnice – agradeço pelo companheirismo e pelas contribuições não só para a melhoria do projeto como para o aprendizado de tantas outras coisas.

Aos colegas do PIBID, de modo geral e, em particular, aos colaboradores da pesquisa, registro meus agradecimentos por aceitarem o convite desafiante de compartilhar nossas incompletudes e "aprender juntos". Com vocês aprendi que ousar – no sentido de deixar aparecer a nossa vulnerabilidade e deixar que nos vejam, não em nossas perfeições, mas em nossas incertezas, em nossas emoções – é o que nos faz mudar e também contribui para mudar o outro. Agradeço também, de modo especial, às professoras, coordenadoras do PIBID, Vânia Massabni e Sônia Reis, e ao Professor, ex-Coordenador do PIBID, Leandro Diniz, pela disponibilidade em me auxiliar no delineamento do dispositivo de pesquisa.

Aos colegas de trabalho do CEEP e da UESB sou grata pela parceria e pela compreensão da necessidade de meu afastamento, nomeadamente às professoras doutoras Maria de Fátima Araújo Di Gregório e Sirlândia Souza Santana, pelo desprendimento em disponibilizarem-se para minha substituição.

Apresento meus sinceros agradecimentos aos membros da banca de exame de qualificação e da banca de defesa – Professora Doutora Maria Assunção Flores, Professora Doutora Alessandra Santos de Assis, Professora Doutora Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Reis e Professor Doutor Álvaro Lima Machado – pela disponibilidade ao diálogo e pelas importantes contribuições ao trabalho.

A meus amigos e amigas, colegas do NEPEJA e de tantos outros lugares, pessoas muito especiais em minha vida, Inês Freire, Marcos Lopes, Josué Leite, Socorro Cabral, Adenilson, Neomar e Josinélia, agradeço o carinho, o cuidado, as conversas e todo o incentivo para a produção deste trabalho. De modo especial, agradeço a Luziêt Fontenele a escuta sensível, a leitura dos manuscritos, o companheirismo e a parceria.

À minha família, por estar sempre a meu lado, cada um de seu modo e dentro de suas possibilidades, apoiando minhas escolhas e se fazendo presente em momentos cruciais. Agradeço a meus irmãos José Carlos, José Raimundo e Biro, que, com suas atitudes, demonstram que nosso amor é imutável, mesmo nas divergências de pensamento. Às minhas cunhadas Marilda e Glória, pelo carinho, pela parceria e pelo apoio constante; aos sobrinhos Marcelo, Henrique, Rodrigo, Roberta, Carlos, Carolina, Laina, Zori e Alane, pelo carinho constante e pelo presente dos novos sobrinhos, que nasceram durante a gestação deste trabalho, Gabriela, Tomaz e Maria Clara; aos primos Renilson e Lúcia, pelo carinho, pela generosidade e pelo apoio.

A meus cunhados, Leda e Dominique que, generosamente, partilharam comigo mais esse momento da minha vida, acolhendo-me carinhosamente, agradeço. Com certeza, vocês não são pessoas inteiramente iguais "*a cem mil outras pessoas*" e, por isso, serão, para mim, únicos "*no mundo*".

A meu amigo Café, pelas conversas, pelo apoio e pela amizade, especialmente por compartilhar comigo um pouco da música e da admiração pela arte, por me possibilitar o desenvolvimento de um olhar mais sensível, por me ensinar a ver a beleza na simplicidade e a admirar a vida.

Carinhosamente, agradeço às colegas e amigas Fátima Beraldo e Silvia Correia, pois como diz Antoine de Saint-Exupéry: *"A gente só conhece bem as coisas que cativou [...]. Os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo prontinho nas lojas. Mas como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos. Se tu queres um amigo, cativa-me!"* Obrigada pelo companheirismo, por nossas vivências em Portugal, por serem minhas "amigas críticas", mas, sobretudo, por me cativarem e serem presenças constantes em minha vida durante esses cinco anos. Vocês são pessoas maravilhosas, com as quais pude aprender muito.

Por fim, minha gratidão a Deus e à vida, pela oportunidade de viver a dissonância cognitiva e o desconforto emocional que me levaram a rever minhas próprias concepções, crenças, representações e valores.

RESUMO

Este estudo situa-se no campo da docência universitária, especificamente no âmbito dos formadores de professores, com foco no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Assumiu como objetivo compreender o potencial da experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para o desenvolvimento profissional do formador de professores, tendo como questões de pesquisa: Que elementos das práticas, concepções, crenças e representações de mediação docente dos coordenadores de subprojeto, formadores de professores, foram ressignificados a partir da vivência no PIBID? De que modo a investigação se traduziu na prática docente dos formadores de professores? A metodologia adotada foi de natureza qualitativa e fenomenológica, utilizando-se, como dispositivos de construção dos dados, os Incidentes Críticos (IC) e a entrevista narrativa. O tratamento dos dados foi realizado por meio da análise de conteúdo do tipo temática. Dentre os resultados, destacam-se, como possíveis ressignificações nas práticas docentes: a preocupação com a construção de sentido da teoria a partir de elementos da prática; a sensibilização para a dimensão pessoal do aluno; a inclusão de situações de aprendizagem em contexto grupal nos subprojetos; o reconhecimento dos saberes produzidos na escola; e, por fim, a compreensão da escola como um espaço complexo. O potencial do PIBID em provocar o DPD dos formadores de professores se deve, essencialmente, à imersão no contexto da escola e em suas situações desafiantes, bem como ao trabalho em grupo nos subprojetos, à lógica de interação sistemática e colaborativa com a escola, apostando-se na formação cidadã e profissional do futuro professor. A pesquisa, mesmo que não tenha sido adotada como eixo condutor dos subprojetos, criou uma abertura, uma inquietação, e gerou certos desequilíbrios no papel do formador de professor, quanto ao saber e ao não saber. A despeito do potencial para provocar mudanças, ainda prevalece a lógica tradicional de ensino, centrada na aquisição de teorias e técnicas, o que denota que as mudanças realizadas não atingiram a essência dos fenômenos e, consequentemente, o pleno potencial do PIBID, expresso em seus princípios – pesquisa, interdisciplinaridade e colaboração com a escola –, que poderiam provocar desequilíbrios sociocognitivos nos formadores de professores (docentes universitários). A ausência de radicalidade nas mudanças dos formadores de professores também se deve às limitações da própria política do PIBID, que não concebe o desenvolvimento do subprojeto como condição de aprendizagem sobre a docência de todos os atores envolvidos, inclusive a do formador de professor, uma vez que um dos nós da formação do professor da educação básica é a subestimação dos saberes pedagógicos por parte dos formadores de professores, especialmente, aqueles de áreas específicas, os quais, majoritariamente, não se veem como formadores de professores, mas como pesquisadores. A ausência de alguma menção à reflexão sobre a prática expressa a concepção do programa em relação aos formadores de professores, docentes universitários como detentores do saber, e dos estudantes como carentes de saberes. Tal lógica não é quebrada nem pela política do PIBID, nem, em geral, pelas universidades em relação à valorização do ensino e à formação do docente universitário. Por fim, essa pesquisa evidenciou a necessidade de haver investimentos das políticas públicas e institucionais na criação de espaços formativos para os formadores de professores no contexto das universidades, espaços capazes de possibilitar uma reflexão coletiva e individual desses formadores, a partir da problematização de suas próprias práticas e, consequentemente, a construção de aprendizagens sobre a formação de professores profissionais autônomos, investigativos, reflexivos, competentes do ponto de vista técnico, relacional e ético.

Palavras-chave: Formadores de professores. Desenvolvimento profissional docente. Formação inicial de professores. PIBID.

ABSTRACT

This study is located in the field of university teaching, specifically of teacher educators, focusing on Teacher Professional Development. It aimed to understand the potential of the experience in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID in Portuguese) for the professional development of the teacher trainer, having as research questions: Which elements of the practices, conceptions, beliefs and representations of teacher mediation of the subproject of the coordinators, teacher trainers, were redefined from the experience in the PIBID? How was the research translated into the teaching practice of the teacher trainers? The methodology adopted was of phenomenological qualitative nature, using as data construction devices Critical Incidents and narrative interview. Data treatment was performed through thematic content analysis. Among the results, we highlight, as possible resignifications in teaching practices, concern with the construction of meaning of theory from elements of practice; awareness of the student's personal dimension; inclusion of learning situations in group context in the subprojects; recognition of the knowledge produced in the school, and, lastly, the understanding of the school as a complex space. The potential of the PIBID in provoking the Teacher Professional Development of the teacher trainers is essentially due to the immersion in the school context and its challenging situations, the group work in the subprojects, the logic of, systematic, collaborative interaction with the school putting faith in the citizen and professional training of the future teacher. The research, even though not adopted as the driving axis of the subprojects, created an openness, a disquiet, generated certain imbalances in the role of the teacher trainer, of the knowledge and not-knowledge. Despite the potential to bring about change, traditional teaching logic still prevails, centered on the acquisition of theories and techniques, which indicates that the changes made did not reach the essence of the phenomena and, consequently, the full potential of the PIBID, expressed in its principles, research, interdisciplinarity and collaboration with the school, which could cause socio-cognitive imbalances in the teacher trainers. The lack of radical changes in the teacher trainers is also due to the limitations of the PIBID's own policy that does not conceive the development of the subproject as a learning condition on teaching for all the involved actors, including the teacher trainer, since one of the nodes of teacher training in basic education is the underestimation of the pedagogical knowledge by teacher trainers, especially those in specific areas, most of whom do not see themselves as teacher trainers but as researchers. The absence of mentioning the reflection on practice expresses the conception of the program in relation to teacher trainers, university teachers, as holders of knowledge and students as lacking knowledge. A logic that is not broken either by the policy of the PIBID or by the universities regarding the valorization of teaching and training of university teachers. Finally, this research highlighted the need for investments of public and institutional policies in the creation of formative spaces for teacher trainers in the context of universities, spaces capable of enabling a collective and individual reflection of teacher trainers from the problematization of their own practices.

Keywords: Teacher trainers. Teacher professional development. Initial teacher training. PIBID.

RESUMEN

Este estudio se sitúa en el campo de la docencia universitaria, específicamente en él de formadores de profesores con enfoque en el Desarrollo Profesional Docente (DPD). Asumió como objetivo comprender el potencial de la experiencia en el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) para el desarrollo profesional de los formadores de profesores, teniendo como preguntas de investigación: ¿Qué elementos de las prácticas, concepciones, creencias y representaciones de mediación docente de los coordinadores de subproyecto, formadores de profesores, fueron resignificados a partir de la vivencia en el PIBID? ¿De qué modo la investigación se tradujo en la práctica docente de los formadores de profesores? La metodología adoptada fue de naturaleza cualitativa y fenomenológica, utilizando como dispositivos de construcción de los datos, los Incidentes Críticos (IC) y la entrevista narrativa. El tratamiento de los datos fue realizado por medio del análisis de contenido temático. Entre los resultados, se destacan como posibles resignificaciones en las prácticas docentes: la preocupación con la construcción de sentido de la teoría a partir de elementos de la práctica; la sensibilización para la dimensión personal del alumno; la inclusión de situaciones de aprendizaje en contexto grupal en los subproyectos; el reconocimiento de los saberes producidos en la escuela; y, por fin, la comprensión de la escuela como espacio complexo. El potencial del PIBID en provocar el DPD de los formadores de profesores se debe, esencialmente, a la inmersión en el contexto de la escuela y en sus situaciones desafiantes, al trabajo en grupo en los subproyectos, a la lógica de interacción, sistemática, colaborativa con la escuela, apostando en la formación ciudadana y profesional del futuro profesor. La investigación, aunque no haya sido adoptada como eje conductor de los subproyectos, creó una abertura, una inquietación, generó ciertos desequilibrios en el papel del formador de profesores, del saber y del no saber. A pesar de su potencial para provocar cambios, aún prevalece la lógica tradicional de la enseñanza centrada en la adquisición de teorías y técnicas, lo que denota que los cambios realizados no alcanzaron la esencia de los fenómenos y, consecuentemente, el pleno potencial del PIBID, expresado en sus principios – investigación, interdisciplinaridad y colaboración con la escuela –, que podrían provocar desequilibrios sociocognitivos en los formadores de profesores. La ausencia de radicalidad en los cambios de los formadores de profesores también se debe a las limitaciones de la propia política del PIBID que no concibe el desarrollo del subproyecto como condición de aprendizaje sobre la docencia de todos los actores implicados, inclusive del formador de profesores, una vez que uno de los nudos de la formación del profesor de la educación básica es la subestimación de los saberes pedagógicos por parte de los formadores de profesores, especialmente, aquellos de áreas específicas, que, en su gran mayoría no se ven como formadores de profesores, pero como investigadores. La ausencia de una mención a la reflexión sobre la práctica expresa la concepción del programa en relación a los formadores de profesores, docentes universitarios, como detentores del saber y de los estudiantes como carentes de saberes. Esa lógica no se rompe, ni por la política del PIBID, ni por las universidades en relación a la valorización de la enseñanza y a la formación del docente universitario. Por fin, esta investigación evidenció la necesidad de que haya inversiones por parte de las políticas públicas e institucionales en la creación de espacios formativos para los formadores de profesores en el contexto de las universidades, espacios capaces de posibilitar una reflexión colectiva e individual de esos formadores a partir de la problematización de sus propias prácticas.

Palabras clave: Formadores de profesores. Desarrollo profesional docente. Formación inicial de profesores. PIBID.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	–	Base de conhecimento profissional para a orientação da formação de professores	64
Figura 2	–	Modelo de Raciocínio Pedagógico	66
Figura 3	–	Etimologia da palavra desenvolvimento	67
Figura 4	_	A pessoa como núcleo do Desenvolvimento Profissional Docente	71
Figura 5	–	Desenvolvimento Profissional Docente	72
Figura 6	–	Modelo Inter-relacional de desenvolvimento profissional	75
Figura 7	–	Processo de reflexão crítica da prática de ensino proposto por Smyth	80
Figura 8	–	A cebola um modelo de níveis em reflexão	82
Figura 9	–	Nível potencial do impacto emocional do caso estudado	84
Figura 10	–	Itinerário da pesquisa	98
Figura 11	–	Inferências	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Diferenças entre a aprendizagem de teorias implícitas e de conhecimentos científicos.	73
Quadro 2	–	Desenho da pesquisa	89
Quadro 3	–	Síntese dos IC dos formadores de professores	93
Quadro 4	–	Sistema de categorias da análise das entrevistas	104

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	_	Atividades Complementares
ANA	–	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPEd	–	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENEPP	–	Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CP	–	Conselho Pleno
CTS	–	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DCN	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	–	Dedicação Exclusiva
DPD	_	Desenvolvimento Profissional Docente
DUFOP	–	Docência Universitária e Formação de Professores
EA	–	Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem
EaD	–	Educação a Distancia
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
EUA	–	Estados Unidos da América
FAPESB	–	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FGV	–	Fundação Getúlio Vargas
GAP	_	Grupo de Apoio Pedagógico
GT8	–	Grupo de Trabalho Formação de Professores
IC	–	Incidente Crítico
ID	–	Iniciação à Docência
IES	–	Instituição de Ensino Superior

InFo-TED	–	Fórum Internacional para o Desenvolvimento de Formadores de Professores
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	–	Ministério de Educação
NEPEJA	_	Núcleo de Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Políticas Públicas
NEPPU	–	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária
OCDE	–	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIBID	–	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	–	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPGEduC	–	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PRODOCÊNCIA	–	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROFORMAÇÃO	–	Programa de Formação de Professores Leigos
TCC	–	Trabalho de Conclusão de Curso
TICs	–	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEFS	–	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	–	Universidade Federal da Bahia
UFMG	–	Universidade Federal de Minas Gerais
UNEB	–	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	–	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	–	Universidade Estadual de Campinas
USP	_	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA: TESSITURAS EM BUSCA DO OBJETO PRÓPRIO 14

1.1 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A ESCOLA E SEUS PROFESSORES 15
1.2 ORIENTAÇÕES LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL 21
1.3 A FORMAÇÃO INICIAL NA PRÁTICA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS NO BRASIL E EM OUTROS PAÍSES 30
1.4 SOBRE A FORMAÇÃO DOS FORMADORES DE PROFESSORES 36
1.5 PROBLEMA, OBJETIVO E QUESTÕES DA PESQUISA 42
1.6 IMPLICAÇÃO DA PESQUISADORA: ITINERÂNCIA PROFISSIONAL NA ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE 43

2 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE 50

2.1 CONCEITO DE FORMAÇÃO 50
2.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 55

2.2.1 Concepções de formação inicial de professor: lógica hegemônica e contra-hegemônica 62

2.3 CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE 67

2.3.1 Reflexão como dispositivo do desenvolvimento profissional docente 77
2.3.2 Incidentes críticos como dispositivos do Desenvolvimento Profissional Docente 83

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E PERCURSO DA PESQUISA 85

3.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA 85
3.2 DISPOSITIVOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS 87

3.2.1 Incidentes críticos 88
3.2.2 Entrevista narrativa 96

3.3 CONTEXTO DO ESTUDO E SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO 98
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS 102

4 POTENCIALIDADES DAS EXPERIÊNCIAS DO PIBID PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO FORMADOR DE PROFESSOR: REFLEXÕES COM COORDENADORES DE SUBPROJETOS 109

4.1 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES E RESSIGNIFICAÇÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO PIBID 109

4.1.1 Investimento no desenvolvimento da autonomia dos bolsistas ID, futuros professores 110
4.1.2 Elaboração dos subprojetos sem foco no desenvolvimento integral dos alunos da escola 119

4.2 INVESTIGAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE 141

4.2.1 Relação entre teoria e prática hierarquizante, embora numa busca de retroalimentação 141
4.2.2 A pesquisa não se consubstancia como eixo condutor dos subprojetos 150

CONSIDERAÇÕES FINAIS 165

REFERÊNCIAS 171

APÊNDICE A 190

APÊNDICE B 192

APÊNDICE C 193

1 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA: TESSITURAS EM BUSCA DO OBJETO PRÓPRIO

Aprender significa atribuir sentido a uma realidade complexa.
(Barth, 1996, p. 25)

Este estudo se situa no campo da formação de professores, em especial de docentes que atuam em cursos de licenciatura, na confluência de dois contextos formativos: a formação inicial de professores da educação básica e o desenvolvimento profissional de formadores de professores. Com o fito de delinear o foco deste estudo, empreendemos esforços na construção de uma problemática que permitiu a transposição do "objeto bruto" para o nosso "objeto próprio" de pesquisa, a partir de um processo de análise das contradições e tensões presentes no contexto em que estava inserido o fenômeno que nos interessava e, ainda, da interrogação, relativização de sentidos, formulação de novas leituras e escrituras, enfim, resultado de um processo de desconstrução do objeto 'bruto' (CORAZZA, 2006).

Assim, a definição da problemática é uma etapa essencial da investigação, na qual analisamos elementos, de naturezas diversas, a exemplo do resgate de aspectos históricos e conjunturais, dados estatísticos, documentos legais e resultados de pesquisas, dentre outros relacionados ao fenômeno em questão, neste caso, a formação de formadores de professores. Tais elementos, articulados numa teia complexa, possibilitam a compreensão do seu contexto e a construção do problema de pesquisa. Problema é aqui entendido, conforme Fabre (2011), como uma situação desafiante, impossível de ser compreendida sem uma investigação sistemática e criteriosa. Sua formulação, além de delinear o que se pretende pesquisar, coloca em relevo "[...] princípios e critérios que constituem outras tantas condições de possibilidade e inteligibilidade das futuras respostas." (FABRE, 2011, p. 645).

Nessa perspectiva, partimos da análise de desafios contemporâneos para a escola e seus professores, haja vista as mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas, as quais reverberam nas práticas cotidianas das escolas. Na sequência, analisamos as orientações legais para a formação de professores da educação básica no Brasil focando nas reformas pós-LDB nº 9.394/96. Em seguida, fazemos uma breve abordagem sobre resultados de pesquisas, no Brasil e em outros países, em relação à formação inicial de professores. Finalizando essa problemática, buscamos conhecer o que dizem as pesquisas acerca das tensões, dificuldades e dos principais desafios enfrentados pelos formadores de professores da educação básica no

contexto das licenciaturas e, ainda as iniciativas de formação que são desenvolvidas no âmbito das universidades voltadas para esses formadores.

1.1 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A ESCOLA E SEUS PROFESSORES

As profundas mudanças ocorridas na sociedade contemporânea e no mundo do trabalho, nas últimas décadas, dentre as quais se destacam o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a reestruturação produtiva, têm exigido um perfil diferenciado de trabalhador para ocupar novos postos de trabalho. Um trabalhador polivalente, multifuncional, com habilidade de trabalhar em equipe, mas também, conforme a lógica neoliberal, competitivo e capaz de conquistar sua própria empregabilidade. Nesses aspectos, distancia-se do trabalhador "boi" do sistema taylorista-fordista, em que as características do trabalho são padronização, fragmentação das tarefas e controle rígido de gestão.

Para a escola de massas, cuja função sempre foi preparar para o trabalho, tais mudanças implicam ressignificar o ensino, anteriormente centrado na transmissão de informações, na aprendizagem por memorização, destituída de sentido para os alunos, e na avaliação heterônoma e reprodutivista. Modelo de ensino predominante, constitui herança de uma época em que o futuro dos alunos era se inserir nas linhas de montagem das empresas para executarem tarefas e ordens dos gestores, igualmente sem sentido. A contribuição para a formação desse novo trabalhador coloca como desafios para os professores a transferência da ênfase do ensino para a aprendizagem; a adoção de metodologias ativas; o respeito às individualidades; o investimento na aprendizagem significativa e construtiva de todos os alunos; e o desenvolvimento da capacidade de pensar, bem como do protagonismo de contingentes de alunos cada vez mais diversificados.

Muitos professores, no entanto, condicionados ao lugar de porta-voz de um saber, de transmissores de conhecimentos, e apegados à ideia de aprendizagem como memorização, sentem-se ameaçados em sua autoridade profissional quando os alunos revelam dispor de outras fontes de acesso à informação e confrontam os conhecimentos por eles transmitidos. É importante destacar que muitos conteúdos trabalhados nas disciplinas, tendo como única referência o livro didático, são acessados facilmente pela *Internet* e aprendidos por meio de videoaulas de modo muito mais interativo e prazeroso do que na sala de aula.

Nesse cenário de mudanças na sociedade e no contexto do trabalho, cabe assinalar outro aspecto que tem forte incidência sobre a escola, que é o aprofundamento da concentração da riqueza, da miséria, do desemprego e da precarização do trabalho de uma

parcela significativa de pessoas. Isso porque o processo de automação não é sinônimo de emprego qualificado para todos os trabalhadores, mas apenas para uma pequena parcela, restando, para os demais, o subemprego, a terceirização ou o desemprego. As políticas de cunho neoliberal, que também fazem parte dessa conjuntura, no lugar de criarem um contexto de desenvolvimento social que contemple mais emprego e renda, transferem para o trabalhador a responsabilidade por sua condição de empregabilidade (DEL PINO, 2002). Dessa forma, além de restringir os direitos sociais historicamente conquistados, concorrem para o crescimento do desemprego estrutural, naturalizando valores como a competição e o individualismo (SILVA, 1999).

Em decorrência desses fenômenos econômicos e sociais, muitas crianças e jovens cada vez mais deixam de perceber a escola como espaço de promoção social. Frente à incerteza em relação ao futuro e à ausência de uma conexão direta entre escolaridade e garantia de emprego, alguns jovens se tornam presas fáceis do tráfico e, até mesmo, assumem os traficantes como suas referências de vida (ABRAMOVAY, 2002). Em tais circunstâncias, amplia-se, na escola, a violência que se expressa na forma de assédio moral, agressões físicas, ameaças aos colegas e aos próprios professores, além da indisciplina que quase sempre se refere ao não cumprimento das regras explícitas ou tácitas. Dentre as queixas dos professores a esse respeito, em geral, encontram-se: ouvir música e jogar no celular, esquecer-se do material escolar, não cumprir tarefas, ocupar-se com brincadeiras e conversas durante as aulas. Tais condutas dos alunos se circunscrevem nesse panorama mais amplo de insegurança social e de crise de valores, como também podem estar relacionadas à ausência de sentido dos conteúdos ensinados e das regras estabelecidas unilateralmente pela escola.

Grande parte dos professores, ao atribuir o insucesso dos alunos às suas próprias condutas em sala de aula, sem refletir sobre a natureza e as razões para tais condutas, dispõe apenas de um repertório de medidas coercitivas que visam ao controle dos comportamentos por meio de imposição da ordem, do silêncio, do apelo à obediência via preleções, podendo passar até mesmo pelo recurso do policiamento na escola (MORAES, 1997). No entanto, as punições, imposições e castigos não respondem bem a mudanças de atitudes e valores, nem a posturas heurísticas e reflexivas.

Essa realidade tem desafiado os professores a desenvolverem uma visão crítica sobre os efeitos das transformações contemporâneas, em especial do processo de reestruturação produtiva e das políticas neoliberais, de forma a serem capazes de entender a dramaticidade da vida dos alunos e ajudá-los a analisar seus próprios contextos e perspectivas. Requer, ainda, dos professores mudanças de crenças e de atitudes, decorrentes de suas experiências

pessoais, sobre a função social da escola, o papel dos professores e acerca dos alunos. A concepção de uma "escola igualitária, integradora do indivíduo na sociedade e de um aluno afinado com uma instituição que a princípio garante a inserção social [...]." (SILVA, 2010, p. 38) ainda sustenta a prática de uma parcela expressiva de professores.

Todavia, muitos professores, ao perceberem que seus esforços não conseguem resolver o problema do insucesso nem resultam em alterações nas condutas dos alunos, são acometidos pelo sentimento de derrotismo, desesperança e desilusão, e, consequentemente, pelo estresse e adoecimento, levando ao abandono da profissão (GASPARIM, 2005). Outros, apesar de esboçarem o desejo de que os conhecimentos construídos pelos alunos sejam significativos e relevantes, a fim de que possam utilizá-los para organizar o seu modo de pensar e agir, não sabem como planejar e coordenar situações didático-pedagógicas problematizadoras que integrem as competências cognitivas e a reflexão acerca de suas atitudes (PÉREZ GÓMEZ, 2015). Desse modo, passam a culpar o sistema, os alunos, a família ou a sociedade pelos problemas concretos da sala de aula.

Outro fenômeno que, segundo diversos autores (MORAES, 1997; POZO, 2002; PÉREZ GÓMEZ, 2015), tem repercutido de forma efetiva na escola e requerido alterações em sua estrutura organizacional, pedagógica e na prática dos professores são as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Elas têm promovido alterações importantes e significativas na forma de concepção, armazenamento e distribuição da informação, ao tempo que também provocam mudanças nas maneiras de pensar, conhecer e apreender o mundo (MORAES, 1997; POZO, 2002; PÉREZ GÓMEZ 2015).

As TICs, compreendidas em seus processos dinâmicos, produtivos, criativos e transformativos, ao invés de serem meras ferramentas capazes de potencializar o trabalho e as habilidades humanas, pretensamente independentes das subjetividades e fora do contexto cultural, rompem com o "modo de ser da Modernidade" (SILVA JR., 2004, p. 404). Com a informatização, a produção do conhecimento ocorre de uma forma tão vertiginosa, que é impossível afirmar que há uma verdade absoluta, incontestável, um "saber objetivo, imperecível" (POZO, 2002, p. 38), conforme enfatiza a ciência moderna positivista. O conhecimento em geral, inclusive aqueles ensinados aos alunos, deixou de ser verdade absoluta, saber insubstituível, pois tem, agora, data de validade reduzida, da mesma forma que os iogurtes nas prateleiras dos supermercados (POZO, 2002, 2004).

As novas gerações, independentemente de suas condições econômicas e sociais, estão imersas na cultura digital, na qual as informações fluem de maneira rápida e caótica. Qualquer pessoa pode compartilhar suas ideias nas redes sociais ou em uma página própria na *Web*,

bem como acessar e comentar as opiniões de outrem. Tais aspectos, ao provocarem mudanças nas formas de relacionamento entre as pessoas e delas com a informação, oportunizam o desenvolvimento de atitudes diferentes em relação às gerações anteriores, como a liberdade de escolha, a capacidade de realizar multitarefas e de trabalhar colaborativamente. Nesse sentido, a cultura digital desafia os professores a transcenderem de um ensino meramente conteudista, transmissivo e desconectado da realidade dos alunos, para uma perspectiva mais construtiva, inovadora, em que os alunos, independentemente da idade, sejam convocados a problematizar as informações acessadas, investigar suas origens e consequências, estabelecer nexos entre elas e entre outros conhecimentos, suas experiências pessoais e seus contextos sociais. E, ainda exige que eles sejam mobilizados a participar, de forma protagonista, da definição dos processos de planejamento das atividades, de modo que se sintam mais curiosos, mobilizados e implicados com sua própria aprendizagem (PÉREZ GÓMEZ, 2015; POZO 2002, 2004). Enfrentar tais desafios exige do professor um arcabouço – não só de conhecimentos específicos e de metodologias de ensino inovadoras, mas também de competências e saberes – que lhe possibilite investir no desenvolvimento de valores e atitudes.

A escola e os professores, ao mesmo tempo em que perdem a primazia na transmissão da informação, vão sendo requeridos a assumir uma profusão de novas exigências em função de promover outras necessidades de aprendizagem que se apresentam, não só no sentido de que é necessário aprender muitas coisas, mas de que se tem de aprender coisas diferentes (POZO, 2002). No entanto, as reformas educacionais ignoram essa realidade, ao delinearem alterações superficiais, conservando intocada a estrutura organizacional e pedagógica da escola, concebida em torno dos princípios de homogeneidade, segmentação, sequencialidade e compartimentação dos espaços, tempos, grupo de alunos e saberes. E, ainda, ao manterem os currículos como um "conjunto de fragmentos disciplinares justapostos" (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 159), valorizando, exclusivamente, os métodos de reprodução e memorização ou mesmo se aproximando de um construtivismo cognitivo[1].

[1] De acordo com Coll (2004, p. 107), a ideia do construtivismo é que o conhecimento e a aprendizagem decorrem da "atividade mental construtiva mediante a qual, e pela qual, as pessoas leem e interpretam a experiência". No entanto, há várias versões do construtivismo, com visões alternativas do funcionamento psicológico, e o construtivismo cognitivo é uma dessas versões. Ele "concebe o pensamento, a aprendizagem e os processos psicológicos, em geral, como fenômenos que têm lugar exclusivamente na mente das pessoas" (IDEM, 2004, p. 109). Outras versões do construtivismo diferem dessa perspectiva, ao compreenderem que a natureza dos processos mentais não é individual, mas social. Assim, não importa apenas a "'cabeça' das pessoas, mas sim a interação entre elas, nas relações sociais, nas práticas socioculturais, nas 'comunidades de prática', no uso da linguagem, nas práticas linguísticas da comunidade ou no mundo social [...]." (IDEM, 2004, p. 109).

Nesse sentido, outro desafio posto aos professores é realizar uma mediação didática em meio a uma cultura construída de "retalhos de conhecimentos" (POZO, 2002, p. 37), de valores diferentes e contraditórios, de informações oferecidas "em formato *fast food"* (POZO, 2004, p. 35) e fortemente estruturadas pela ação de uma mídia que cria padrões estéticos, fixando-os e atuando sobre a "subjetividade das pessoas, agenciando seus comportamentos" (GOHN, 2002, p. 92). Trata-se de uma mediação didática que possibilite aos alunos a análise crítica das informações que acessam, por meio de questionamentos, reflexão e ressignificação de suas experiências, articuladas aos conhecimentos propostos no currículo escolar (POZO, 2002; PÉREZ GÓMEZ, 2015).

O anacronismo do sistema escolar ante esse cenário contemporâneo concorre fortemente para a ampliação de fenômenos como a reprovação e a distorção entre idade e série. Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p. 31-32), o percentual de alunos matriculados, no ano de 2018, no Ensino Fundamental, com idade entre 6 e 14 anos, foi de 98,0%. No entanto, o índice de distorção entre idade e série observado no percentual de concluintes com idade superior a 14 anos foi de 75,8%. Tais dados demonstram que, mesmo que os alunos sejam matriculados em uma idade prevista, a conclusão dessa etapa tem sido tardia. Além disso, o número absoluto de jovens em idade entre 15 e 17 anos que permanecem matriculados no Ensino Fundamental é de 1.826.920; no Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é de 218.827; e na alfabetização EJA é de 5.442. Como indicam esses dados, a trajetória escolar dos alunos, desde as primeiras séries, é marcada por reincidentes reprovações e por abandono. A distorção entre idade e série do sexto e do nono ano do ensino fundamental é de, respectivamente, 25,8% e 22,3%. Essa realidade, ao variar entre as diferentes regiões do país, evidencia mais ainda as consequências das desigualdades sociais na escola. Os dados constantes nesse Anuário apontam que o índice de matrícula no Ensino Fundamental, no ano de 2018, na região Norte, foi de 97,3% e 68,1% de concluintes; na região Nordeste, 97,7% e 68,5%; na região Sudeste 98,4% e 81,9%; na região Sul, 98,3% e 79,1%; e na região Centro-Oeste, 97,7% e 80,7%, respectivamente. Quando esses dados não são analisados em profundidade, como alerta Pérez Gómez (1998a), acatamos facilmente a ideologia da igualdade, confundimos as causas com os efeitos e aceitamos a ideia da classificação social como consequência das diferenças individuais.

Esses fatos demonstram a dificuldade da escola e dos professores de lidarem com os problemas de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, tais como: entender e seguir instruções, dominar conceitos, selecionar informações e interpretar problemas. Essas dificuldades têm sido confirmadas nos resultados de diferentes avaliações externas. Segundo

os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), um em cada três alunos que chega ao terceiro ano do Ensino Fundamental não sabe ler, e 55% se encontram nos níveis 1 e 2 de leitura, ou seja, não compreendem textos mais longos, não sabem localizar uma informação explícita no texto (INEP, 2018). Tal situação persiste nos anos seguintes de escolarização, conforme resultados divulgados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). O Relatório Nacional do PISA (BRASIL, 2019), embora demonstre que os alunos brasileiros apresentaram um maior desempenho em letramento, em leitura, com 6 pontos de diferença com relação à edição de 2015, eles ainda não foram capazes de extrair informações, estabelecer comparações ou conexões entre partes do texto, nem elaborar conclusões baseadas em investigações simples.

Seguindo as orientações de agências internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, as respostas encontradas pelos sistemas de ensino para o enfrentamento dessas situações de insucesso são programas pontuais. Eles se fundamentam na "cultura da performatividade" (BALL, 2002), na qual os indicadores de desempenho não levam em conta as circunstâncias em que são definidos e concretizados objetivos, metodologias e recursos do processo de ensino e aprendizagem. Alguns programas criados são: Programa de Regularização do Fluxo Escolar; Programa Mais Educação e Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. Nesses programas, na maioria das vezes, os professores, por não saberem como desenvolver outras metodologias, seguem a mesma lógica de ensino e aprendizagem adotada nas classes regulares, com um ensino transmissivo e a aprendizagem baseada em atividades padronizadas de memorização e reprodução, preservando a lógica excludente e de responsabilização dos alunos por seu fracasso. Enfrentar essa realidade é, portanto, outro desafio da escola e dos professores implicados com o desenvolvimento integral dos alunos.

Os aspectos que analisamos contemplam alguns dos inúmeros desafios contemporâneos com os quais os professores precisam lidar, respondendo de forma consistente. O enfrentamento para tais desafios por parte dos futuros professores pressupõe que sua formação inicial invista no desenvolvimento das dimensões cognitiva e afetiva, bem como no desenvolvimento de atitudes e valores outros, que não o individualismo e a competição, mediante a problematização dos contextos e a reflexão sobre as experiências dos estudantes no processo formativo, com vistas à construção coletiva de novos caminhos em favor de uma educação emancipatória.

Assim, na perspectiva de delinear nosso objeto de pesquisa, é mister analisar, nessa problemática, se as políticas de formação inicial de professores contemplam esse cenário

contemporâneo da escola e os desafios dele decorrentes para os futuros professores e, caso isso ocorra, como fazem isso.

1.2 ORIENTAÇÕES LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Para compreender o sentido das políticas de formação inicial de professores, é fundamental analisar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, ao dispor, em seus artigos de 61 até 67, sobre a formação de profissionais do magistério, institui as bases para as legislações mais específicas. Embora essa LDB expresse importantes avanços em relação à profissionalização dos professores, assegurando, dentre outras questões, a formação em nível superior, ainda assim revela as fragilidades históricas de nossas legislações.

O texto da LDB nº 9.394/96, em seu artigo 63, estabelece que:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível Superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, *admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas cinco primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal*. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A flexibilização presente neste artigo, uma das características centrais das legislações educacionais brasileiras (FERREIRA, 2016), acaba por desresponsabilizar o Poder Público pela garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para a maioria da população. Em consonância com esse princípio, a LDB abre brechas para que o Poder Público, fundamentado na lógica do Estado Mínimo, defendida pela agenda da política de cunho neoliberal, delegue a responsabilidade da formação de professores para a iniciativa privada, instituições isoladas, sobretudo, na modalidade de Educação a Distância (EaD).

Nas instituições não universitárias, área em que o ensino superior brasileiro vem se expandindo enormemente, via iniciativa privada, conforme estudos de Diniz-Pereira (2016), os cursos de licenciatura são centrados no ensino, dissociados das atividades de pesquisa, com uma duração reduzida e de qualidade bastante questionável, já que com "raras exceções se limitam a reproduzir, de maneira empobrecida e piorada, os modelos de formação de professores das universidades" (IDEM, 2016, p. 147). A despeito do potencial das tecnologias para alcançar os mais distantes rincões e tornar o acesso à educação mais democrática, as propostas de formação de professores, nos cursos de licenciatura, na modalidade EaD, em sua

maioria, têm sido pautadas no acúmulo da informação, na reprodução, na cópia e na linearidade (PEREIRA, 2008).

Em tais condições, a elevação da formação de professor ao nível superior – fora da universidade, distante da pesquisa, da produção do conhecimento e também das escolas – sofre um duplo corte: na *formação acadêmica*, dado o foco ser o ensino reprodutivo, centrado na memorização e aligeirado, e numa *formação profissional*, cujo distanciamento das escolas de educação básica acarreta prejuízos na construção dos saberes específicos da profissão. A formação ofertada se contrapõe àquela do professor profissional, prevista na própria LDB, Artigo 62, Parágrafo único, que estabelece como fundamentos:

> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
> II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
> III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996)

Tais definições representam uma conquista histórica do movimento da educação, que tem reivindicado uma formação que garanta um sólido repertório teórico e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica e a unidade entre teoria e prática.

Com isso, não pretendemos afirmar que os cursos de formação de professores que se realizam na universidade estejam formando um professor crítico-reflexivo, capaz de atuar de forma autônoma frente aos desafios da prática e, por sua vez, de contribuir efetivamente para a aprendizagem significativa dos alunos da educação básica. Na universidade, problemas perenes da formação de professores ainda persistem, como: a ausência de relação entre conhecimento acadêmico e atividade profissional; dissociação entre teoria e prática; separação entre conhecimento específico da disciplina e conhecimento didático-pedagógico; bem como a falta de relação entre ensino e pesquisa (SAVIANI, 2011; DINIZ-PEREIRA, 2010, 2016).

Seguindo as orientações da LDB, observamos que as políticas complementares que tratam sobre a formação de professores foram elaboradas no contexto das políticas neoliberais e se encontram vigentes até a presente data: a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), que estabelece a duração da carga horária dos cursos. Elas, ao orientarem as instituições formadoras sobre como deve ser organizada a formação de professores, advogam que os currículos dos cursos sejam elaborados com base em competências gerais e específicas, assim definidas:

> I – as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
> II – as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
> III – as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
> IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
> V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
> VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002a – Artigo 6º)

As competências específicas, de acordo com o Parágrafo segundo, do Artigo 6º, referem-se às características próprias de cada etapa e modalidade da educação básica, bem como da área de conhecimento específico a ser contemplada na formação. Contudo, conforme destacam Dias e Lopes (2003), ao se atrelar a proposta de currículo por competências às políticas de avaliação do desempenho e da promoção dos professores por mérito, colocando o "foco da avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional" (BRASIL, 2001a, p.40), o que se anuncia, em lugar da profissionalização docente, é uma formação técnica visando à aprendizagem de um "conhecimento útil" para um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho do professor.

A listagem de competências apresentada nos seis grupos desconsidera a complexidade das relações existentes entre as competências e as disciplinas, e ainda que elas não possuem conteúdos próprios. O desenvolvimento de habilidades e competências tanto pode estar relacionado a uma disciplina, demandar a articulação entre conteúdos de diferentes disciplinas, frente às exigências das situações concretas, como pode estar associado a disciplinas, sem, no entanto, depender de um conteúdo disciplinar (DIAS; LOPES, 2003), como é o caso das competências genéricas cognitivas, metacognitivas, socioafetivas (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010), imprescindíveis não só para a atuação profissional, mas também para a formação do cidadão crítico.

Outro ponto que destacamos nas DCNs é a relação entre teoria e prática. Nesse quesito, os documentos apresentam uma concepção ampliada de prática, incluindo não só o estágio supervisionado, mas também a "prática como componente curricular", inserida ao longo do curso, articulada com o estágio e com as disciplinas pedagógicas e específicas. No que diz respeito, especificamente, ao estágio supervisionado, ele passou a ter 400 (quatrocentas) horas e a ser obrigatório "a partir do início da segunda metade do curso" (BRASIL, 2002b), nas escolas de educação básica, sob a responsabilidade de um professor.

Em relação à "prática como componente curricular", ela também tem uma carga horária de 400 (quatrocentas) horas, embora possua um caráter mais abrangente que as atividades de estágio supervisionado, pois transcende "a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, podendo envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas [...]." (BRASIL, 2001b, p. 9).

Essas tentativas de aproximação entre a teoria e a prática não resultaram em alterações significativas nos cursos de formação de professores, uma vez que a superação dos modelos tradicionais cognitivistas e prescritivos não aconteceu. O que houve, em grande parte das IES, foi apenas uma acomodação dos cursos às novas exigências legais, sobretudo uma adequação da carga horária (DINIZ-PEREIRA, 2010). O estágio supervisionado, em muitas instituições, ainda é ofertado no modelo convencional "aplicacionista", priorizando um fazer técnico, o desenvolvimento de habilidades específicas de manejo de sala de aula e a confecção de recursos didáticos (PIMENTA; LIMA, 2005-2006), ignorando totalmente as situações complexas das práticas vivenciadas pelos estagiários e ainda desarticulado das demais disciplinas.

A "prática como componente curricular" ainda hoje é objeto de diversos questionamentos, embora o Parecer nº CNE/CP nº 28/2001 traga informações sobre sua função e como pode ser realizada ao longo do currículo, estando presente tanto em disciplinas pedagógicas quanto em disciplinas de conteúdo específico, podendo ocorrer até mesmo em espaços de reflexão, "partindo-se da resolução de situações-problema do exercício docente, as quais podem ser formuladas por meio de livros, filmes, depoimentos e outras mídias, sem necessariamente o contato direto e *in loco* na escola" (MOHR; WIELEWICKI, 2017, p. 34).

Em consonância com a dificuldade de compreensão da prática como componente curricular, bem como com a visão restrita de competências, percebemos que a pesquisa é tangenciada no Artigo 3º, inciso III, ao estabelecer que ela tem como "foco o processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação como compreender o processo de construção do conhecimento." (BRASIL, 2002a). Além desse inciso, não há indício algum, no texto, que considere a realização do ensino com pesquisa, estratégia fundamental de abordar a relação entre teoria e prática numa perspectiva dialética e construtivista. Tampouco se trata de desenvolver competências cognitivas complexas e atitudes de investigação, como a capacidade de analisar, selecionar, relacionar, criticar, dentre outras que contribuem para que os professores sejam investigadores de suas próprias práticas, capazes de investir no planejamento de atividades que, igualmente, favoreçam a seus alunos não só a aquisição de conhecimentos, mas também

o desenvolvimento de competências que os tornem capazes de se posicionarem frente à complexidade do mundo e da sociedade de forma autônoma e ética (PERRENOUD, 2005; SOARES, 2017).

Diante das orientações constantes nas DCNs, segundo Diniz-Pereira (2010, 2011a), muitos cursos elaboraram um currículo complexo e extenso em número de disciplinas, o qual, mesmo abordando teorias de ensino e de aprendizagem mais interacionistas e construtivistas além de temáticas envolvendo "valores inspiradores da sociedade democrática" (BRASIL 2002a), não garantiram uma construção sólida de saberes, competências e atitudes indispensáveis para que os futuros professores se tornassem capazes de interpretar a complexidade dos problemas da escola contemporânea para neles intervir de forma protagonista.

Novas orientações para os cursos de formação de professores foram publicadas somente no ano de 2015, após uma década de discussões, incluindo um "processo de participação efetiva das entidades acadêmico-científicas e sindicais" (DOURADO, 2015, p. 303). A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores em nível superior, se constitui em avanços significativos para a formação de professores, cujos fundamentos se encontram na LDB e nos **"**princípios da base comum nacional construídos historicamente pelo movimento dos educadores" [2]**.**

No texto das novas DCNs, artigo 2º, parágrafo 6º, fica estabelecido que os currículos de formação de professores devem contemplar uma "sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais e a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente" (BRASIL, 2015). Tais princípios expressam uma preocupação com o processo de profissionalização do professor, cuja formação se dá não só pela aquisição do conhecimento acadêmico, mas também pelos saberes profissionais construídos no contexto das escolas – *lócus* da prática profissional dos futuros professores.

A concepção de formação se fundamenta, conforme o Artigo 10, na compreensão da "articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica" (BRASIL, 2015). A pesquisa é compreendida, numa perspectiva metodológica, como estratégia para o desenvolvimento das atividades de estudos e aprofundamentos que serão realizadas mediante

[2] Destaque realizado no site da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Disponível em: http://www.anfope.org.br/audiencia-publica-no-conselho-nacional-de-educacao/. Acesso em: 11 out. 2019.

a “observação, análise, planejamento”; “diagnóstico das necessidades” e “investigação sobre processos educativos”, articulando sempre teoria e prática, bem como conhecimentos de diferentes naturezas científico-culturais e didático-pedagógicas. Conforme o Artigo 12, a pesquisa perpassa os diferentes núcleos que comporão o currículo dos cursos (BRASIL, 2015). É, portanto, assumida como princípio formativo, eixo maior da formação, explorada em seu potencial articulador da relação entre teoria e prática. A prática é compreendida não como o caráter prático das disciplinas, mas sim como garantidora da indissociabilidade entre teoria e prática desde os primeiros anos do curso. Isso a depender do modo como o currículo seja organizado em cada instituição, articulado com as atividades de trabalho acadêmico e com o estágio supervisionado, sem que seja com ele confundido (BRASIL, 2015).

O estágio supervisionado, definido no Artigo 13, parágrafo 6º, é considerado como “uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015). Tal definição supera as concepções de estágio entendidas como imitação ou instrumentalização técnica, uma vez que a imersão do futuro professor na escola, ao ser articulada com o trabalho acadêmico, favorece o questionamento, a indagação da realidade, a busca de leituras, de teorias que lhe possibilitem interpretar e enfrentar às situações adversas da prática de forma autoral. Dessa maneira, o egresso dos cursos de licenciatura, ao possuir um repertório de “informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado” (BRASIL, 2015) ao longo do curso, poderá ser capaz de conduzir os processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos e para um alunado com um perfil cada vez mais heterogêneo.

Pela primeira vez, a formação dos formadores é contemplada em uma legislação que regulamenta a formação de professores. O Artigo 10, inciso VI, prevê que se organize a “formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação”. (BRASIL, 2015). Entretanto não há uma definição sobre quem são os “formadores”, se apenas os professores da escola básica, que estariam sendo convocados a participar da formação de futuros professores, ou se estão incluídos os formadores de professores, docentes da universidade, responsáveis pela formação inicial de futuros professores.

Sobre essa temática, objeto específico deste estudo, vale a pena evidenciar a existência de um movimento crescente em favor da formação dos formadores de professores, pois, como defendem os membros do Fórum Internacional para o Desenvolvimento de Formadores de

Professores (InFo-TED), "[..] passar de uma área em que se ensina o conhecimento do conteúdo para uma área de ensino que funde o conhecimento do conteúdo com o conhecimento pedagógico desse conteúdo, requer uma mudança fundamental na compreensão da expertise e da prática de ensino." (VANASSCHE; RUST; TACK; CONWAY; SMITH; VANDERLINDE, 2015, p. 343, tradução nossa).

Contudo, no Brasil, apesar de alguns estudos apontarem para a importância da formação dos formadores de professores, as iniciativas ainda são muito pontuais. Nem mesmo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – integrante da Política Nacional de Formação de Professores fomentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituição criada em 1951 com a missão de promover o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – prevê ações relacionadas à formação dos docentes universitários formadores de professores.

A CAPES, em 2009, ao assumir seu novo papel de fomento de políticas de formação de professores para a educação básica, criou e inseriu, numa matriz educacional, os programas de formação de professores, visando à articulação da "formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e, por último, produção de conhecimento"[3]. Dentre os programas propostos nessa matriz, destaca-se, no que concerne à formação inicial de professores, o PIBID. Esse Programa tem por objetivo incentivar a formação de professores e contribuir para a valorização do magistério e a melhoria da qualidade do ensino na educação básica, por meio da articulação entre instituições de ensino superior e as escolas (BRASIL, 2013).

Entretanto, mesmo o PIBID tratando de uma proposta inovadora para as licenciaturas, as portarias nº 38, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), nº 260, de 30 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010) e nº 096, de 18 de julho de 2013 (BRASIL, 2013) apenas mencionam os requisitos necessários para ser coordenador de área, dentre eles, ser professor de cursos de licenciatura e ter experiência em cursos dessa natureza de, no mínimo, duas das seguintes atividades: orientação de estágio, coordenação de programas ou projetos de formação para professores da educação básica, experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica.

No contexto da Política Nacional de Formação de Professores, a formação do formador de professor é contemplada no Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) iniciado em 2007, que também faz parte da matriz de programas que compõe

[3] Informação constante da página da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica. Acesso em: 25 out. 2015.

essa política. Ele tem como objetivo "apoiar a criação de estratégias para o aperfeiçoamento de professores das licenciaturas e a criação de metodologias inovadoras para os cursos de licenciatura"[4]. Todavia, o Prodocência teve pouca repercussão nas IES, não manteve uma articulação com outras políticas como o PIBID e teve curta duração, uma vez que o seu último Edital foi publicado no ano de 2013.

As políticas de formação de professores, de modo geral, desconsideram que, no Brasil, não há uma formação específica para os formadores de professores, os docentes universitários. Eles se tornam formadores de professores a partir dos cursos de licenciatura, os quais são voltados para formar professores da educação básica. Além disso, a pós-graduação, nos níveis de mestrado e doutorado, que legalmente é o *lócus* da formação do docente universitário, tem como foco a pesquisa.

No que diz respeito ao PIBID, nos documentos legais orientadores do programa, podemos constatar que a concepção de formação foi sendo processualmente (re)construída, à medida em que eram lançadas novas portarias e editais, haja vista o trabalho compartilhado entre universidade e escola. Atualmente, a iniciação à docência no PIBID tem como princípios norteadores a investigação, a articulação entre teoria e prática, a integração entre universidade e escola, a colaboração e a interdisciplinaridade. Tais princípios convergem para uma formação capaz de oportunizar aos futuros professores uma compreensão mais ampla e profunda das diversas contingências da prática, as quais incluem as pessoas, por terem relação com seus valores, suas crenças e sua motivação para o estudo, bem como com o contexto social, econômico, político e cultural.

A pesquisa, por exemplo, ao se configurar por meio de práticas de "leitura e discussão de referenciais teóricos", "cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos", "testagem e execução de estratégias", "sistematização e registro" (BRASIL, 2013), envolvendo a realidade da escola, da sala de aula e do contexto em que o ensino se processa, pode proporcionar ao futuro professor uma compreensão sobre a realidade dos alunos da educação básica, bem como uma reflexão sobre seu próprio percurso formativo e suas necessidades de aprendizagem. Nesse movimento, as situações formativas favorecem, ao mesmo tempo, o desenvolvimento pessoal e profissional por meio da construção de conhecimentos, o desenvolvimento de competências cognitivas e atitudinais e, ainda, a criação de vínculos profissionais. O futuro professor, imerso nessas práticas, provavelmente, terá condições de fazer uma análise da realidade da sala de aula e elaborar um projeto de ensino e aprendizagem

[4] Informação constante da página da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica. Acesso em: 10 out. 2018.

em consonância com as necessidades de seus alunos, possibilitando-lhes avançar para além do lugar em que se encontram, tanto na dimensão cognitiva como em relação a valores e a atitudes.

A despeito dos avanços apontados na política do PIBID para a formação inicial de professores, no ano de 2018, o Programa passou por reformulações, estando seu novo desenho pautado na lógica da performatividade de regulação e controle (BALL, 2002), baseado nos princípios da responsabilização, adaptação e avaliação (IMIG; WIESMAN; NEEL, 2014). No Edital da CAPES nº 7, de 2018, de chamada pública para apresentação de propostas do PIBID, podemos inferir o discurso de *responsabilização* dos cursos de formação de professores e seus formadores pelos baixos índices alcançados pelos alunos da educação básica nas avaliações externas e, por sua vez, desconsiderando os problemas "crônicos, produzidos historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores" (FREITAS, 2007, p. 1.207). Diante desse discurso, a busca é de *adaptação* dos currículos dos cursos de licenciatura à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando à criação de uma nova estrutura de formação de professores. Para tanto, o Edital impõe que as IES se comprometam em computar as ações do PIBID como "horas de prática como componente curricular" (BRASIL, 2018, item 4.1, inciso V). Além disso, a seleção das IES para participar do programa é realizada por meio de processo seletivo que deve "reclassificar as 350 IES habilitadas por região/UF obedecendo ao *ranking* da classificação geral" (BRASIL, 2018, 10.3.2, letra "a", n. 2, item III), modo de seleção que denota o sentido de uma *avaliação* estandardizada.

Com essas mudanças, o que se busca não é a formação de um profissional com competência para enfrentar os desafios do novo contexto educacional, mas a substituição da lógica do ensino e da aprendizagem contextualizada, crítica e reflexiva por uma lógica do controle e da prestação de contas. Dessa forma, ao refletirmos sobre o pensamento predominante no cenário da educação brasileira de cada época, percebemos que as políticas de formação de professores, ao invés de serem concebidas como faces de um compromisso social, político e ético, revelam o descomprometimento caracterizado por suas descontinuidades e precariedades.

Esse fato pode ser observado no cenário atual tanto em relação ao PIBID como às DCNs de 2015, uma vez que as mudanças ocorridas no cenário político do país, iniciadas com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, vêm se constituíndo numa sequência de descontinuidades das políticas educacionais. Nesse contexto, de modo impositivo, sem

nenhum diálogo com as IES e as entidades acadêmico-científicas e sindicais, o MEC tem gestado outra Política Nacional de Formação de Professores e, consequentemente, novas DCNs para os cursos de licenciatura, desconsiderando, totalmente, as reformas curriculares em andamento em diversas instituições de ensino superior.

A partir dessa reflexão sobre esse conjunto de reformas referentes à formação de professores no Brasil nas últimas décadas, é importante, para este estudo, identificar os desafios apontados pelas pesquisas nacionais e internacionais acerca da formação inicial de professores da escola de educação básica.

1.3 A FORMAÇÃO INICIAL NA PRÁTICA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS NO BRASIL E EM OUTROS PAÍSES

As pesquisas referentes à formação inicial de professores no Brasil, publicadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 2011 a 2017, apontam que as reformas curriculares efetivadas nos cursos de licenciatura, nos últimos anos, não foram capazes de conceber adequadamente a articulação entre universidade e escola; a relação entre teoria e prática; a valorização dos saberes da experiência e o desenvolvimento de competências cognitivas, socioafetivas, valores e atitudes de modo a proporcionar uma formação mais consistente aos futuros professores da escola básica.

A relação entre universidade e escola, uma das características de um currículo comprometido com a formação de professores profissionais, ainda é restrita a algumas ações isoladas de formadores de professores, ou cursos realizados por meio de programas com financiamento externo e tempo determinado (BRAZ, 2011; CARTAXO, 2013; RODRIGUES, CERDAS; PASCHOALINO, 2017). Dentre essas ações, as pesquisas fazem referência às atividades de estágio organizadas no princípio da circularidade de saberes (RODRIGUES, 2012), à perspectiva curricular de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) em espaço não formal (PRUDÊNCIO, 2015), às rodas de conversa (GARCIA, 2015), ao ateliê biográfico (SILVA, 2015) e à aprendizagem e à docência compartilhada (NÖRNBERG; CAVA, 2015; CALDERANO, 2013). Contudo, como um dos trabalhos afirma, “essas novas estratégias, ainda são pontuais aqueles que conseguem propor uma ‘forte’ parceria com os estabelecimentos de educação básica. O lugar da escola ainda é relegado a campo de aplicação e não como um lugar de construção de saberes.” (RODRIGUES, 2012, p. 3).

Um dos reflexos do distanciamento entre universidade e escolas, segundo os estudos de Longo (2015), é a ausência de discussão e debate, nos cursos de licenciatura, acerca de problemas vivenciados pelos professores da educação básica, tais como a violência e a

indisciplina. Afastados dessa realidade, quase sempre, os formadores de professores deixam de contemplar, em suas disciplinas, o estudo de temáticas relevantes para a atuação do professor na escola básica. A formação inicial pouco tem contribuído para que os futuros professores desenvolvam as competências necessárias e requeridas ao profissional de ensino na contemporaneidade.

Tal pensamento é ratificado nas conclusões do trabalho de Arnosti e Souza Neto (2017), quando apontam a ausência de investimento, na formação inicial, no desenvolvimento de atitudes e valores e na problematização dos novos desafios que afligem o cotidiano da escola, integrando a dimensão cognitiva e emocional. Assim, de acordo com a pesquisa realizada por esses autores, diante da lacuna da formação e desafiados pelos problemas relacionados às atitudes e valores dos alunos, sem saber como enfrentá-los, muitos professores têm recorrido aos "livros de autoajuda". Essa literatura vem sendo reconhecida pelos professores da escola básica por valorizar a dimensão humana da docência, uma vez que os auxilia a "fortalecer o espírito, elevar a autoestima, motivar, [...] refletir sobre o seu papel e sobre as relações estabelecidas entre docência e sociedade" (ARNOSTI; SOUZA NETO, 2017, p. 13).

No tocante ao estágio supervisionado, a despeito das críticas de que as atividades possuem um caráter técnico, com vistas a "preencher fichinhas" (RODRIGUES, 2012, p. 5) e, ainda, de que são desenvolvidas num "[...] contingente de ações isoladas, de passividade e burocracia" (CALDERANO, 2013, p. 1-2); "ora priorizando a 'prática como imitação de modelos' ou a 'prática artesanal', ora reconhecendo a 'prática como instrumentalização técnica'" (CYRINO; SOUZA NETO, 2015, p. 3), há um número significativo de trabalhos que apontam para novas experiências. Por exemplo, o "estágio fundamentado no princípio de circularidade", que desenvolve encontros coletivos voltados para a reflexão não só sobre as atividades desenvolvidas, mas também sobre as atitudes e os valores. Os encontros, de acordo com o trabalho analisado, são realizados buscando provocar "os estagiários a repensarem seus lugares, discutirem suas posturas, avaliarem e auxiliarem uns aos outros no desenvolvimento das atividades". Vale destacar que essa é a única iniciativa relatada, nos trabalhos analisados, de uma experiência formativa que inclui ações na perspectiva do desenvolvimento de atitudes e valores, investindo numa reflexão provavelmente mais profunda.

A ausência de articulação entre teoria e prática, um dos desafios que persistem da formação, também é mencionada em alguns trabalhos, ao afirmarem que a formação é essencialmente teórica, inclusive as disciplinas da área de educação, o que tem corroborado para as dificuldades enfrentadas pelos licenciandos durante o estágio supervisionado. Frente

às situações problemáticas da prática, para as quais não há uma receita pronta de como resolvê-las, eles geralmente, costumam afirmar que "a prática de sala de aula é totalmente diferente da teoria" (SANTOS; SÁ, 2012, p. 12; NÖRNBERG; CAVA, 2015). Outro aspecto apontado nos trabalhos que se referem à ausência da relação entre teoria e prática é a falta de isomorfismo entre o que formadores professam e sua prática em sala de aula. Há, segundo os trabalhos analisados, uma "relação paradoxal entre o que alguns formadores falam e fazem" (BRAZ, 2011, p. 12) ou, ainda, uma **"**dicotomia discurso-ação dos formadores. No curso [campo da pesquisa] são encontrados professores com perfil diferente do que é ensinado sobre ser professor. Muito conteúdo e pouca didática." (SANTOS; SÁ, 2012, p. 9).

No que diz respeito à concepção de prática, alguns trabalhos destacam a visão pragmática e procedimental dos estudantes, vinculada "a uma tendência [...] de seguirem roteiros, de desenvolverem procedimentos experimentais orientados passo a passo" (PINHEIRO; MORADILLO, 2015, p. 14). Ou de prática como o lugar da "aplicação de técnica" (SANTOS; SÁ, 2012, p. 12); ou ainda relacionada ao "modelo de como fazer algo" (NÖRNBERG; CAVA, 2015, p. 9).

Essas observações e análises demonstram a complexidade da formação, evidenciando que, para ser formador de professor, não basta o domínio do conteúdo específico da matéria; é importante também que o formador domine, dentre outros conhecimentos, o "conhecimento pedagógico do conteúdo" (SHULMAN, 2014). Além disso, os resultados das pesquisas demonstram que as mudanças da prática formativa não dependem unicamente de leis que orientem reformas de metodologias de ensino; referem-se, sobretudo, a mudanças de concepções e crenças tanto dos formadores como dos estudantes. Ademais, de modo geral, os trabalhos analisados demonstram que, a "universidade ainda se encontra presa a seu discurso teórico" (CYRINO; SOUZA NETO, 2013, p. 13). Questões como o caráter "bacharelizante" (SANTOS; SÁ, 2012) ou "generalista" (CRUZ; BATISTA NETO, 2011) dos cursos de licenciatura são apontadas em diversas pesquisas (RODRIGUES, 2012, p. 5).

No cenário internacional, as pesquisas relacionadas à formação inicial de professores, ao mesmo tempo em que sinalizam novas formas de conceber a formação, sobretudo no que se refere à relação entre universidade e escola, revelam limitações comuns ao contexto brasileiro. Nos EUA, por exemplo, onde se vive a era da responsabilização dos professores (COCHRAN-SMITH, 2017), embora sem haver um consenso, a identificação de velhos problemas, como a ausência de relação com a profissão, com o contexto da prática, tem sido utilizada pelos legisladores como justificativa para a defesa da "remoção da formação de professores das universidades" (IMIG; WISEMAN; NEEL, 2014, p. 72). Isso apesar de os

estudos alertarem que a solução para os desafios enfrentados na formação não passa pela redução do valor do conhecimento acadêmico, de uma formação em nível universitário (NIKLASSON, 2014). No Canadá, as pesquisas, ao acenarem para o aumento da complexidade do trabalho do professor, alertam para a implicação que isso tem na prática e no papel de formadores de professores (FLORES, 2014a). No contexto pós-reforma do sistema de formação de professores, na década de 1990 – que incluiu "alargamento do estágio que começava no primeiro dia de aulas; um modelo de escola associada [...]; cursos baseados na prática para apoiar a aprendizagem através da experiência e aprender a lidar com questões de equidade e de excecionalidade" –, a pesquisa de Russell e Martin (2014), com alunos concluintes de um curso "radicalmente reestruturado", constatou a existência de aspectos essenciais do currículo de formação, como: apoio à assunção de riscos (superação das práticas de ensino centradas em dar respostas certas); atribuição de significado à reflexão (tendo a prática reflexiva como objetivo explícito do ensino e da sua própria prática) e desenvolvimento da identidade e da aprendizagem profissional (planejamento de atividades que oportunizem mudanças de crenças e teorias implícitas). Todos esses aspectos devem ser, também, características peculiares da prática do formador de professor.

A ausência de um isomorfismo entre as práticas dos formadores e as práticas profissionais desejáveis para os futuros professores, como sinaliza o próprio Russell e Martin (2014), constitui um dos desafios para que se alcancem "aprendizagens produtivas" e, por sua vez, mudanças genuínas nas escolas. Contudo, mesmo a adoção de uma abordagem de formação inicial de professores centrada na escola (MCMAHON, 2014), representando uma tendência internacional, haja vista o distanciamento das práticas tradicionais, o investimento na qualidade dos formadores de professores, como destaca Flores (2014a), ao citar Korthagen (2009, 2012), é um dos aspectos mais negligenciado nesse domínio.

Considerando a importância do PIBID como espaço de formação do professor, por provocar uma imersão mais sistemática e qualificada dos futuros professores no contexto escolar, cabe destacar a existência de um número expressivo de pesquisas. As teses levantadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que tratam sobre esse programa, abarcam cursos de licenciaturas das cinco áreas de conhecimento: Exatas, Biológicas, Saúde, Humanas e Linguística, Letras e Artes.

Nessas teses, bem como em um estudo avaliativo realizado pela Fundação Carlos Chagas (FUNDAÇÃO, 2014), a articulação entre universidade e escola é considerada como uma das principais características do programa, ao oportunizar a reflexão acerca do papel das

instituições, o protagonismo dos diferentes atores formadores de professores (docentes universitários) e coformadores (professores da educação básica), em alguns casos, até mesmo o contato de docentes universitários pela primeira vez com a escola na condição de formador de professor, além de possibilitar o trabalho colaborativo, a pesquisa como princípio da formação e a relação entre teoria e prática.

O trabalho colaborativo, especialmente entre professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência, é sinalizado, nos estudos de Penteado (2015) e Allain (2015), como uma contribuição do PIBID para o apoio profissional e a construção de uma "identidade-afinidade" com a profissão, por parte dos bolsistas de iniciação à docência. Também é mencionado, nos resultados da pesquisa de Chaves (2015), o contraste da formatação do PIBID com o modo predominante de organização dos estágios supervisionados. Nessa última situação, é discutida a necessidade de se revestir o estágio supervisionado a partir da experiência do PIBID, a fim de que ele se torne um elemento importante para a formação do futuro professor. Isso, devido ao fato de as ações do PIBID serem realizadas por meio de um "trabalho coletivo e colaborativo [...] entre estudantes e entre eles e os professores da universidade e da escola" (DEIMLING, 2014, p. 272).

A pesquisa como princípio norteador do processo formativo é apontada, nos estudos, como um aspecto positivo da proposta do PIBID, pelo fato de oportunizar uma articulação entre teoria e prática, bem como, no que diz respeito aos bolsistas de ID, o desenvolvimento de competências de observação, análise e interpretação, ampliando a reflexão sobre a prática, o que oportuniza uma formação mais sólida e aprofundada (TEIXEIRA-JÚNIOR, 2014; JAHN, 2015; URIARTE, 2015). Segundo os resultados dessas pesquisas, a imersão do futuro professor no local de trabalho tem possibilitado não apenas observá-lo, mas também "analisá-lo, problematizá-lo e agir sobre ele, reelaborando os saberes inerentes à docência pela apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos" (DEIMLING, 2014, p. 262).

A despeito das contribuições do PIBID para a formação inicial de futuros professores, as pesquisas também demonstram fatores que limitam o desenvolvimento das ações formativas, como, por exemplo, as situações desfavoráveis de trabalho de algumas escolas; a ausência de participação das escolas na construção da proposta de formação; a falta de condição de alguns professores da escola básica de assumirem o papel de coformadores; o modo como o programa se encontra estruturado na universidade, ligado a alguns cursos, e não como uma política institucional de formação de professores; e, especialmente, a ausência de formação dos formadores de professores (DEIMLING, 2014; ALMEIDA, 2015; CARVALHO, 2016; SANTOS 2016).

Há críticas contundentes ao modo como alguns subprojetos concebem a pesquisa, ligada à lógica do produtivismo acadêmico, bem como às situações de hierarquia e de autoridade observadas nas formas como os formadores de professores compreendem o papel da universidade, da escola e dos diferentes atores. A escola é vista como espaço de aplicação de propostas de intervenção elaboradas pela universidade, os saberes profissionais dos professores são desvalorizados ou não reconhecidos, além de ser questionada a capacidade de o professor supervisor contribuir efetivamente para a formação dos bolsistas de iniciação à docência (FERNANDES, 2016; RODRIGUES; CERDAS, PASCHOALINO, 2017; SANTOS, 2016).

Embora a formação dos formadores de professores seja sinalizada como um "sério gargalo" (FUNDAÇÃO, 2014, p. 46) para o desenvolvimento das ações do Programa, os estudos e as ações acerca dessa temática ainda são raros, até mesmo nas pesquisas realizadas sobre o Programa. De quarenta e nove teses encontradas, apenas duas tratam do coordenador de subprojeto (formador de professores, docente da universidade). Os desafios relacionados à formação dos formadores de professores, em sua maioria, são apontados nas teses, que não têm como foco da pesquisa o coordenador de subprojeto (docente universitário, formador de professor). Além disso, um estudo realizado por Fernandes (2016) constatou que, em eventos e revistas da área de ensino de Química, em que há um grande número de publicações sobre o PIBID, não há artigos que abordem as contribuições do programa para o formador de professor (coordenador de subprojeto). E, dentre as dissertações, que apresentam um maior número de pesquisas sobre o PIBID, encontramos somente uma que trata sobre os formadores de professores, estudando o desenvolvimento profissional docente dos coordenadores de subprojeto de física.

A ausência de uma formação específica dos formadores de professores é apontada, nos estudos de Santos (2016), como um dos fatores que contribui para a existência desses desafios. Os formadores, em sua maioria, tiveram uma formação centrada em uma abordagem tradicional, condicionada ao campo específico de atuação, ou voltada para o desenvolvimento de competências de pesquisadores acadêmicos, sem que as crenças, teorias implícitas sobre educação, ensino e aprendizagem fossem problematizadas, analisadas e ressignificadas, fato que reverbera não só na ação de ensinar os conteúdos, mas também no modo de se relacionar com o outro.

Mesmo em aspectos adequadamente previstos pela legislação que trata sobre a formação de professores no Brasil, como a superação do modelo de formação 3 + 1, as pesquisas apontam a existência, ainda, de cursos com caráter bacharelizante. Nesses cursos,

constatam-se: ausência de isomorfismo entre o que os formadores preconizam, teorizam como desejável para os futuros professores, e o que praticam na sala de aula; a dificuldade de articularem teoria e prática, até mesmo nas atividades de estágio supervisionado; a ausência de investimento em atividades que promovam o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, socioafetivas, atitudes e valores; a dificuldade de transporem, para as atividades de sala de aula, as experiências positivas desenvolvidas em projetos pontuais. Tudo isso demonstra a premência de se investir na formação do formador de professor.

Nessa perspectiva, consideramos importante analisar brevemente a formação de formadores de professores. Interessa-nos saber o que dizem as pesquisas acerca das tensões, dificuldades e desafios enfrentados pelos formadores de professores na formação de futuros professores da educação básica, no contexto das licenciaturas e, ainda, as iniciativas de formação que são desenvolvidas no âmbito das universidades voltadas para estes formadores.

1.4 SOBRE A FORMAÇÃO DOS FORMADORES DE PROFESSORES

Neste estudo, assumimos como formadores de professores os docentes universitários que atuam em cursos de licenciatura e, portanto, são os responsáveis por planejar e desenvolver um "currículo que inclua os componentes necessários para propiciar um legítimo aprender dos futuros docentes" (VAILLANT, 2010, p. 284) da escola básica.

No Brasil, não há uma formação específica para formadores de professores, pois a base da docência é composta apenas do conhecimento dos conteúdos das áreas específicas de formação. De acordo com a LDB nº 9.394/96, a formação para a docência universitária é de responsabilidade dos programas de mestrado e doutorado. Contudo, esses programas têm como foco a pesquisa acadêmica e a formação do pesquisador. As questões relacionadas ao ensino são tratadas de forma transversal, no oferecimento de disciplinas optativas ligadas às metodologias, à didática e (ou) nos grupos de pesquisa que se interessam pela temática (SOARES; CUNHA, 2010). Não há, portanto, "um currículo direcionado à formação do formador, envolvendo o que o formador deve saber e fazer de forma a ir ao encontro do professor que se pretende formar" (MIZUKAMI, 2005, p. 7).

Em um breve levantamento acerca da temática da formação de formadores de professores no Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT8) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2005 a 2015, de um total de 258 (duzentos e cinquenta e oito) trabalhos, 23 (vinte e três) tratavam sobre a docência universitária, sendo que, desses, apenas 17 (dezessete) incluíam pesquisas com os formadores de professores e somente 5 (cinco) tratavam especificamente dos formadores de professores.

Os resultados dessas pesquisas apontam, como contribuições para a docência de formadores de professores, os estudos em nível de pós-graduação *stricto sensu*, as vivências de estudantes da época de graduação, a própria experiência prática e a participação em eventos e em outras atividades acadêmicas. Mas também revelam as lacunas referentes à ausência de formação didático-pedagógica e à falta de conhecimento dos formadores de professores acerca do contexto da escola.

No tocante às contribuições da pós-graduação, os trabalhos analisados demonstram que apenas as disciplinas que tratam sobre temas relacionados à aprendizagem, à avaliação e às metodologias no ensino superior contribuem para o ensino. Todavia, o foco da maioria das disciplinas é a pesquisa, sem que haja uma correlação entre a aprendizagem de ser pesquisador e o desenvolvimento de competências para o trabalho em sala de aula (SCHNETZLER; CRUZ; MARTINS, 2015; SILVA, 2006; MARTINS, 2006). Diante da supervalorização da pesquisa em detrimento do ensino, os egressos dos mestrados e doutorados, em sua maioria, não conseguem perceber que o desenvolvimento de capacidades como analisar, criticar, observar, sintetizar, refletir, dentre outras competências inerentes ao pesquisador, desenvolvidas nos estudos da pós-graduação *stricto sensu*, são também competências necessárias às atividades docentes de sala de aula.

Os estudos indicam que, na ausência de uma formação pedagógica, de modo geral, os docentes universitários iniciantes tomam, como base para seu ensino, suas próprias vivências como estudantes na época da graduação, mudando, ressignificando ou até mesmo reproduzindo essas experiências (CAMPOS, 2012; POWACZUK; BOLZAN, 2011; ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2010; ISAIA; BOLZAN; GIORDANI, 2007; SILVA, 2006). A aprendizagem da docência universitária, de acordo com Rocha e Aguiar (2012, p. 2), é realizada num processo cíclico, no qual os "professores formadores repetem as práticas dos seus antigos professores e, por sua vez, os estudantes em formação repetem seus formadores". Constatação também feita em estudos desenvolvidos em outros países, como apontam as pesquisas de Marcelo Garcia (1999), as quais informam que, na ausência de uma formação específica, as práticas dos formadores de professores são decorrentes de aquisições prévias referentes aos anos em que eram estudantes.

No que concerne às próprias experiências práticas, a maioria dos trabalhos afirma que, especialmente na sala de aula é que são adquiridos, por exemplo, saberes como o modo de organizar a aula, não no sentido de planejamento, mas sim de "como se dá no processo" (ROCHA; AGUIAR, 2012, p. 14) e saberes referentes à mediação pedagógica, à relação entre os estudantes e entre o docente e os discentes. Outros trabalhos mencionam a participação em

projetos e em atividades diversas, como eventos, a inserção em comunidades científicas e a elaboração de trabalhos e publicações como sendo, também, elementos importantes para a aprendizagem da docência, uma vez que oportunizam aos formadores reflexões sobre suas próprias práticas (CAMPOS, 2012; POWACZUK; BOLZAN, 2011; ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2010; ISAIA; BOLZAN; GIORDANI, 2007; SILVA, 2006).

Não obstante essas contribuições, a ausência de formação didático-pedagógica dos formadores de professores, segundo as pesquisas (SCHNETZLER; CRUZ; MARTINS, 2015; ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2010; ISAIA; BOLZAN; GIORDANI, 2007), é um dos principais fatores de dificuldades básicas enfrentadas pelos formadores, docentes universitários em geral, na realização de atividades como planejamento, condução do processo avaliativo e gestão da sala de aula. Alguns trabalhos revelam que, além de um desconhecimento acerca de como elaborar as atividades de rotina e saber desenvolvê-las, a inexistência de um fundamento teórico-metodológico inviabiliza o investimento em estratégias inovadoras que proporcionem a transformação das práticas de ensino centradas na transmissão de conteúdos e no oferecimento de respostas em lugar do incentivo à elaboração de "boas" perguntas. Para Vaillant (2003), uma das questões a ser observada na oferta de formação pedagógica para os formadores de professores é a especificidade dos estudantes da universidade, já que se trata de aprendizagem de adultos.

Assim, ainda que os formadores de professores tenham uma formação acadêmica completa, ou seja, titulação de doutorado, pelo fato de não possuírem uma formação com o enfoque no processo de aprendizagem do adulto e de sua formação profissional, apresentam insegurança em relação ao fazer docente, principalmente nos três primeiros anos de atuação. A heterogeneidade das turmas, a falta de motivação dos estudantes e a frágil adequação do conteúdo disciplinar à formação do futuro professor são apontadas, nas pesquisas, como alguns dos desafios que geram insegurança no fazer docente (MARTINS, 2006).

As pesquisas também destacam a falta de experiência dos formadores de professores na educação básica, o que concorre para que os conhecimentos do contexto educacional e dos alunos que compõem a base de ensino da formação de professores sejam "adquiridos ao longo de um processo de socialização profissional" (ANDRÉ; PASSOS; HOBOLD; AMBROSETTI; ALMEIDA, 2010, p. 8). A ideia de que as pessoas se tornavam docentes universitários com base na profissão paralela que exerciam no mundo do trabalho, hoje quase não se aplica. Muitos jovens mestres e doutores têm se tornado formadores de professores sem nunca terem vivenciado a sala de aula ou, quando vivenciaram, foi por um período curto,

no estágio supervisionado (ANDRÉ; PASSOS; HOBOLD; AMBROSETTI; ALMEIDA, 2010; ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2010).

Diante dessas lacunas da formação e de uma docência pautada, sobretudo, nas vivências da época de aluno da graduação e em um longo processo de socialização na profissão, as pesquisas evidenciam que muitos formadores de professores possuem uma compreensão de ensino restrita à reprodução e à transmissão de conhecimentos por meio de aulas expositivas e (ou) por demonstração e de aprendizagem como acumulação de conhecimentos (ROCHA; AGUIAR, 2012). Guardadas as devidas proporções, pesquisas realizadas em outros países, com professores iniciantes, também revelam aspectos dessa natureza, o que tem justificado o desenvolvimento de programas de iniciação no ensino superior, como o da Universidade de *Surrey*, na Inglaterra, o qual inclui seminários de discussão sobre problemas práticos, com "análise e reflexão sobre situações reais, através do registro de caso" (MARCELO GARCIA, 1999, p. 252).

Nessa mesma direção, os estudos analisados também ressaltam a importância de as universidades criarem espaços de formação para que os formadores de professores possam problematizar e refletir criticamente sobre as condições que objetivaram seu modo de ser formador, ou seja, os pressupostos que os sustentam. Muitas vezes, a inspiração nas práticas dos antigos mestres da graduação ou da pós-graduação, consciente ou inconsciente, transforma-se em uma receita, com passos bem definidos, mas sem que haja uma reflexão crítica acerca dos diferentes aspectos que envolvem as novas circunstâncias do contexto de formação, por exemplo, o novo perfil dos discentes, a incorporação das novas tecnologias no ensino, a expansão do acesso à informação, dentre outros (SCHNETZLER; CRUZ; MARTINS, 2015; ROCHA; AGUIAR, 2012; CAMPOS, 2012).

O que as pesquisas demonstram é que tais desafios, enfrentados pelos formadores de professores, não são acompanhados de uma atenção pelas políticas públicas e institucionais, de forma a promover ações direcionadas às suas necessidades, assim como um apoio ao seu desenvolvimento profissional docente. No entanto, isso não é fato isolado do Brasil. Em outros países, embora sejam demandadas ações atinentes à melhoria da educação básica (VANASSCHE; CONWAY; SMITH; TACK; VANDERLINDE, 2015; COCHRAN-SMITH, 2017) e se tenham algumas iniciativas de práticas que investem no desenvolvimento profissional dos formadores de professores, muitas dessas lacunas também são percebidas. É esse sentimento da necessidade de se investir na formação dos formadores de professores que fez com que pesquisadores estrangeiros, de diversos países, se reunissem em torno da criação, em 2012, do Fórum Internacional para o Desenvolvimento de Formadores de Professores

(InFo-TED). Esse espaço tem estado a serviço da troca de experiências referentes às pesquisas, às políticas e às práticas sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores de professores.

Na América Latina, os estudos de Vaillant (2010), ao apontarem a ausência da formação de formadores nos diversos países, os problemas da prática e a escassez de pesquisas sobre o tema, também mostram a relevância de se investir em espaços para a formação dos formadores, de modo que eles possam rever seus conceitos e suas práticas. Nesse sentido, a autora sugere que espaços de formação sejam criados tendo como tela de fundo a escola, para ajudar a superar a "dissociação entre formação e prática que caracterizou o aprender a ensinar" (*IDEM*, 2010, p. 292). E que eles sejam um lugar de reflexão entre formadores, promovendo o intercâmbio de produção na área.

No Brasil, as pesquisas além de assinalarem a inexistência de espaços que possibilitem a interlocução e a troca de conhecimentos pedagógicos entre os formadores de professores, bem como investimentos em atividades formativas capazes de provocá-los a refletir sobre sua própria prática, ainda ressaltam a cultura de isolamento, a solidão pedagógica, a valorização da titulação e da produção acadêmica que parecem se encontrar consolidadas nas universidades (SCHNETZLER; CRUZ; MARTINS, 2015; LIMA, 2013; ROCHA; AGUIAR, 2012; ANDRÉ; PASSOS; HOBOLD; AMBROSETTI; ALMEIDA, 2010; ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2010; FERENC, 2007; NASCIMENTO, 2007; SARAIVA, 2007).

Algumas iniciativas de formação de docentes universitários, de modo geral, no âmbito das universidades brasileiras, tiveram início a partir dos reflexos do movimento de democratização do acesso à educação superior; do número crescente de docentes titulados em pós-graduação que, de forma geral, não receberam formação alguma para exercer as atividades de ensino; e das políticas de avaliação que, a despeito das críticas a seus modelos e fins, colocam em evidência o aumento dos índices de evasão, repetência e abandono existentes nos cursos de graduação. Essas questões, em conjunto, "expuseram fragilidades relativas à qualidade do ensino, colocando em discussão o trabalho do professor" (VEIGA, 2012, p. 13), docente universitário.

No entanto, segundo Veiga (2012), as iniciativas das instituições geralmente são constituídas de ações pontuais, como cursos, palestras, seminários e jornadas pedagógicas que, ao serem impostas e obrigatórias, além de provocarem resistência e descompromisso por parte de alguns docentes (VEIGA, 2012), pouco têm contribuído para trazer efetivamente a "pedagogia para o centro da universidade". Isso impossibilita, fazendo uso das palavras de Nóvoa (2016, p. 11), a "criação de novas culturas de aprendizagem, de formação e de

educação superior". Outras iniciativas, mais sistemáticas visando a ultrapassar os limites de ações isoladas aos cursos e (ou) departamentos têm sido promovidas por algumas universidades brasileiras, ao criarem, por exemplo, Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), da Universidade de São de Paulo (USP), o Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas (Cenepp) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), a Rede de Desenvolvimento de Prática de Ensino Superior GIZ, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e o Ateliê Didático da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Essas iniciativas institucionais têm investido em ações formativas e de apoio aos docentes, por meio de troca de experiências, interação entre pares, reflexões coletivas, socialização de práticas e atividades colaborativas, dentre outras capazes de favorecer a reflexão profunda e a ressignificação da prática docente. Também há iniciativas de grupos de pesquisa ligados aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, como o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e o Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professor (DUFOP), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que têm investido em ações de formação do docente universitário. Esse último tem promovido ações, como o Colóquio Práticas Pedagógicas Inovadoras na Universidade, e a publicação anual da *Série Práxis e Docência Universitária*, que têm como foco relatos analíticos e fundamentados de práticas pedagógicas inovadoras na educação superior (MIRANDA, 2018). E ainda a realização de uma pesquisa-ação em grupo, com docentes da UNEB, dentre eles, formadores de professores que aderiram voluntariamente à investigação das suas próprias práticas, com vistas ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

Nessa direção, o objetivo é promover uma formação que contribua para que o formador de professores, docente universitário, possa rever, ressignificar, mudar suas concepções, de modo a superar a ideia de que ensinar não se baseia fundamentalmente na transmissão do conhecimento, mas que "supõe conseguir que o estudante desenvolva e transforme suas próprias ideias a respeito da disciplina em pauta e sua relação com o conhecimento, o campo profissional e a sociedade" (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 28). Cabe sublinhar, ainda, mais uma iniciativa do DUFOP, que é a oferta da disciplina "Docência Universitária na Contemporaneidade: pressupostos epistemológicos, políticos e metodológicos", no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da UNEB. Essa disciplina desenvolve um trabalho relacionando ensino com pesquisa, tendo como ponto de partida situações desafiantes das práticas acadêmicas dos

estudantes que, em sua maioria, são docentes universitários. O processo de problematização que atravessa toda a disciplina possibilita emergir representações, crenças e concepções dos estudantes que, num processo de reflexão crítica e profunda, sustentado por referenciais teóricos, vão sendo revisitadas e ressignificadas.

1.5 PROBLEMA, OBJETIVO E QUESTÕES DA PESQUISA

A problemática desta pesquisa põe em relevo diversos desafios vividos no processo de ensino-aprendizagem na educação básica, dentre os quais se destaca a resistência dos alunos a um ensino transmissivo, descontextualizado e destituído de sentido, na medida em que a difusão das tecnologias da comunicação proporciona outras formas de acesso às informações. E, ainda, os dilemas relacionados à crise de valores da sociedade, os quais invadem os muros da escola, trazendo para o seu interior o tráfico de drogas, a prostituição, a violência, deixando os professores, que estão acostumados à transmissão e à prescrição, perplexos e se sentindo impotentes. A resistência dos alunos se apresenta de diversas formas, como, por exemplo, a indisciplina e o não investimento na própria aprendizagem, na capacidade de analisar criticamente, problematizar e comparar uma gama de informações à qual estão submetidos cotidianamente. Tais competências cognitivas, para serem desenvolvidas, exigiriam uma mediação docente problematizadora e crítica, mas os próprios professores revelam, na sua maioria, não as possuírem.

Não obstante, a complexidade desses desafios enfrentados pelos professores da escola básica, a formação inicial realizada nos cursos de licenciatura continua com um ensino centrado na transmissão de informações, sem um investimento no desenvolvimento de competências cognitivas, valores e atitudes, sem um foco na profissionalização do professor, ou, quando focaliza, centra-se na dimensão do profissionalismo, restringindo-se à competência técnica, por meio de cursos de treinamento e (ou) capacitação. As reformas educacionais empreendidas após a LDB nº 9.394/96 não deram conta de resolver problemas históricos da formação inicial de professores, como a falta de relação entre teoria e prática, dissociação entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos profissionais, distanciamento entre universidade e escola, os quais são eixos básicos do processo de profissionalização docente.

Essa situação coloca em questão a atuação e a formação do formador de professor, uma vez que inexistem políticas públicas para a formação do formador de professor, docente universitário. A formação desses docentes, em nível inicial, é restrita ao campo específico das suas áreas de atuação, em cursos de bacharelado ou licenciatura, voltados para a educação

básica; já educação continuada é oferecida em cursos de pós-graduação, direcionados para a pesquisa.

A partir da construção desta problemática, é possível destacar, como problema do presente estudo, a evidente necessidade de mudanças profundas na formação inicial do professor da escola básica, que as orientações legais não se revelaram capazes de promover na prática docente, o que coloca em relevo a necessidade de investimento na formação do formador de professores, mediante a reflexão sobre a própria prática, revertendo a cultura acadêmica de subestimação dos saberes pedagógicos. Cabe destacar que, mesmo programas como o PIBID, que apresentam um grande potencial formativo em função dos princípios e metodologias inovadores, não contemplam o desenvolvimento profissional docente dos coformadores e formadores de professores.

Diante dessa lacuna e da escassez de estudos sobre a formação do formador de professores, formulamos, como objetivo da pesquisa, *compreender o potencial da experiência no PIBID para o desenvolvimento profissional do formador de professor*. E, para atingir esse objetivo, definimos as seguintes questões norteadoras: 1) Que elementos das práticas, concepções[5] crenças[6] e representações[7] de mediação docente dos formadores de professores foram ressignificados a partir da vivência no PIBID? 2) De que modo a investigação se traduziu na prática dos formadores de professores?

1.6 IMPLICAÇÃO DA PESQUISADORA: ITINERÂNCIA PROFISSIONAL NA ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE

Atuar na condição híbrida de professora da escola básica e de formadora de professores é parte integrante de minha história profissional. Formada em Pedagogia, inicio minha vida profissional como professora da educação básica e, concomitantemente, professora do curso de magistério, formadora de professores para educação básica. Na condição de professora e formadora de professores, vivo a emergência e a inevitabilidade dos acontecimentos (MACEDO, 2016), os quais, em sua irrupção, afetam nossa forma de ser pessoa e professora e nos permite fazer as nossas escolhas profissionais.

---

[5] Concepção compreendida como "aquilo que um professor, num dado momento, dá por assente e que orienta sua ação, explícita ou implicitamente" (ZABALZA, 1994, p. 40). "Constitui uma estrutura mental geral, abrangendo as crenças e representações, que proporciona uma compreensão coerente dos fenômenos do cotidiano" (AMADO, 2014, p. 41).

[6] Crença se refere à "convicção de um sujeito sobre algo, baseada no testemunho ou na intuição pessoal" (AMADO 2014, p. 40).

[7] Representação entendida como "ato pelo qual o objeto do pensamento se torna presente no espírito, ou o próprio objeto enquanto se torna assim presente" (THINES; LEMPEREUR, 1984, p. 803 *apud* AMADO, 2014, p. 41).

Debruçar-me, neste momento, sobre minha itinerância profissional e selecionar os acontecimentos a partir dos quais fui me tornando professora, formadora de professores, e que hoje se entrelaçam com meu objeto de pesquisa, é buscar uma "compreensão sensorial, cognitiva, afetiva, sociocultural, ética e política" (MACEDO, 2016, p. 29) de mim mesma. Desse modo, começo pela minha interação com os alunos, especialmente os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por ter sido com eles que, de fato, tornei-me professora, não em termos de tempo cronológico, mas de atravessamento da experiência. Foi deles, com sua simplicidade, mas imensa sabedoria, que ouvi pela primeira vez que não aprendemos somente com a cabeça, mas com o corpo inteiro. Foi com eles que aprendi que o aluno é uma pessoa e que, para se aprender um conteúdo, ele tem de fazer sentido. Logo, o "ba, be, bi, bo-bu", trabalhado durante uma semana em sala de aula, necessita apenas de dois dias para ser esquecido: "Pró, fiquei dois dias sem vir à escola e já não me lembro de mais nada". Eles foram meus primeiros "amigos críticos" (KELCHTERMANS, 1995) que me provocarem a pensar o que é ser professor, o que é ensinar e o que é aprender. É "com" eles que, como professora iniciante, recém-saída do curso de Pedagogia, arrisco minhas primeiras práticas autorais.

Nessa fase inicial da profissão, vivi a tensão entre a técnica, o conhecimento aprendido na universidade, o conhecimento "verdadeiro e inquestionável" do livro didático, e minha percepção nas turmas da EJA acerca da necessidade de criar outras estratégias de ensino que envolvessem os alunos na aprendizagem dos conteúdos. Habitando também o curso de magistério, percebia que, nesse outro universo profissional, o ensino tecnicista, transmissivo e livresco era pouco questionado. Além disso, predominava uma cultura de que o bom professor era o que possuía maior rigor – traduzido em quantidade de conteúdos e número de reprovações –, visão que, na época, já me inquietava.

Vivendo o dilema da prática, ou seja, a percepção de que nem o material didático-pedagógico para alfabetizar criança nem o método da silabação motivavam e contribuíam para a aprendizagem de pessoas jovens e adultas. Submetida a "condições de isolamento no local de trabalho que desencorajam os professores a compartilhar e desenvolver os aspectos técnicos de seu trabalho" (HARGREAVES; GOODSON, 1996, p. 5), bem como à falta de reconhecimento da atividade do professor como profissão, especialmente, da modalidade da EJA, fui cursar uma especialização em alfabetização.

Embora o foco anunciado da especialização fosse dirigido à abordagem construtivista, a prática dos professores era transmissiva, numa lógica academicista, desconsiderando totalmente os saberes e as necessidades dos professores da escola. A visão de

"profissionalismo clássico", em que o professor é visto como um especialista em uma determinada área de conhecimento, era muito evidente. De posse dos conhecimentos acerca da alfabetização de crianças, de conceitos como o de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (VYGOTSKY, 1991) e o de psicogênese da escrita de Ferreiro (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), fui me tornando uma especialista no sentido de dominar o conteúdo da área, muitas vezes transmitidos, no curso de magistério e em cursos de formação continuada de professores, como verdades que poderiam resolver os problemas das escolas que ora se evidenciavam de forma contundente. Mesmo essa formação tendo sido, do ponto de vista da apropriação teórica, positiva, uma vez que contribuiu para que eu pudesse reavaliar alguns pontos da minha prática de ensino – por exemplo, a forma de avaliação e a importância do trabalho em grupo –, as mudanças não eram consistentes, pois, muitas vezes, retornava-se às práticas habituais. Ademais, no curso de magistério, a sensação que hoje tenho, ao revistar o início da minha docência, é que fui reproduzindo o que estava posto e o que se tinha de mais recente na produção da área. No auge do construtivismo, todos estavam acreditando no poder soberano desta teoria para resolver as deficiências do ensino e da aprendizagem, fortalecendo, assim, o mito das técnicas e das metodologias (PIMENTA; LIMA, 2018).

Num movimento entre um "profissionalismo prático" (HARGREAVES; GOODSON, 1996, p. 5), desenvolvido como professora da EJA, em que construía individualmente, com base na minha experiência e na rotina de trabalho, os saberes necessários para o exercício da atividade, e um "profissionalismo clássico" (HARGREAVES; GOODSON, 1996, p. 5), assumido na condição de formadora de professores nos cursos de magistério, nessa época ainda em nível médio, em que reproduzia os conteúdos e os procedimentos produzidos por outrem, é que fui me desenvolvendo profissionalmente como professora e formadora de professores.

Refletindo sobre essa itinerância, percebo o quão importante foram minhas escolhas, meu investimento em leituras de autores como Freire, Piaget, Vygotsky e Emília Ferreiro, que, nesse processo inicial, me auxiliaram, de forma indiscutível, a avançar em minha prática. Embora a especialização tenha sido centrada exclusivamente na teoria e não tenha fomentando uma reflexão sobre a nossa própria prática docente, o diálogo com os autores me proporcionou desequilíbrios cognitivos que me fizeram arriscar outras formas de trabalho com os alunos da EJA. Contudo, minha visão de professor profissional era de especialista, aquele que tem o domínio da teoria produzida por outrem. Logo, mesmo vivendo os desafios da prática em turmas de EJA, os quais evidenciavam que o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico e as técnicas aprendidas na academia não eram suficientes nem

generalizáveis, que a docência requeria outros conhecimentos e saberes e, ainda, que os conhecimentos adquiridos na especialização careciam de ser transformados em formas pedagógicas capazes de possibilitar aos alunos aprenderem (MIZUKAMI, 2004), na solidão e no isolamento da sala de aula, essa compreensão era quase impossível de ser alcançada. E assim, na condição de formadora de professora, continuava reproduzindo os conhecimentos teóricos.

Cabe destacar a cultura do individualismo e do isolamento na qual, nós, professores da escola básica, ainda hoje, somos submetidos, ou mesmo a colegialidade artificial (FULLAN; HARGREAVES, 2000), centrada em trâmites burocráticos que, ao desconsiderar a complexidade da atividade de ensino, igualmente, pouco ou em nada contribuem para a profissionalização do professor. Nos espaços de Atividades Complementares (AC) à docência, a partilha entre os professores, a negociação e a tomada de decisões sobre as questões pedagógicas são praticamente inexistentes. A própria condição de trabalho do professor da rede pública impossibilita um trabalho conjunto, na medida em que possuímos 510 (quinhentos e dez) ou 320 (trezentos e vinte) alunos e dispomos apenas de 4 (quatro) horas semanais para o planejamento das atividades. Os encontros se limitam ao âmbito da técnica, de passar sugestões de como fazer em sala de aula. Na maioria das vezes, o horário de AC é destinado à correção de provas e ao preenchimento de cadernetas. Não há espaço de escuta, de reflexão, de troca de experiências entre nós, professores. Limitando-nos a essa dinâmica, vamos conformando uma visão de profissão como mera atividade de ensino, "reduzida à aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados e produtos previamente definidos, não como uma prática criativa e sim apenas reprodutiva, dirigida a reproduzir nos alunos os objetivos que guiam o seu trabalho." (CONTRERAS, 2002, p. 131).

Entretanto, como os acontecimentos marcantes funcionam como "pontos de viragem" (KELCHTERMANS, 1995) em nossa itinerância profissional, vale sublinhar a experiência de um trabalho conjunto desenvolvido em uma escola, fundamentado em uma abordagem construtivista. Vivenciar essa experiência, em que o ensino não se restringia à aula expositiva, mas que a sala de aula se alargava para outros espaços, as turmas se integravam em trabalhos colaborativos, num trabalho artístico, cultural e dialógico com a comunidade e, ainda, em intercâmbio com outras escolas, tudo isso ampliou o meu olhar do que era ser docente. As teorias estudadas na especialização começavam a fazer sentido, e algumas características de um "profissionalismo interativo" (FULLAN; HARGREAVES, 2000) ou "profissionalismo complexo" (HARGREAVES; GOODSON, 1996, p. 20) começavam a ser desenvolvidos e a fazer parte da minha prática profissional, ainda que implicitamente.

As aprendizagens desenvolvidas nesse novo contexto reverberaram de maneira significativa em meu modo de ser professora e formadora de professores. Atuando, logo em seguida, no Programa de Formação de Professores Leigos (Proformação), minha prática já primava por um trabalho colaborativo com os colegas na elaboração do planejamento, produção de atividades, análise do material pedagógico e visita às práticas dos professores em formação. Não havia, ainda, clareza sobre a importância de não dissociar a cognição e a emoção, mas a prática nesse espaço já privilegiava o desenvolvimento de algumas ações que visavam ao "acolher" (LUCKESI, 2009, p. 49), no sentido de receber os alunos amorosamente, sem julgá-los, para, a partir do ponto em que se encontravam, criar possibilidades de se reverem e se reconstruírem. Na formação de professores, esse foi um incidente crítico que provocou um "ponto de viragem" na minha vida profissional.

É a partir dessa minha itinerância, que me torno formadora de professores na universidade. Mas, logo no primeiro semestre, ao participar de uma iniciativa do meu Departamento de realizar uma discussão acerca dos conhecimentos pedagógicos, especificamente sobre a avaliação no ensino superior, ouvi de um colega que deveríamos compreender que ali era um espaço acadêmico, onde deveríamos discutir a produção de conhecimento, e não as práticas de sala de aula, pois, para ele, esse era um tema da educação básica. Essa fala causou em mim um estranhamento, já que todos ali presentes eram formadores de professores.

Assim como nas escolas de educação básica, não há, na universidade, uma cultura de colaboração e um trabalho em conjunto. A cultura universitária é do tipo de colaboração "confortável" (FULLAN; HARGREAVES, 2000), na medida em que nossa sala de aula e nossa prática são preservadas, fazem parte do âmbito privado. Partilhamos ideias, trocamos alguns materiais, mas não avançamos na constituição de uma comunidade de aprendizagem, de criação de um espaço em que os docentes "compartilhem, discutam e negociem significados sobre o que fazem, falam, sentem, pensam e produzem conjuntamente" (CRECCI; FIORETINI, 2018, p. 4), especialmente, no que diz respeito aos aspectos didático-pedagógicos. As discussões, nesse âmbito, se reduzem às comissões de reformulação de currículos, o que é tratado, quase sempre, como um trabalho técnico. Ou a grupos de docentes construídos a partir das relações de afinidade pessoal.

Em sala de aula, arriscava o desenvolvimento de algumas atividades que buscassem articular teoria e prática, mas ainda com uma visão de relação hierárquica: os alunos iam à prática para confirmar, atestar a teoria estudada em sala de aula. Esse fato me inquietava, uma vez que tinha consciência do descompasso existente entre a formação e a prática, sobretudo,

quando se tratava da formação de professor de pessoas jovens e adultas. Arriscava a realização de algumas atividades junto com as escolas, como a observação de aulas em turmas da EJA, entrevista a alunos, análise de livro didático, mas, ainda assim, teoria e prática não tinham uma unicidade. Outras iniciativas também foram importantes para pensar sobre a docência no contexto da formação de professores. Por exemplo, houve o trabalho realizado em uma turma do Curso de Matemática, compartilhando com o professor dessa área. Fizemos alguns encontros coletivos para discutir um determinado tema, entrelaçando os conhecimentos específicos e pedagógicos. Também houve o oferecimento disciplina com a abertura de vagas para alunos de diferentes licenciaturas, o que enriqueceu a discussão do grupo, principalmente, para os estudantes de Pedagogia que possuíam uma visão de EJA restrita à alfabetização. Mas todas essas iniciativas foram pontuais.

Na condição de professora especialista e sem o domínio do conhecimento relacionado à pesquisa, sentia a necessidade de buscar essa formação, além de a titulação pós-graduada ser uma "exigência" da profissão. Assim, optei pelos estudos em nível de mestrado na área de formação de professores, especificamente da EJA, área em que atuo como formadora de professores. Inicialmente, cursei três disciplinas na condição de aluna especial, no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) e, posteriormente, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em seguida, iniciei o Mestrado na UFBA, onde realizei a pesquisa sobre a formação e a profissionalização do professor da educação de jovens e adultos. Esse processo contribuiu para a ressignificação de minha visão do professor da educação básica, a partir da concepção de prática como local de "produção teórica, do trabalho intelectual, do desenvolvimento das competências cognitivas superiores e [...] profissionais docentes" (GONÇALVES, 2009, p. 46). Contudo, houve pouca repercussão no processo de mediação das atividades em sala de aula.

Por um lado, os estudos no mestrado me oportunizaram maior aprofundamento em conhecimentos da área de educação, o desenvolvimento de algumas competências relacionadas à pesquisa, embora, por outro, não tivessem sido suficientes para me autorizar a articular o ensino com a pesquisa em sala de aula, por exemplo. Tais estudos contribuíram, sobremaneira, para minha qualificação como orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), numa perspectiva de um trabalho acadêmico. O título de Mestre também abriu outras oportunidades, como a de concorrer aos editais de órgãos de fomento para o desenvolvimento de projetos. Assim, com outros colegas, criamos o Núcleo de Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Políticas Públicas (NEPEJA) com o objetivo de fomentar a discussão e a formação

de professores para EJA nos demais cursos de licenciaturas, bem como a formação continuada dos professores em exercício por meio da realização de projetos específicos. Nesse ínterim, tivemos dois projetos aprovados em editais da FAPESB e do MEC, voltados para o trabalho com professores da EJA que atuavam nas escolas, e um projeto no Programa Brasil Alfabetizado, financiado também pelo MEC e em parceria com a Prefeitura Municipal, que visava a formar e a acompanhar o trabalho por eles desenvolvidos na comunidade. O trabalho com os professores da EJA nos desafiou a pensar estratégias que assumissem, como ponto de partida e de chegada, as suas próprias práticas. Escolhemos partir de suas narrativas, mas não conseguimos avançar; retornamos a nossa prática habitual de sala de aula, fundada na discussão dos conteúdos.

Outro trabalho de que também participei na universidade e que me inquietava pela forma como desconsiderava os saberes construídos pelos professores foi o Programa de Formação de Professores em Exercício, desenvolvido em parceria com o Sistema Municipal de Educação do município. Havia professores com mais de 20 anos de profissão, e seus saberes eram totalmente desconsiderados no processo formativo. Entretanto, em sala de aula, algumas disciplinas ofertadas no curso enfatizavam, a partir dos estudos de Tardif (2002), a importância do reconhecimento dos saberes da experiência e dos saberes profissionais.

É nessa itinerância profissional sempre entrelaçada pela universidade e pela escola que, juntamente com outros colegas de áreas e de *campi* distintos, elaboramos o projeto institucional e subprojetos do PIBID. Essa era uma proposta nova, que viabilizava não só a articulação entre universidade e escola, mas aproximava os formadores de professores de diferentes licenciaturas e diferentes *campi*, no contexto da universidade, ao tempo em que nos colocava em diálogo com formadores de outras instituições.

Assim, desafiados por questões diversas – realização de trabalho em grupo com estudantes de diferentes semestres e cursos, desenvolvimento da interdisciplinaridade, articulação entre teoria e prática e o trabalho com a pesquisa como eixo da formação –, fomos, eu e o grupo de professores, estudando, discutindo e tateando na construção e desenvolvimento dos subprojetos. Na primeira etapa, ao fazermos uma avaliação geral com a apresentação dos trabalhos realizados para um grupo de formadores de professores externos ao PIBID, refletimos sobre o que poderíamos aprimorar, mudar e (ou) acrescentar no desenvolvimento das atividades do PIBID, já que se tratava de uma proposta inovadora. Mas essas reflexões ainda eram superficiais. Quer seja pelo tempo curto do encontro, quer seja pelo nosso desconhecimento da importância de fazer uma "reflexão profunda" (KORTHAGEN, 2012), não chegávamos a alcançar a pessoa do formador de professor. A

pesquisa, um dos princípios do PIBID, do meu ponto de vista, estava ganhando um caráter produtivista, o que me inquietava e me fazia buscar novas leituras.

Nessa inquietação, resolvi concorrer, como aluna especial, à disciplina "Docência Universitária na Contemporaneidade: pressupostos epistemológicos, políticos e metodológicos", no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, da UNEB. Cursar a disciplina com a motivação profissional construída a partir da minha vivência no PIBID se constituiu num acontecimento decisivo para a definição deste meu objeto de pesquisa. No desenvolvimento dessa disciplina, as discussões em sala de aula e a prática das docentes proporcionaram outras reflexões acerca da formação do formador de professores, um conhecimento mais aprofundado da concepção de ensino com pesquisa, provocando-me a pensar sobre o papel da universidade na formação de profissionais. E ainda sobre a dissociação entre cognição e emoção na formação do futuro professor e a importância de a universidade investir no desenvolvimento profissional do formador de professor, tendo como centro a pessoa do formador. Fisgada pela experiência nessa disciplina, sobretudo pelo ensino com pesquisa, no semestre seguinte, planejei a disciplina de EJA, no curso de Pedagogia, utilizando a pesquisa como metodologia, ação que foi avaliada positivamente pelos estudantes. Segundo eles, por verem mais sentido na teoria, além de oportunizar uma visão do contexto da profissão.

Movida por essa inquietação, pela percepção de que há um descompasso entre a formação do professor na universidade e a realidade das escolas de educação básica, pelo reconhecimento dos desafios que enfrentávamos no desenvolvimento das atividades dos Subprojetos PIBID, especialmente, no que diz respeito à interdisciplinaridade e ao trabalho com a pesquisa e, ainda, pelo silenciamento de discussões que tratassem sobre os formadores de professores no contexto do PIBID – visto que as discussões, tanto no âmbito do próprio Programa como nas pesquisas que vinham sendo realizadas, tinham como foco quase que exclusivamente o bolsista ID –, é que investimos na construção deste projeto de pesquisa.

2 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O magistério é, antes, uma arte prática do que uma ciência aplicada.
(LOPES, 2004, p. 5).

O referencial teórico que fundamenta esta pesquisa contempla, inicialmente, o conceito de formação na perspectiva da formação humana e do pensamento científico moderno. Em seguida, faz uma breve incursão acerca da formação inicial de professores no Brasil, bem como das características principais que envolvem os modelos hegemônico e contra-hegemônico de formação inicial de professor. No segundo momento, discute o conceito de desenvolvimento profissional de docentes universitários, especialmente dos formadores de professores. Para uma melhor compreensão do fenômeno em estudo, outros conceitos, como os dispositivos de DPD que se entrelaçam e constituem elementos-chave, estão também presentes neste referencial, que são os conceitos reflexão e incidentes críticos.

2.1 CONCEITO DE FORMAÇÃO

O conceito de formação não é unívoco, pois, dadas sua complexidade e sua historicidade, envolve um jogo de interações e implicações. Faz parte das demandas globais e locais, está imbricado nas relações de poder, nas políticas de educação estabelecidas em meio a contradições e tensões. Segundo Gadamer (1999, p. 48), a palavra formação tem origem na tradição mística expressando a "formação natural" do homem como imagem de Deus, segundo a qual ele foi criado e, no processo formativo, o desenvolveria em si mesmo. Fundamentando nessa ideia, a formação é concebida como uma aptidão natural, um talento que pode ser potencializado por meio da educação, embora seu significado vá além de um mero cultivar talento.

Na língua portuguesa, de acordo com o dicionário Houaiss, o vocábulo formação é registrado desde o século XIV. Etimologicamente, vem do latim *formatĭo, ōnis*, significando forma, configuração, ação de formar. Em outros idiomas, como no inglês, *formatio*n, e, no alemão, *Formierung* e *Formation*, ou ainda *Bildung*, as palavras também expressam as derivações correspondentes ao conceito de forma, exceto o termo *Bildung*. Esse último, segundo Gadamer (1999), o mais empregado no contexto educacional alemão, dissocia-se do significado de forma como técnica e transcende a ideia de formação como um mero cultivo de talentos, tendo em vista que *"*em 'formação' (*bildung*) encontra-se a palavra 'imagem' (*bild*).

O conceito de forma fica recolhido por trás da misteriosa duplicidade da palavra "imagem" (*bild*), ao mesmo tempo "cópia" (*nachbild*) e "modelo" (*vorbild*).” (GADAMER, 1999, p. 49-50). A *formação,* portanto, está além do processo formativo: é resultado do processo de devir, há uma constante transferência do devir para o ser. “O resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interno de constituição e de formação e, por isso, permanece em constante evolução e aperfeiçoamento.” (GADAMER, 1999, p. 50).

Nessa perspectiva, a formação está ligada ao processo de formação humana, ao movimento de autoconstrução humano-intelectual da pessoa. Associa-se ao devir humano, pelo qual nos tornamos pessoa mediante relações, trocas, interações sociais e experiências que construímos e reconstruímos ao longo da vida, buscando sempre um estágio de maior humanidade (SEVERINO, 2006). Para além de qualquer qualificação técnica, o que está em jogo é uma formação autêntica no sentido de uma *Paideia*, uma formação não apenas como aquisição de conhecimento ou para aprender a fazer algo, mas que também seja relacionada à totalidade da pessoa (AMORIM; GRÜN, 2011).

A compreensão de formação como um processo de abertura à existência humana é, também, assumida por Freire (1987; 1996), uma vez que ele reconhece que a condição de o homem ser inconcluso e o seu reconhecimento como tal é que o lança em uma busca incessante do *ser mais*, de construir-se na história, não como sujeito determinado, mas como ser presente no mundo, que assume a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, e sim um sujeito ético, estético e político capaz de ultrapassar seu próprio condicionamento. Formar, desse ponto de vista, significa formar-se, aventurar-se “curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo.” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 214). O sujeito da formação é um sujeito de relações: não se encontra preso no mundo interior, em sua subjetividade, tampouco é determinado por um mundo exterior.

Tal visão de formação é compartilhada também por Honoré (1980), na medida em que ele destaca a natureza relacional da formação, chamando a atenção para a impossibilidade de haver qualquer prática formativa que não seja na relação com o mundo (ambiente natural e as coisas) e com o outro (as pessoas). Para Honoré (1980), nessas relações, o sujeito desenvolve suas funções psíquicas superiores e coloca em jogo as transformações dos espaços humanos.

> La actividad formativa integra, pues, tres aspectos indispensables de la experiencia relacional (que funda la diferenciación entre los polos de la relación): las relaciones entre las cosas, base de las significaciones, por lo tanto de los conocimientos y de las técnicas; las relaciones entre esas cosas y las personas, soportes del sentido; las relaciones entre las personas a

> propósito de las cosas, soporte de la elaboración de nuevas significaciones, por lo tanto de nuevos contenidos de la conciencia social, cuya apropiación es fuente de nuevos «sentidos». (HONORÉ, 1980, p. 143)

Considerando a relevância da experiência relacional, Honoré nos alerta para o cuidado com as práticas de formação, a fim de que nenhum desses três aspectos − a relação das coisas entre si, a relação entre as coisas e as pessoas e, por último, a relação entre as pessoas − seja negligenciado. Quando privilegiamos apenas um aspecto, por exemplo, a relação das coisas entre si, o que pode estar em jogo é somente a atualização de conhecimentos e de técnicas. Já, de maneira oposta, se fundarmos a formação unicamente na relação entre as pessoas, tanto corremos o risco da inatividade acerca das condições concretas da vida cotidiana como o de dar ênfase à autoformação como um processo individual, o que, em lugar de valorizar o sujeito coletivo, inversamente, concorreria para seu isolamento. Em tais situações, não poderíamos compreender as práticas como uma atividade formativa, como assinala o próprio Honoré (1980), mas sim como uma ação reprodutiva, quer seja no domínio da transmissão ou aquisição de conhecimentos técnicos quer seja em relação à transmissão ou ampliação do repertório cultural.

É a "interexperiência"[8], de acordo com Honoré (1980), o centro gravitacional da formação, uma vez que, na relação com o outro, o sujeito busca as condições para que um saber recebido do exterior seja interiorizado e superado e, em uma nova atividade, seja outra vez exteriorizado, enriquecido com significados existenciais.

Essas reflexões remetem para o pensamento de Larrosa (2002) sobre experiência compreendida como uma espécie de mediação entre o conhecimento e a vida humana.

> [...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em "fazer" uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987, p. 143 *apud* LARROSA, 2002, p. 25)

Assim como a vida não se reduz à dimensão biológica e nem à satisfação das necessidades, o conhecimento também, conforme Larrosa (2002), não é concebido como uma

[8] Explicando o conceito de interexperiência cunhado por Honoré (1980), Fornari (2009, p. 115), em sua tese, faz uma relação com imantação, afirmando que, assim como um imã reage sobre um metal promovendo alterações elétricas que causam uma ampliação do campo eletromagnético, a interexperiência, pelo contato com outras subjetividades, amplia o campo de percepção, uma vez que proporciona uma reflexão que não é possível de ser obtida sozinho.

verdade absoluta ou um acúmulo de informações. Diferentemente da compreensão posta pela ciência moderna, de experiência como experimentação, ato ou efeito de experimentar, de captar pelos órgãos do sentido uma "verdade" que existe fora do sujeito, a experiência, segundo Larrosa (2002), relaciona-se com o vivido não especificamente com o fenômeno em si, mas com a forma como sentimos e percebemos o acontecimento.

A aquisição do conhecimento parte dos sentidos que atribuímos àquilo que nos acontece ao longo da vida, e depende "[...] do que ocorre dentro do sujeito, de seus processos internos, [é o sujeito que] organiza a sua própria experiência" (MORAES, 1996, p. 61), não de forma isolada, individual, mas num contexto de "interexperiência", como propõe Honoré (1980). Nesse sentido, a relação com outro não significa a negação de si, de aceitar passivamente o que lhe é imposto, mas de abertura, como sinalizam Larrosa (2002; 2015) e Contreras e Lara (2013), de deixar as coisas que lemos, escutamos e observamos reverberarem em nós, em nosso silêncio, e provocarem eco em nosso interior: "con-sentir" é o que ocorre num encontro de abertura com o outro.

É no movimento de atribuir sentido às nossas vivências, de refletir sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido, que construímos saberes e, também, configuramos uma forma humana e singular de estar no mundo. Dito de outro modo, desenvolvemos nossas sensibilidades: "sensibilidade epistêmica, a sensibilidade aos valores morais (consciência ética), a sensibilidade aos valores estéticos (consciência estética), a sensibilidade aos valores políticos (consciência social)" (LORIERI *et al*., 2007, p. 10). O sujeito da experiência, diferentemente do sujeito moderno, é um ser multidimensional, ou seja, não é mais limitado à percepção dos cinco sentidos (olfato, audição, tato, paladar e visão); a intuição, as emoções e os sentimentos são igualmente dimensões humanas (MORAES, 1996).

A perspectiva de formação humana, tecida no diálogo com esses autores, consiste num processo permanente pelo qual o sujeito se torna homem (processo de hominização), torna-se exemplar único de homem (processo de singularização), torna-se membro de uma comunidade, com a qual partilha valores, e em que ocupa um lugar (processo de socialização) (CHARLOT, 1997 *apud* SOARES, 2007).

O verbo formar, portanto, quer dizer:

> [...] constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. [e ao mesmo tempo] afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informação, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converge apenas com transformar. (SEVERINO, 2006, p. 621)

De outro ponto de vista, a formação, na perspectiva da modernidade, compreende que formar significa pôr em forma, modelar, em oposição à visão de homem como ser de relações, que se constitui como pessoa no movimento de interação com outras subjetividades. Nesse sentido, conforme Canário (2013) assinala, o homem é concebido como um ser programável, e seus comportamentos são determinados por dados estruturais alheios à sua intencionalidade e à sua subjetividade.

A formação, nessa lógica, concebe a razão como a essência do Ser, visto que é apenas a ação racional, mediada pelos tipos ideais de sociedade e de homem, que dita as normas para o comportamento humano. O conceito de racionalidade é apreendido de modo excessivamente estreito, reduzido ao desenvolvimento lógico formal, certamente necessário, mas que a ele não se reduz. De acordo com Oliveira, Severiano e Pascual (2013, p. 228), uma "razão que não admite outras razões, quais sejam, uma razão sensível e crítico-reflexiva, e que não leva em conta a parcela de irracionalidade que constitui o ser social, corre o risco de deixar-se dominar pelo totalitarismo, pelos novos totens modernos – a mercadoria". A ideia de uma razão triunfante, segundo Correia (2016) e Maar (1995), ao considerar que o conteúdo da formação se esgota na relação formal do conhecimento e se sobrepõe a outras dimensões do humano, rompe com a relação entre sujeito e objeto, separa o mundo sensível do mundo intelectual, dissolve a experiência formativa e, assim, destrói o essencial do humano – sua pulsão criativa.

Pautada no velho paradigma do pensamento científico moderno – marcado pelo determinismo e mecanicismo das relações, pela separação entre razão e emoção, por noções de verdade, certeza e previsibilidade, por desprezo da experiência, bem como por um conhecimento metódico, objetivo e factual (SANTOS, 2003) –, a formação concebe o conhecimento como resultado da acumulação progressiva de verdades objetivas, as quais, se encontrando fora do sujeito, são por ele apropriadas no "sentido estritamente pragmático, num sentido estritamente instrumental" (LARROSA, 2002, p. 27). A relação do sujeito da formação com o conhecimento se dá do ponto de vista exclusivo da ação, isto é, de uma lógica meramente instrumental. Sendo assim, a intuição, a emoção e o sentimento não integram a construção do conhecimento (MORAES, 1996).

Formar é modelar a pessoa a partir de seu exterior. Configura-se como mera transmissão de conhecimentos, visando à adaptação do sujeito à cultura dominante, de modo mais restrito, ao sistema socioeconômico vigente. O formador, nessa ótica da modernidade, é o técnico, aquele que exerce uma ação sobre o formando, é o "depositário do saber e do poder" (LESNE, 1977, p. 148).

Neste século XXI, as duas perspectivas de formação, humana e da modernidade, coexistem nas políticas e práticas sob o manto da formação permanente. O movimento de educação permanente, emergido na década de 1970, enfatiza a importância de se organizar a formação em torno da centralidade da pessoa, visando ao desenvolvimento de valores e às atitudes, baseadas na justiça e na igualdade social. Contudo, com o advento das políticas de formação na perspectiva neoliberal, fundamentadas nos valores que regem a racionalidade econômica do mercado "empregabilidade, produtividade e competitividade" (CANÁRIO, 2016, p. 273), muitas vezes, o termo formação permanente é utilizado como sinônimo de formação contínua, ou ainda, de formação ao longo da vida, com a conotação de responsabilizar individualmente o sujeito por sua inserção no mercado de trabalho.

Desse novo ponto de vista, neste século, a formação passou a ser concebida como uma solução imaginária, uma "espécie de resposta a todos as mazelas, interrogações, perturbações, angústias dos indivíduos e dos grupos desorientados e mobilizados por um mundo em constante mutação e, ainda, desestabilizado por uma crise econômica" (FERRY, 1987, p. 46). Formar significa formar para algo, para um objetivo exterior às pessoas, para adaptação a um modelo de cultura dominante ou a um contexto profissional que se julga ser o ideal.

No Brasil, a formação inicial de professores para a educação básica, inscrita nesse contexto, encontra-se indelevelmente marcada pela ambiguidade existente no conceito de formação, sobretudo devido à distorção do conceito de formação permanente.

2.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Por formação inicial de professores estamos entendendo, em consonância com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a primeira etapa de formação em nível superior para o exercício da profissão, na qual se certifica a preparação do professor como profissional da educação básica. Embora a preocupação em formar o professor não seja um fenômeno recente – visto que, no século XVII, Comenius já preconizava a necessidade de haver uma preparação para os professores, época em que prevalecia o "princípio do 'aprender fazendo' próprio das corporações de ofício" (SAVIANI, 2009, p. 148) –, é somente a partir do século XIX, com a necessidade de organização dos sistemas nacionais de ensino, decorrente da valorização da instrução popular, que, em âmbito global, são criadas as primeiras Escolas Normais responsáveis por formar o professor primário e secundário, em princípio, na França e, posteriormente, na Itália, na Alemanha e nos Estados Unidos (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

No Brasil, em períodos diferentes, mas motivada por questões semelhantes, referentes à ampliação da instrução popular, a emergência dos primeiros cursos destinados à preparação de professores ocorre no final do século XIX, com a criação da Escola Normal. É na Lei de 15 de outubro de 1827, Lei de Criação das Escolas de Primeiras Letras, especificamente no artigo 5º – estabelecendo que, em curto espaço de tempo, os professores sejam treinados no método mútuo –, que aparece, pela primeira vez, a preocupação com a formação do professor (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000). Em consonância com o pensamento científico da época, o currículo de formação da Escola Normal, criada em 1835, teve como foco os conteúdos a serem ensinados pelos professores, desconsiderando a importância de um preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009).

Desse período até a Escola Normal ser instituída em 1890, a formação de professores no Brasil teve o seu percurso marcado por idas e vindas, tanto pelo fechamento dos cursos, por serem considerados onerosos, como pela reestruturação do modelo de formação, por exemplo, adotando-se o regime de professor adjunto, o qual, na condição de "ajudante do regente de classe, aperfeiçoava-se nas matérias e práticas de ensino" (SAVIANI, 2009, p. 144) no exercício do próprio magistério. Em contraposição às iniciativas de fechamento das escolas normais, os reformadores, ao reconhecerem que, "sem o caráter pedagógico-didático, não se estaria, em sentido próprio, formando professores" (IDEM, 2009, p. 145), criaram a escola-modelo, anexa à Escola Normal, por meio da reforma da instrução pública do estado de São Paulo que, posteriormente, se estendeu a outros estados. No entanto, mesmo essa reforma tendo representado uma mudança significativa na concepção de formação de professores, que até então vinha sendo forjada, não implicou o rompimento com o modelo dominante de formação. Segundo Saviani (2009), com a expansão das escolas normais, predominaram os currículos de formação inicial de professores centrados na transmissão dos conteúdos específicos a serem ensinados pelos professores nas escolas.

Uma nova fase na formação inicial de professores começa na década de 1930, por iniciativa de Anísio Teixeira, com a criação, no ano de 1932, do Instituto de Educação do Distrito Federal (na época, instalado no Rio de Janeiro) e, em seguida, no ano de 1933, com a criação do Instituto de Educação de São Paulo. Os institutos de educação, concebidos não apenas como *lócus* de ensino, mas também de pesquisa, integravam, em seus currículos, a prática como componente da formação desde os primeiros anos do curso, mediante o desenvolvimento de atividades em escolas experimentais. As escolas normais, transformadas em escolas de professores passaram a contar com:

> [...] uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p. 146)

Nesse sentido, como afirma Saviani (2009), "os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico". O pensamento era de que, com a consolidação do modelo pedagógico-didático de formação, se corrigiriam as insuficiências e as distorções da formação ofertadas pelas escolas normais, caracterizadas por "um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo." (TANURI, 2000, p. 72).

Na década de 1930, a reivindicação para que a formação do professor primário e secundário (educação básica) ocorresse em nível superior já constava como um dos pontos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

> Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2006, p. 200)

A ideia de Anísio Teixeira e de outros pensadores da época era que a oferta de formação inicial de professor em nível superior não se constituísse somente como um meio de elevar o nível e conhecimentos dos futuros professores, ainda que isso fosse entendido como necessário. Como afirmou o próprio Anísio Teixeira, em seu discurso citado por Lopes (2004, p. 4), elevar a formação inicial do professor ao nível superior é uma forma de se instituir uma "nova cultura profissional e científica do mestre".

Uma nova cultura profissional, sendo pautada no "espírito pedagógico", não poderia se centrar na cultura geral, tampouco poderia se limitar à aquisição de conhecimentos e às técnicas da ciência aplicada seguida de uma prática intuitiva. Consoante os estudos de Lopes (2004), o que justificava a importância de uma formação profissional, no pensamento de Anísio Teixeira, era a necessidade de se ter um professor capaz não só de compreender os problemas da sociedade contemporânea como também de enfrentar de modo competente a demanda por uma educação mais sintonizada com as transformações da sociedade (LOPES, 2004).

O objetivo da formação inicial de professor ofertada pelos institutos de educação já vislumbrava uma formação mais humana, na medida em que previa "dar ao professor

orientação científica no seu trabalho, sem perder, no entanto, a visão de que o magistério é, antes, uma arte prática do que uma ciência aplicada." (LOPES, 2004, p. 5). Tal visão a autora compartilha dos manuscritos do próprio Anísio Teixeira, quando ele se contrapõe a um tipo ideal de profissional, a partir dos questionamentos que faz sobre a concepção de ensino se tornar uma ciência análoga à de outras profissões, baseadas exclusivamente no domínio de um conhecimento técnico especializado que, ao dar a condição de *expert* ao sujeito, exclui o outro do processo de participação, limitando-o a um papel passivo de mero receptor das determinações profissionais. Para Anísio Teixeira, ensinar:

> É uma arte, participando mais profundamente do caráter de escultura, pintura ou literatura do que da engenharia ou medicina [...] e como o seu *trabalho se realiza sobre a matéria viva de uma criança*, as exigências dessa arte são ainda mais delicadas do que as de qualquer outra arte. Não somente o mestre não pode ser comparado ao operário de uma organização industrial, como nem sequer pode ser considerado o fator final que conclui o trabalho[9]. (TEIXEIRA *apud* LOPES, 2004, p. 202)

A visão de docência como ciência e arte, presente no pensamento de Anísio Teixeira, converge para a ideia de formação entendida como *bildung*, uma vez que a atividade de ensinar parte do reconhecimento que a profissão de professor lida diretamente com a formação de pessoas e que o processo de ensino-aprendizagem não é algo determinado e dado por concluído por um mestre, mas um processo que necessariamente perpassa pelo próprio sujeito da aprendizagem. Desse modo, o que se encontrava no cerne da concepção de universidade, em Anísio Teixeira, era a "melhoria da qualificação docente, cuja prática via como um misto de ciência e arte e cujo papel reunia a investigação e a transmissão dos conhecimentos produzidos." (NUNES, 2000, p. 17).

A despeito da inovação contida na proposta de criação dos institutos de educação, em favor de uma lógica de formação profissional do professor fundada na perspectiva da formação humana, e do fato de esses institutos servirem de base de sustentação para a criação dos cursos de licenciatura, a lógica de formação na perspectiva da modernidade, conteudista e tecnicista, prevaleceu na orientação da construção dos currículos dos cursos de licenciatura. Organizados no modelo denominado 3 + 1, esses currículos traduziram os princípios norteadores da formação, ao procederem com a separação entre conhecimentos específicos da disciplina, correspondentes à área de formação, e conhecimentos didático-pedagógicos, ou seja, adotaram a dissociação entre teoria e prática, bem como o distanciamento entre o mundo da formação (universidade) e o mundo profissional (a escola). A "referência de origem, cujo

[9] Trecho disponibilizado no estudo realizado por Lopes (2004), que, de acordo com a autora, fora extraído do Arquivo Anísio Teixeira CPDOC / FGV. AT pi 27 / 36. 00.00 /1.

suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico [profissional] aos processos formativos." (SAVIANI, 2009, p. 146), fora perdida.

Distante da profissão, o aspecto didático-pedagógico passou a ser um apêndice de menor importância, uma vez que foi reduzido a um conjunto de conteúdos teóricos ligados à disciplina de didática, que eram transmitidos aos estudantes igualmente sob a égide do modelo de transmissão de conhecimentos específicos. O aspecto didático-pedagógico, ao invés de impregnar todo o processo de formação docente, passou a ser encarado como uma mera exigência formal para obtenção do registro de professor (SAVIANI, 2009).

Nas últimas décadas do século XX, inicia-se, no Brasil, outra fase na formação inicial de professores, com a consolidação da formação de professores para atuação no curso secundário (equivalente ao ensino médio) nas universidades, em cursos de licenciatura, e a continuidade da oferta de formação de professores para atuar em turmas do primário (correspondente ao ensino fundamental que, atualmente, tem duração de nove anos) nos cursos de Magistério, no nível de 2° grau, como uma habilitação dentre tantas outras habilitações oferecidas pelos cursos técnicos. Tal realidade não era condizente com a expansão do sistema de ensino público brasileiro, uma vez que ele requeria não somente um número maior de professores como também que os professores fossem qualificados.

Assim, de modo semelhante ao que ocorreu em outros países, sobretudo em países da América Latina (VAILLANT, 2003), chegamos ao final do século XX com o desafio de garantir a formação de professores no ensino superior, preferencialmente em universidades, para toda a educação básica, independentemente do nível ou da modalidade em que fossem atuar.

A elevação, para o âmbito do ensino superior, da formação inicial de todos os professores é garantida na LDB nº 9.394/96. A universidade, espaço em que se articulam ensino, pesquisa e extensão, é o *locus* privilegiado da formação de professores (BRZEZINSKI, 2002; DINIZ-PEREIRA, 2010; 2011b). Todavia, os cursos de licenciatura, em sua maioria, não foram capazes de fazer a ruptura com a formação na perspectiva da modernidade. O que ainda predomina, em muitos cursos, é a lógica tradicional de formação do ensino superior, fundamentada na perspectiva cognitivista, conforme mostram os estudos de Gatti (2010):

> [...] observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização, e que a escola, enquanto instituição social e de ensino, é

> elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. (GATTI, 2010, p. 1372)

Submetida à lógica tradicional de autoridade cultural da universidade, ainda hoje, a formação inicial de professor tem se pautado numa perspectiva teórica, com pouca aproximação com o campo profissional. A ênfase nos currículos se encontra na aquisição de conhecimentos científicos em detrimento da experiência, dos componentes relacionais e morais. Nessa lógica, o foco da formação está na transmissão de conhecimentos. Há baixo investimento no domínio dos conhecimentos didático-pedagógicos, geralmente compreendidos como decorrentes do domínio dos conteúdos específicos correspondentes à disciplina que o professor irá lecionar, ou ainda, a serem adquiridos no exercício da prática profissional. Além disso, não cabe à universidade o desenvolvimento de atitudes e valores (SAVIANI, 2009). Tal lógica de formação, mesmo sendo uma função constituinte da universidade, é também questionada nos estudos realizados em outros países, por se afastar dos componentes profissionalizantes da formação.

> Tal aprofundamento veio, no século XX, dentro do paradigma moderno de construção do saber [...]. Embora questionado pela pós-modernidade, este paradigma continua, em termos práticos (e mesmo retóricos), a ser o paradigma largamente predominante na estruturação da profissionalidade dos professores do ensino superior. (FORMOSINHO, 2009, p. 79)

Imersos nessa cultura acadêmica que valoriza mais os conhecimentos específicos da matéria e as atividades relacionadas à pesquisa científica, grande parte dos formadores de professores, docentes universitários, tem "dificuldade de se enxergar como formadores de professores, identificando-se apenas como pesquisadores" (DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 159).

Desse ponto de vista, além de não valorizarem ou pouco valorizarem os conhecimentos didático-pedagógicos, ignoram que a produção do conhecimento pede a clarificação da posição ética e política, ao reconhecer a impossibilidade de haver conhecimento tão objetivo, factual e rigoroso, a ponto de não haver nele a interferência dos valores humanos e das crenças dos sujeitos. A formação de professores profissionais da educação básica conclama por uma prática comprometida – compromisso com uma aquisição sólida de conhecimentos científicos, didáticos-pedagógicos, e também com o desenvolvimento de capacidades humanas cognitivas, socioafetivas, bem como de valores e atitudes.

Os estudos demonstram que há pouco investimento, na universidade, em favor de uma mudança nos cursos de licenciatura, no sentido mais profundo, que alcance a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem, que torne possível a problematização, com reflexão, de

questões significativas da profissão com base em valores éticos. São escassos os investimentos em ações que rompem com o ensino meramente transmissivo e transforme a sala de aula em um território de verdadeira experiência tanto para os estudantes como para os formadores de professores. Mudanças não no sentido das estruturas curriculares, com criação, substituição e (ou) aumento de carga horária de disciplinas, mas especialmente relacionadas ao modo de pensar e às atitudes de estudantes e formadores de professores.

As reformas realizadas nos cursos de licenciatura parecem desconsiderar que o formador de professor, ao passar a conceber uma imagem diferente da do mestre sábio, transmissor de conhecimentos, especialista, juiz e referência, construída com base no pensamento científico moderno, possivelmente se abra para novas possibilidades de relação com o conhecimento, com o estudante, com os demais formadores de professores e com o campo da profissão (as escolas). Tal fato coloca em evidência a importância da formação do formador de professor, aspecto ainda inexistente nas políticas de formação inicial de professor e nas políticas de formação das universidades brasileiras, exceto algumas iniciativas pontuais que, de modo geral, tratam da formação do docente universitário.

Nesse rápido panorama histórico da formação inicial de professores no Brasil, podemos observar que as sucessivas mudanças ocorridas não foram capazes de romper com a lógica hegemônica de formação, fundamentada na perspectiva do pensamento científico moderno. Nos cursos de formação, encontramos, ao mesmo tempo, representações de professor "improvisado", no sentido de que, para ensinar, basta dominar o conteúdo da matéria, e também a visão de professor técnico, executor de tarefas, emanada de uma ciência básica e aplicada (PÉREZ GÓMEZ, 1998b).

Contudo, muitos pesquisadores da área de formação de professores se encontram comprometidos em empreender mudanças na direção de uma formação mais humana. Nesse sentido, diversos estudos na área têm se pautado sobre o questionamento das práticas positivistas de formação, por desconsiderarem a interferência dos valores humanos, quer seja na produção do conhecimento, quer seja na formação acadêmica. Existe a ampliação do reconhecimento de que o processo formativo comporta outros conhecimentos, não só aqueles validados pela ciência, e ainda a democratização do acesso à educação, embora neste momento, ela esteja sofrendo um revés.

Assim, tanto a lógica hegemônica de formação, aquela que não cessa de dominar, como a lógica contra-hegemônica, a que vem sendo tecida em prol da formação de um professor profissional, capaz de atuar de forma autônoma e competente frente às situações da

prática (ZEICHNER, 2013; PÉREZ GÓMEZ, 1998; RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2004), coabitam as políticas, os currículos e as práticas de formação inicial de professores.

2.2.1 Concepções de formação inicial de professor: lógica hegemônica e contra-hegemônica

Na lógica hegemônica, a formação inicial do professor, fundamentada na racionalidade técnica, prioriza o desenvolvimento de habilidades, denominando-as competências; os conteúdos são descontextualizados da realidade profissional e fragmentados; prevalece à separação entre teoria e prática e o distanciamento da escola, uma vez que o estágio supervisionado é ofertado ao final do curso. Nessa lógica, quem assume o protagonismo da ação de formar é o formador de professor, e não o estudante, futuro professor. No que se refere às crenças e aos valores dos estudantes, eles não são considerados como objetos de conhecimento, tampouco a reflexão é adotada como uma das estratégias de formação. Assim, o futuro professor "acaba interiorizando de forma não reflexiva os estereótipos e valores vigentes na cultura profissional." (CONTRERAS, 2002, p. 113).

A lógica contra-hegemônica, ao divergir do entendimento de formação como acúmulo de conhecimentos, treinamento, desenvolvimento de habilidades e técnicas, concebe a formação inicial do professor como processo inerente ao desenvolvimento profissional docente. Nesse processo, o estudante, como protagonista de sua aprendizagem, não só adquire conhecimentos, como também desenvolve competências cognitivas complexas, atitudes e valores. Desse modo, os conteúdos das disciplinas não são suficientes para a formação do futuro professor: é preciso que haja um investimento no desenvolvimento de competências genéricas, cognitivas, metacognitivas e socioafetivas.

O desenvolvimento de competências cognitivas compreende a capacidade de análise, síntese, solução de problemas, tomada de decisões, busca e gestão da informação derivada de fontes diversas, habilidades críticas e autocríticas, criatividade e iniciativa, o que demanda o trabalho com os conteúdos disciplinares, a articulação desses conteúdos entre as diferentes disciplinas, bem como entre eles e as situações concretas da profissão. O desenvolvimento de competências metacognitivas se relaciona à consciência dos futuros professores acerca dos seus processos cognitivos e de pensamento, envolvendo a regulação da conduta, aprender a aprender, aprendizagem autônoma e a transferência das aprendizagens conquistadas para distintas situações. Já as competências socioafetivas se encontram ligadas à convivência com outras pessoas, trabalho em grupo, colaboração, empatia, controle das emoções, dentre outras (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010). Todas essas competências são fundamentais para

a atuação profissional do professor, na medida em que o contexto da escola, especialmente, da sala de aula, configura-se como um espaço marcado pela imprevisibilidade e incerteza, o que exige dos professores uma atuação autônoma e autoral.

Trata-se, portanto, de uma aprendizagem integradora, que articula "conhecimentos, ideias, destrezas e capacidades formais, como também a formação de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento." (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 19). Nessa lógica contra-hegemônica, a formação inicial de professores é entendida como:

> [...] o espaço fundamental para explicitar e analisar as teorias implícitas e as crenças dos futuros professores [...]. Por isso, deve dar-se especial atenção às oportunidades e experiências para apoiar e ajudar os futuros professores a "tornarem-se" bons professores, o que requer mudança pessoal e profissional, e não apenas em adquirir "saberes" sobre o ensino. (FLORES, 2014a, p. 219)

Sobre o desenvolvimento de atitudes, os estudos de Trillo (2000) contribuem sobremaneira para a formação do futuro professor, uma vez que buscam compreender como as atitudes dos estudantes (futuros professores) se desenvolvem mediante:

> [...] a sua aprendizagem, num contexto de interação (por exemplo, um *campus* universitário), no qual através das relações interpessoais com outros significativos (grupos de estudantes, professores), os indivíduos (neste caso os estudantes) levam a cabo um intercâmbio de diferentes valores e normas (por exemplo, relativas ao estudo e à qualificação profissional, e simultaneamente às matérias, às áreas de conhecimento e à sua investigação), o que algum tipo de conhecimento sobre as mesmas e, principalmente, uma emoção de agrado ou de desagrado a esse respeito que, por sua vez, os predispõe a actuar de uma determinada maneira (por exemplo, estudando ou não com maior ou menor profundidade ou rigor todas ou apenas esta ou aquela matéria). (TRILLO, 2000, p. 222)

O autor adverte sobre como as atitudes provocadas no próprio processo formativo, por meio das relações estabelecidas entre o formador, o estudante e o conhecimento, contribuem para que os estudantes (futuros professores) tanto assumam novas atitudes como reforcem as atitudes já construídas frente ao conhecimento, à aprendizagem, aos docentes, aos colegas, à sua formação profissional. Essas atitudes se desenvolvem ou se modificam "a partir de uma mediação que possibilite experiências concretas e desafiadoras que tenham como pressuposto uma relação dialética e dialógica entre teoria e prática, a partir de um processo de problematização, criatividade e criticidade." (SOARES; FORNARI; BARREIRO, 2019, p. 7). A forma de ensinar, como afirma Pozo (2002), induz ou reforça certas atitudes nos estudantes, mesmo não havendo um propósito explícito de ensiná-las. Contudo, inversamente, as atitudes dificilmente são modificadas sem que haja um propósito deliberado e intencional. Nesse

sentido, diversos estudos têm acenado para a importância de haver uma coerência entre "as visões do conhecimento e da aprendizagem, a estrutura e as práticas dos programas de formação e a qualidade dos formadores de professores." (FLORES, 2014a, p. 218).

No que diz respeito aos conteúdos, as pesquisas de Tardif (2004) e Shulman (2014), realizadas a partir da década de 1980, ainda que se diferenciem em alguns aspectos, possibilitam uma visão mais alargada acerca dos saberes ou conhecimentos que compõem a base da profissão de professor, incluindo conhecimentos de fontes diversas. Para Tardif (2004, p. 18), o "saber do professor é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.". Shulman (2014) defende a existência de uma base de conhecimentos sólidos e, ao mesmo tempo, flexível, para que, no próprio processo formativo, bem como no exercício da profissão, os professores possam colocar os conhecimentos em questão, (re)descobrindo-os, (re)inventando-os e refinando-os.

A Figura 1 apresenta uma síntese da base de conhecimento profissional para a orientação da formação de professores, contemplando os diversos tipos de conhecimentos e suas respectivas fontes, conforme proposto por Shulman (2014).

Figura 1 – Base de conhecimento profissional para a orientação da formação de professores.

Fonte: figura elaborada com base na teoria de Shulman (2014).

Os conhecimentos que compõem essa base de formação, de acordo com Shulman (2014), são: *conhecimento do conteúdo* (referente à matéria a ser aprendida e ensinada); *conhecimento pedagógico geral* (aqueles que transcendem a matéria, abrangendo princípios e estratégias de gerenciamento e organização de sala de aula); *conhecimento do currículo* (relacionado às matérias e aos programas de ensino); *conhecimento pedagógico do conteúdo*

(espécie de um amálgama especial de conteúdo e pedagogia, cuja construção os professores são os protagonistas); *conhecimento dos alunos*; *conhecimento dos contextos educacionais* (referente à organização e funcionamento da escola; à gestão e financiamento dos sistemas educacionais e às características da comunidade e suas culturas); e, por último, *conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação* (base histórica e filosófica).

As fontes desses conhecimentos também são múltiplas. A primeira, *formação acadêmica*, inclui além do domínio do conteúdo especializado das matérias, os princípios de sua organização, uma vez que é por meio deles que se estabelecem as inter-relações entre conteúdos disciplinares das diferentes áreas que compõem o currículo, a diversidade de séries, os níveis de escolarização e o perfil de alunos e, ainda, a compreensão dos princípios da investigação relacionados ao processo de produção, representação e validação do conhecimento. Segundo Mizukami (2004, p. 37), é importante que o futuro professor "não só aprenda os conceitos, mas que os compreenda à luz do método investigativo e dos cânones de ciência assumidos pela área de conhecimento".

A segunda fonte de conhecimento, *processo educacional institucionalizado*, abrange currículo, planejamento, avaliação, regras, normas institucionais dentre outros elementos e condições contextuais que fazem parte do território profissional do futuro professor e que facilitam ou inibem as ações do processo de ensino-aprendizagem. Embora haja uma vasta bibliografia nesse campo, e provavelmente ela seja utilizada, não se trata de conhecimento oriundo de uma literatura, mas de uma familiarização com esses materiais e culturas institucionais.

A terceira fonte, *pesquisa na área e afins*, refere-se às pesquisas desenvolvidas na área de educação e áreas afins que possibilitam uma compreensão alargada dos processos de escolarização, ensino e aprendizado, do desenvolvimento humano, dos fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação. Inclui, ainda, a "literatura filosófica, crítica e empírica que pode informar os objetivos, visões e sonhos dos [futuros] professores." (SHULMAN 2014, p. 209), assim como enriquecer suas imagens do possível.

A quarta fonte, *sabedoria que deriva da prática*, relaciona-se aos acontecimentos, incidentes vividos pelos professores ou futuros professores em situações concretas de ensino e aprendizagem que, ao serem objeto de uma reflexão profunda, possibilitam a objetivação e a discussão de crenças, representações e valores. A utilização de casos de ensino e incidentes críticos se constituem como uma importante fonte da base de conhecimento do professor, apesar de essa fonte ser a "menos estudada e codificada de todas" (SHULMAN, 2014, p. 211).

Todos esses conhecimentos são acionados, relacionados e (re)construídos pelo professor durante o processo de ensino e aprendizagem, através do "raciocínio pedagógico", entendido como a capacidade de o professor, diante de um desafio, transformar o que compreende em formas pedagógicas adaptáveis e capazes de possibilitar aos estudantes aprendizagens autênticas. Para Shulman (2014), é a capacidade de desenvolver o "raciocínio pedagógico" que distingue o professor profissional de um especialista de uma área de conhecimento. A Figura 2 apresenta uma síntese do Modelo de Raciocínio Pedagógico, segundo Shulman (2014).

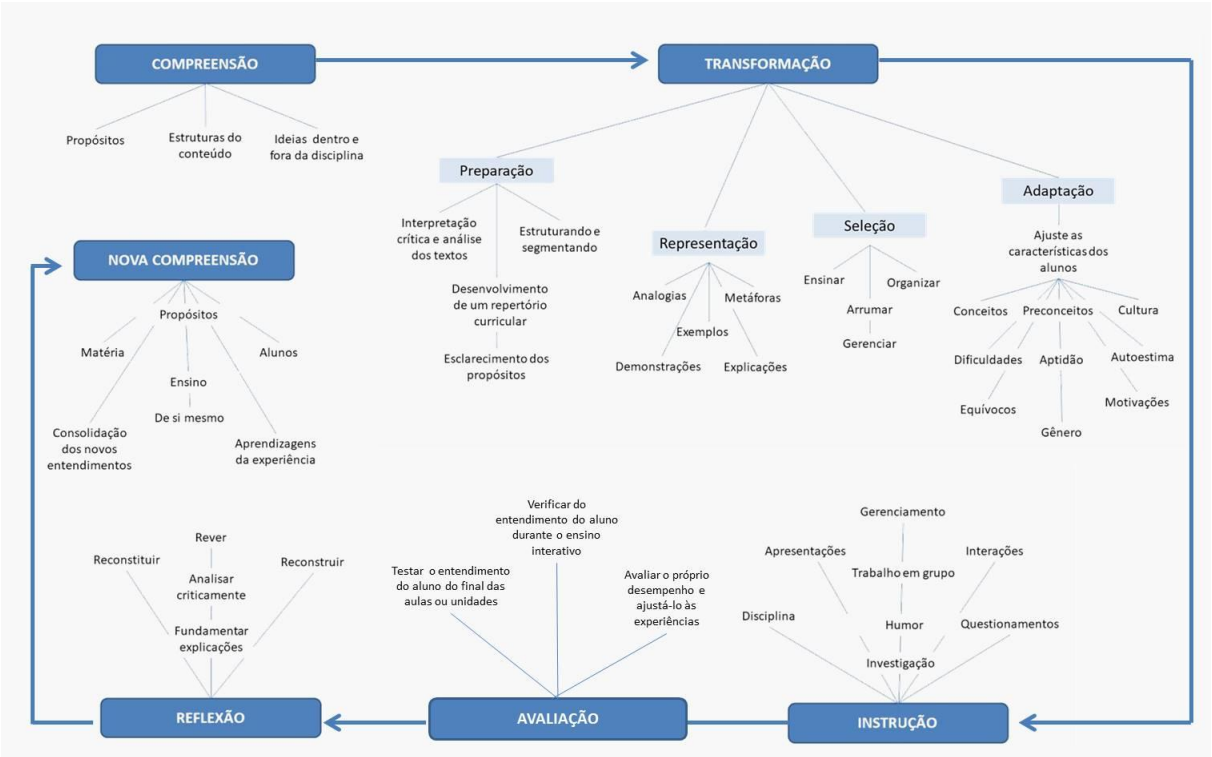

Figura 2 – Modelo de Raciocínio Pedagógico

Fonte: figura elaborada com base na teoria de Shulman (2014).

Na Figura 2, as etapas estão apresentadas na forma sequencial, mas elas não se constituem como passos fixos: podem ocorrer numa ordem diferente. A compreensão é sempre o ponto de partida e de chegada, mas nunca de chegada ao mesmo ponto, e sim, a uma nova compreensão, a um novo começo. A transformação é o processo pelo qual o professor se move de uma "compreensão pessoal para possibilitar a compreensão de outros, é a essência do ato de raciocínio pedagógico" (MIZUKAMI, 2004, p. 7).

Assim, mais que formar o técnico ou o especialista em uma área específica do saber, a formação inicial do professor, na visão contra-hegemônica, busca formar o profissional

autônomo, investigativo, crítico, reflexivo, criativo, capaz de atuar nas situações incertas e imprevistas da prática de forma autoral, ética e baseado em valores de justiça social.

2.3 CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD), como tantos outros no âmbito da educação, encontra-se associado a diferentes significados, o que não constitui uma "anomalia" (GARCÍA GÓMEZ, 1999, p. 175) a ser corrigida. Decorre de seu caráter complexo e conflituoso, o que reivindica daqueles que o empregam esclarecer o uso que dele fazem. Na busca por clarificar o significado e o sentido desse conceito no contexto desta pesquisa, partimos da compreensão de cada uma das palavras que compõem a expressão.

O termo "desenvolvimento" é definido tanto como "movimento em direção ao melhor" (ABBAGNANO, 2007, p. 284), como progresso, tendo como sinônimo mais próximo a palavra *evolução*, frequentemente utilizada para indicar o desenvolvimento biológico. Do ponto de vista etimológico, Santos, Braga, Santos e Braga (2012, p. 46), ao desmembrarem o vocábulo apresentam a seguinte análise:

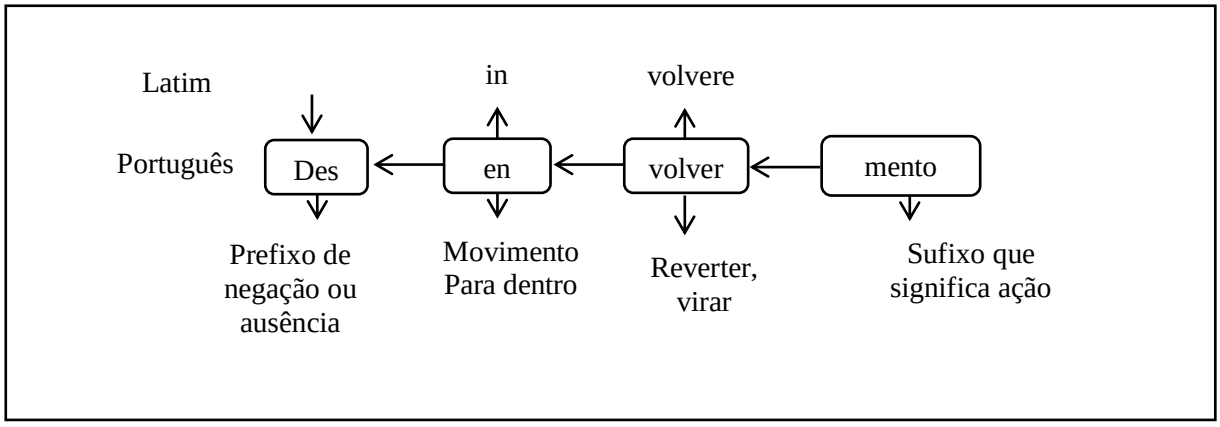

Figura 3 – Etimologia da palavra desenvolvimento.
Fonte: SANTOS; BRAGA; SANTOS; BRAGA, 2012, p. 46.

Fazendo a junção dos elementos que compõem a palavra, de acordo com os autores, podemos inferir que o termo desenvolvimento expressa o sentido de "sem movimento para reverter a ação" ou ainda "sem envolvimento", o que remete à conclusão de que, para haver desenvolvimento, é necessário algo de fora para gerar o movimento e (ou) o envolvimento que irá conduzir a ação em direção à mudança. O vocábulo profissional, tradicionalmente ligado a uma visão normativa, à luz das profissões clássicas, como medicina e direito, tem como referência o domínio de um conhecimento científico e técnico que confere certo grau de

autonomia entendida como *status* ou atributo profissional privado (CONTRERAS, 2002; DAY, 2001; FLORES, 2014b; IMBERNÓN, 2010). A palavra docência etimologicamente originária do latim *docere* que significa ensinar (MARTINS, 2005), ao ser associada à compreensão tradicional de profissional se traduz no profissionalismo docente (prática docente) marcado pelo rigor científico, técnico e pela transmissão de conhecimentos científicos tidos como verdades inquestionáveis (CONTRERAS, 2002; FLORES, 2014b).

O conceito de DPD, nessa ótica, é definido como uma evolução que ocorre de "fora para dentro" por meio de um conjunto de ações elaboradas por agentes externos, com a finalidade de "suprir os déficits da formação inicial dos [formadores] por meio de cursos e oficinas" (FIORENTINI, CRECCI, 2013, p. 16). Pauta-se na compreensão da "tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua." (MARCELO GARCIA, 2009, p. 9).

No entanto, como afirmam os autores Santos, Braga, Santos e Braga (2012, p. 45), "a etimologia reconhece que as palavras nascem e evoluem com o passar dos tempos". Assim, o significado da palavra desenvolvimento, oriunda da biologia, inicialmente restrita à compreensão da evolução como um processo natural dos seres vivos, ao se transferir para a psicologia, tem dado origem a diferentes concepções do desenvolvimento humano traduzidas nas abordagens inatista, comportamentalista e construtivista. Na abordagem construtivista, o termo desenvolvimento, diferentemente das demais abordagens, é concebido como o resultado da interação entre a pessoa e o ambiente, o que denota uma compreensão de evolução ligada a um movimento que requer uma implicação do próprio sujeito.

No que diz respeito à visão do que significa ser profissional, o movimento de profissionalização docente, entendido como um "processo socializador pelo qual uma profissão se firma e se consolida como tal" (FARIAS *et al*. 2009, p. 98), reivindica uma concepção diferente para o que é ser profissional da educação (IMBERNÓN, 2010). Isso por entender que:

> O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. [...] Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. (IMBERNÓN, 2010, p. 14-15)

Nesse sentido, a concepção de profissionalismo clássico, caracterizada pelo estabelecimento de alguns traços à imagem e semelhança de outras profissões, cede lugar a uma concepção de "profissionalismo complexo" (HARGREAVES, GOODSON 1996), definida com base em sete princípios:

> 1. Crescentes oportunidades e maior responsabilidade de usar um juízo discricionário acerca das problemáticas do ensino, do currículo e da atenção que afeta os alunos.
>
> 2. Oportunidades e expectativas para se comprometerem com os propósitos morais e sociais, valorizando aquilo que os professores ensinam, juntamente com os principais conteúdos curriculares e a avaliação aos quais estes propósitos estão inerentes.
>
> 3. Comprometimento para com o trabalho com colegas em culturas de colaboração, de ajuda e apoio, como uma forma de usar os conhecimentos partilhados para resolver problemas atuais da prática profissional, em vez de realizarem um trabalho conjunto como um instrumento de motivação para implementar as diretrizes externas (decididas por outros).
>
> 4. A heteronomia ocupacional em vez da autonomia autoprotetora, em que os professores trabalham com autoridade, mas, ao mesmo tempo, abertamente e de uma forma colaborativa com outros parceiros na comunidade (especialmente os pais e os próprios estudantes), que desempenham um papel importante na aprendizagem dos alunos.
>
> 5. Um comprometimento para com o cuidado e a atenção e não unicamente um serviço anódino para com os alunos. Sendo assim, o profissionalismo deve admitir e adotar tanto a dimensão emocional, como a cognitiva do ensino, e também reconhecer as competências e disposições que são essenciais para um cuidado/atenção dedicado e eficaz.
>
> 6. Uma investigação orientada para o *Eu* e um esforço em relação a uma aprendizagem contínua relacionada com os conhecimentos de cada um e com as práticas *standard*, em vez de seguir as obrigações debilitadoras das intermináveis mudanças exigidas por outros (frequentemente sob a forma de uma aprendizagem contínua ou de melhorias a introduzir no sistema de ensino).
>
> 7. A criação e o reconhecimento de tarefas de elevada complexidade com níveis de estatuto e recompensa apropriados. (HARGRAEVES; GOODSON, 1996, p. 20-21)

O profissionalismo complexo amplia a visão de docência, integra a profissionalidade definida como o conjunto de qualidades da prática profissional docente relacionada à obrigação moral, ao compromisso com a comunidade e à competência profissional (CONTRERAS, 2002). A docência, por sua natureza, requer um processo de desenvolvimento profissional contínuo, que inclui os contextos, os propósitos e a vida do formador, bem como sua capacidade investigativa, o desenvolvimento de competências, o saber-fazer profissional e as condições de trabalho.

A compreensão de DPD, nessa ótica, está ligada a uma perspectiva holística, de desenvolvimento permanente, que envolve a vida pessoal e profissional do docente, concebe a carreira profissional não como uma cadeia cronológica de posições e papéis sociais, mas como “um movimento no qual a pessoa vê a vida como um todo e interpreta o significado de

seus vários atributos, ações e coisas que lhe acontecem." (HUGHES, 1958 *apud* KELCHTERMANS; VANDENBERGHE, 1994, p. 47).

Desse novo ponto de vista, o conceito de DPD é compreendido como:

> [...] o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual e coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com [os estudantes] e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (DAY, 2001, p. 21)

O DPD resulta de um processo de aprendizagem dos sujeitos "dentro da profissão" e integra uma multiplicidade de fatores, nomeadamente o formador, como pessoa e profissional. Colocar a pessoa no centro do processo de DPD é dar lugar ao desenvolvimento de um profissionalismo complexo, é compreender que a profissão docente não se constitui apenas numa matriz técnica e (ou) científica. No interior do conhecimento profissional se encontra também o *Eu* profissional, a autoimagem, a autoestima, a motivação profissional, a satisfação no trabalho, a percepção da tarefa e a perspectiva de futuro (KELCHTERMANS; VANDENBERGHE, 1994).

> *A autoimagem* é a resposta dos professores para a pergunta: quem sou eu como professor? É a caracterização global da pessoa tal como é revelada em afirmações autodescritivas.
>
> *A autoestima* está fortemente entrelaçada com a autoimagem. Refere-se à avaliação de si próprio como professor.
>
> *A motivação profissional* se refere aos motivos que levam as pessoas a escolherem o trabalho de professor, para permanecer na profissão ou para deixá-la.
>
> *Satisfação no trabalho* refere-se ao grau de satisfação dos professores com suas situações de trabalho. A qualidade da relação com os alunos e a luta pela competência profissional são os fatores mais importantes para essa satisfação. Mas também se relaciona com a avalição dos pais e as relações com os colegas com quem, muitas vezes, trabalham em conjunto.
>
> *A percepção de tarefa* engloba a noção que o professor tem daquilo que constitui o seu programa profissional, as suas tarefas e os seus deveres de modo a desempenhar bem a sua função. Reflete reposta pessoal do professor às perguntas: O que um professor deve fazer?, O que um professor deve fazer para ser um bom professor?
>
> *A perspectiva de futura* refere-se às expectativas que os professores têm relativamente ao desenvolvimento futuro de sua carreira e situação profissional e o modo como se sentem frente a isto. Essa orientação para o futuro está implicitamente presente no eu profissional e é, portanto, parte do contexto a partir do qual os professores se comportam e tomam decisões. (KELCHTERMANS; VANDENBERGHE, 1994, p. 55-56).

A Figura 4 apresenta a compreensão de DPD que tem a pessoa do formador como núcleo processo.

Figura 4 – A pessoa como núcleo do Desenvolvimento Profissional Docente.
Fonte: figura elaborada pela pesquisadora (2019).

A identidade docente – em outros termos, o *Eu* profissional – não é estática, um núcleo fixo, mas resultado de um processo de construção social que se desenvolve ao longo de um ciclo de vida profissional. Constitui-se no "âmago da profissão docente [na medida em que] proporciona um quadro de referência para os [formadores] construírem as suas próprias ideias sobre 'como ser', 'como agir', o seu trabalho e o seu lugar na sociedade" (MACLURE, 1993, p. 313 *apud* FLORES, 2015, p. 139). É produto da interação com o contexto e, assim, "envolve mais do que uma construção idiossincrática feita pelo [formador], ainda, que a percepção subjetiva tenha uma importância central" (KELCHTERMANS, 1995, p. 10).

O DPD, portanto, refere-se às mudanças de natureza complexa protagonizadas pelos próprios docentes; entrelaça o intrapessoal e o interpessoal, o cognitivo e o emocional, o pessoal e o profissional; envolve a construção de conhecimentos, a ressignificação de valores, sentimentos, crenças e atitudes que se encontram intrinsecamente ligados às vivências pessoais e profissionais construídas com base num contexto institucional, sócio-histórico e político.

A Figura 5 apresenta uma visão geral da compreensão de DPD de acordo com Kelchtermans (1995, 2009), Kelchtermans e Vandenberghe (1994).

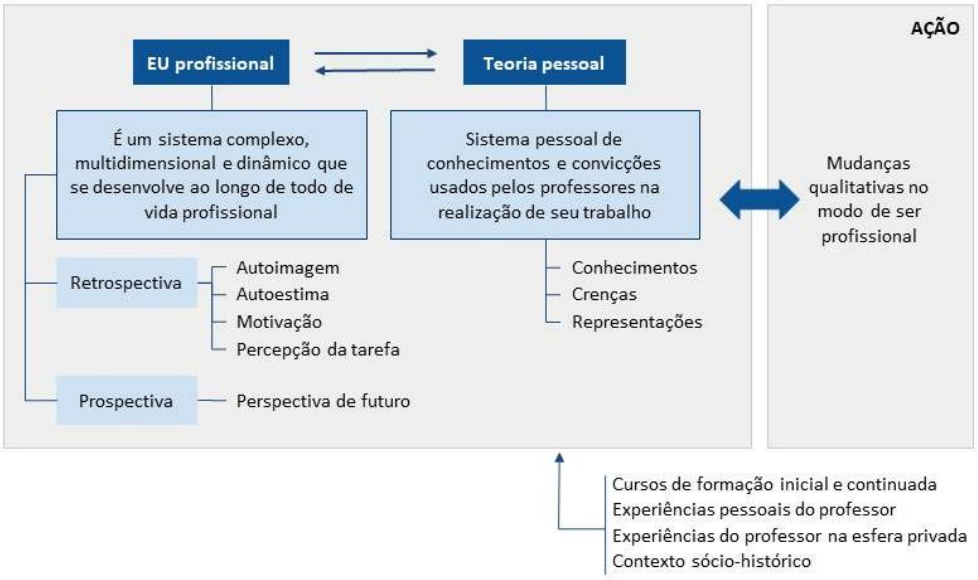

Figura 5 – Desenvolvimento Profissional Docente.

Fonte: figura elaborada pela pesquisadora (2018).

Assim, desenvolvimento profissional e mudança se apresentam como aspectos indissociáveis. A mudança do formador é "um resultado necessário do desenvolvimento profissional eficaz, é complexa, imprevisível e depende de suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira) da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das condições sociais e do apoio institucional" (DAY, 2001, p. 38). Nesse sentido, envolve dois níveis: uma dimensão ligada à aprendizagem profunda, abrangendo conhecimentos, desenvolvimento de competências cognitivas complexas, socioafetivas, valores e atitudes e outra dimensão relacionada às condições de trabalho, às culturas e lideranças escolares, às influências externas.

No que concerne à dimensão ligada à aprendizagem, destacamos, neste estudo, as influências que as "teorias implícitas" (POZO, 2009), o "conhecimento na ação" (SCHON, 2000), a "teoria de ação" (ARGYRIS; SCHON, 1974 *apud* DAY, 2001) ou outros termos como vêm sendo denominadas as crenças, isto é, "as premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram como verdadeiro" (MARCELO GARCIA, 2009, p. 15) exercem, ao penetrarem inconscientemente nas estruturas cognitivas, dado o seu alto teor emocional. A natureza concreta e encarnada das teorias implícitas se diferencia do caráter abstrato e racional do conhecimento científico e afeta as interpretações e as práticas dos professores, muitas vezes limitando a aprendizagem e tornando difícil o processo de mudança (POZO, 2009).

A importância de focar nosso olhar e nossa discussão nas teorias implícitas se dá, sobretudo, por ser este um estudo do desenvolvimento profissional de formadores de professores, docentes universitários, os quais, na ausência de uma formação específica, têm se tornado formadores de professores com base em suas experiências de estudantes da graduação e na vivência da prática. Como afirma Pozo (2009), memorização, reprodução e concepção de ensino relacionada à transmissão de conhecimentos são experiências vivenciadas por estudantes durante os cursos de graduação, as quais, no processo formativo, podem não ter sido ressignificadas. Em tais condições, "os formadores aplicam os métodos que aplicaram neles quando foram alunos" (VAILLANT, 2010, p. 292), reproduzindo assim, de forma inconsciente, até mesmo práticas por eles criticadas.

As crenças construídas na história de vida escolar, em outros espaços e nas experiências da profissão são marcadas por sentimentos positivos ou negativos, os quais lhes conferem um caráter encarnado de alto teor emocional, dificultando sua ressignificação ou abandono. O Quadro 1 apresenta uma síntese sobre as diferenças entre o processo de aprendizagem das teorias implícitas e de conhecimentos científicos, permitindo-nos ampliar a percepção acerca do *continuum* de mudança que engendra o desenvolvimento profissional docente.

Quadro 1 – Diferenças entre a aprendizagem de teorias implícitas e de conhecimentos científicos.

Elementos	Teorias implícitas	Conhecimentos científicos
Qual sua origem?	Aprendizagem implícita, inconsciente. Experiência pessoal. Educação informal.	Aprendizagem explícita, consciente. Reflexão e comunicação social. Educação e instituição formal.
Qual sua natureza?	Saber fazer: natureza procedimental. Função pragmática (ter êxito). Natureza mais situada ou contextual. Natureza encarnada. Ativação automática, difícil de controlar conscientemente.	Saber dizer ou expressar: natureza verbal. Função epistêmica (compreender). Natureza mais geral ou independente do contexto. Natureza simbólica. Ativação deliberada, mais fácil de conscientemente controlar.
Como mudam?	Por processos repetitivos ou por associação. Difíceis de mudar de forma explícita e deliberada. Não se abandonam ou dificilmente se abandonam.	Por processos associativos, mas, sobretudo, por compreensão ou reconstrução. Mais fácil de deliberadamente mudar. Mais fácil de abandonar ou substituir por outro.

Fonte: POZO, 2009, p. 72, tradução nossa.

A pesquisa acerca das teorias implícitas no processo de mudança das atitudes e práticas do professor tem:

> [...] apontado explicações sobre o porquê de muitas ações de desenvolvimento profissional não terem um impacto real na mudança das práticas de ensino, e, menos ainda, na aprendizagem dos alunos. Portanto, se se quer facilitar o desenvolvimento profissional dos docentes, devemos compreender o processo mediante o qual os professores crescem profissionalmente, bem como as condições que ajudam esse crescimento. (MARCELO GARCIA, 2009, p. 15)

O crescimento profissional implica aprendizagem formal e não formal, incluindo a aprendizagem eminentemente pessoal, a partir da experiência, por meio da qual a maioria dos professores aprende a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e na escola (DAY, 2001). Nesse quadro, as crenças e representações são adquiridas por um processo de aprendizagem implícito – decorrente das situações de aprendizagem repetitivas, das experiências pessoais de aprendizagem, geralmente ligadas mais a um saber fazer do que a um saber dizer –, e são marcadas por uma função pragmática. Assim, tornam-se enormemente "conservadoras e resistentes à mudança, pois costumam funcionar bastante bem, ainda que não saibamos explicar a razão disso. [...] são concepções muito eficazes, úteis e verdadeiras, já que permitem predizer, com muito acerto, bastantes situações cotidianas." (SILVA; FOSSATTI; SARMENTO, 2011, p. 292).

A mudança, portanto, "não pode dar-se a nível intelectualista, mas na ação e na reflexão." (FREIRE, 1997, p. 58). Tornar-se consciente de suas crenças e representações não ocorre espontaneamente, tampouco na estabilidade, mas em momentos de dúvidas, conflitos, desequilíbrios sociocognitivos, tensões e incertezas, cuja intuição não é mais eficaz. Só há mudança no rompimento com o equilíbrio.

Nessa perspectiva, Marcelo Garcia (2009), em contraposição aos modelos lineares de DPD – os quais asseguram que a mudança ocorre em decorrência exclusivamente da participação dos professores em atividades formativas organizadas de fora –, defende um modelo mais circular do processo de mudança, inter-relacionando quatro domínios – o pessoal, as práticas de ensino, as consequências na aprendizagem dos alunos e o domínio externo –, por meio da mediação, da reflexão e da ação.

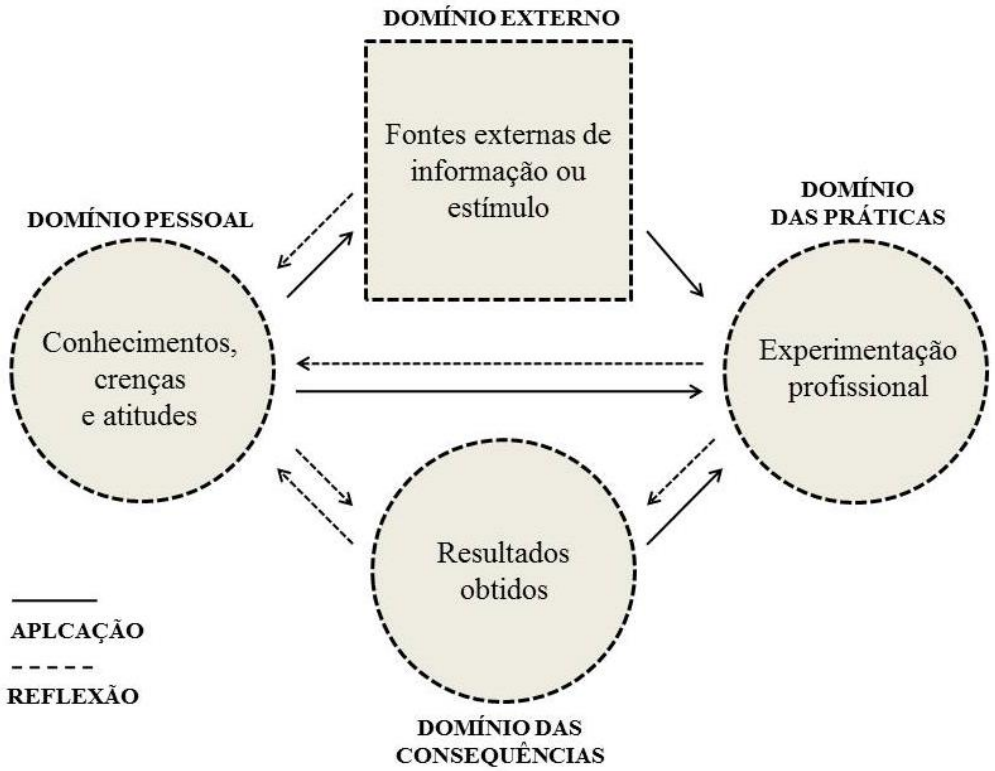

Figura 6 – Modelo Inter-relacional de Desenvolvimento Profissional.

Fonte: CLARKE; HOLLINSWORTH, 2002 *apud* GARCIA, 2009, p. 17.

As mudanças estão relacionadas tanto às influências externas, ligadas às decisões administrativas, às reformas nos sistemas educativos e às políticas mais amplas, como às questões institucionais, às condições de trabalho, aos projetos de formação, ao clima de trabalho e à disponibilidade de tempo, bem como aos níveis de decisão, à participação dos formadores nas decisões da instituição e às culturas profissionais, dentre outros aspectos.

No que diz respeito às culturas profissionais, vários autores, dentre eles Fullan e Hargreaves (2000), têm assinalado seus efeitos no trabalho e no desenvolvimento profissional dos formadores. Reconhecem que a cultura de ensino restrita à sala de aula, por si só, impede o compartilhamento de dúvidas e a troca de experiências. Presos a essa cultura, os formadores

> [...] receiam partilhar suas ideias e seus sucessos, por medo de serem percebidos como arautos de seus feitos; [...] relutam em contar aos outros uma ideia nova por receio de que possam roubá-la ou assumir seu crédito (ou por acreditar que outros devam passar por todo o processo de descoberta pelo qual passou); [...] têm medo de solicitar ajuda porque podem ser percebidos como pouco competentes; [...] utilizam o mesmo método, ano após ano, mesmo que ele não traga resultados. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 58)

Tais atitudes ajudam a erigir o muro do individualismo e constituem-se em uma barreira para um engajamento mútuo em prol da realização de um trabalho em que objetivos e

responsabilidades sejam compartilhados entre os pares, dificultando, consequentemente, a realização de um trabalho conjunto em favor do desenvolvimento profissional.

A cultura da balcanização, caracterizada na forma de departamentalização, embora possibilite a aproximação entre colegas do mesmo departamento, enseja que a relação entre eles ocorra no interior de subgrupos específicos, formados por disciplinas e (ou) áreas de conhecimento, com fronteiras rígidas, delimitadas, e, por vezes, impermeáveis (HARGREAVES, 1994; FULLAN; HARGREAVES, 2000). Nessa cultura, comumente, os formadores que compõem as áreas de conhecimento do conteúdo específico não se veem como formadores de professores: consideram-se especialistas de conteúdos e (ou) pesquisadores. Sua visão de profissional se restringe ao domínio do conteúdo, carecendo de uma visão de docência responsabilizada pelo bem comum, solidária e comprometida com a justiça social (CONTRERAS, 2002; HARGREAVES, 1994; ZEICHNER, 2011). Esses tipos de cultura não concorrem para o DPD na perspectiva de uma mudança mais profunda, em que os formadores sejam os protagonistas dos processos de mudanças.

No entanto, nem sempre uma cultura colaborativa é democrática (DAY, 2001). Há culturas colaborativas, como a colegialidade artificial, em que a colaboração é imposta e regulada por procedimentos administrativos formais, fixos no tempo e no espaço, insensíveis ao contexto e à relação de colaboração entre os formadores. Nesse tipo de cultura, a colaboração se restringe, geralmente, aos horários obrigatórios de planejamento conjunto e à participação em treinamentos pensados "para" os formadores, e não "com" os formadores, uma vez que não se levam em consideração suas necessidades. O DPD, nessas culturas, é pensado e realizado de fora para dentro, pelos órgãos centrais da administração, embora as lideranças dos departamentos e colegiados, por exemplo, possam assumir um papel fundamental na perspectiva de um DPD que tenha os formadores como núcleo da mudança. Tal papel se materializa na medida em que essas lideranças ultrapassem a visão de gestoras de procedimentos burocráticos formais e se encontrem abertas e sensíveis à compreensão do modo como a vida profissional dos formadores se desenrola na instituição, contribuindo para o desenvolvimento de um trabalho em conjunto, cujo ponto de partida e de chegada sejam as situações desafiantes dos próprios cursos. A colaboração em sua forma mais rigorosa e robusta (algo mais raro) abarca

> [...] o *trabalho em conjunto*, a observação mútua e a pesquisa reflexiva focalizada [investigação-ação], de forma que ampliem criticamente a prática, procurando alternativas melhores, na busca contínua de aperfeiçoamento. Nestes casos, as culturas de colaboração não são cômodas nem complacentes ou politicamente aquiescentes. Pelo contrário, podem introduzir força e

> confiança em comunidades de professores que têm a capacidade de interagir de forma conhecedora e assertiva com os promotores da inovação e das reformas; capazes e desejosas de selecionar inovações que irão adoptar, as que adaptarão e as que resistirão e ignorarão, conforme isso sirva aos seus propósitos e circunstâncias. (HARGREAVES, 1994, p. 219, grifo nosso)

O trabalho conjunto implica interdependências mais robustas entre os formadores, criando uma responsabilidade partilhada no nível da prática (FORTE; FLORES, 2012). A colaboração pode ser caracterizada em quatro diferentes tipos de relações: busca de informações e relatos de histórias; ajuda e assistência; troca; e, por último, trabalho conjunto (LITTLE 1990 *apud* FULLAN; HARGREAVES, 2000). Os três primeiros tipos apenas confirmam o *status quo*; já o trabalho conjunto exige "um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivo e uma maior disposição para participar da difícil tarefa de comentar e criticar" (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 66).

Assim, do mesmo modo que é importante investir na mudança da cultura da escola, também é necessário que haja investimento na mudança da cultura do individualismo e da solidão pedagógica na universidade, para que os formadores trabalhem colaborativamente e, dessa forma, criem condições para o DPD. As mudanças profundas e duradouras não se limitam a alterações relacionadas aos problemas e (ou) projetos: referem-se àquelas que afetam o "ser" formador e, nesse sentido, é importante discutir os dispositivos que promovem o DPD.

2.3.1 Reflexão como dispositivo do desenvolvimento profissional docente

A reflexão na formação e no DPD é enfatizada numa vasta literatura, na área da educação, sobretudo a partir dos estudos de Schön (2000) sobre o professor como um "prático reflexivo". Essa expressão se tornou popular entre os formadores, uma vez que, ao legitimar o ensino como atividade intelectual baseada no conhecimento e na visão de professor como sujeito capaz de construir saberes na experiência, ela se contrapõe ao paradigma do professor técnico e instrumental, cujo papel é o de mero aplicador das teorias desenvolvidas na academia.

O modelo "prático reflexivo" (SCHÖN, 2000), no entanto, ao longo dos anos, vem sendo fortemente criticado, devido às limitações que a concepção de reflexão apresenta. A reflexão, nesse modelo, ocorre frente às situações inesperadas da prática profissional, para as quais o conhecimento-na-ação não é suficiente para contribuir com um resultado esperado, ou por um erro, ou por se ver a situação de outro modo. Diante dessas situações, afirma Schön

(2000), é necessário que se faça uma reflexão sobre a ação ou uma reflexão-na-ação, isto é, tanto podemos pensar "retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado [...], ou fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de parar e pensar." (SCHÖN, 2000, p. 32).

Essa concepção de reflexão defendida por Schön (2000), segundo Contreras (2002), fundamenta-se na ética aristotélica que, ao diferenciar racionalidade técnica de racionalidade prática, aponta para a importância do processo no percurso formativo, visto que diferentemente da perspectiva técnica – que valoriza, como fim último da educação, o produto –, na racionalidade prática, o que torna uma prática educativa são as qualidades da experiência que o sujeito vive no processo. Compreender a prática educativa a partir do que se vive no processo é trilhar por caminhos que:

> [...] não se movem com a certeza da escolha correta, nem da interpretação mais conveniente. [...] isso exige dos professores a deliberação e o juízo final, ou seja, a reflexão pessoal sobre as circunstâncias particulares ante as quais se encontra o sentido da ação que melhor expressaria os valores educativos cujas qualidades quer realizar em sua prática. (CONTRERAS, 2002, p. 125-126)

A reflexão, portanto, é que permite ir elaborando o significado dos valores educativos a partir das tentativas de realizá-los na prática com a própria experiência. Nesse contexto, a crítica principal que se faz a Schön (2000) é a de limitar a reflexão ao campo imediato da prática profissional e, consequentemente, à ação individual do sujeito, ou seja, ao dia a dia da sala de aula e à prática individual do formador, sem levar em conta as "condições sociais da aprendizagem que ocorrem [no contexto político e] no local do trabalho" (DAY, 2001, p. 55).

Essa compreensão de reflexão, conforme Contreras (2002), tem gerado um efeito contrário, perigoso para a educação, ao se construir uma imagem de reflexão como prática individual do professor, o que acaba por responsabilizá-lo por todas as mazelas da educação, recaindo sobre ele a responsabilidade de resolver os problemas educativos. De acordo com esse autor, o raciocínio técnico tem se apresentado como um pensamento reflexivo e, com essa nova linguagem, reconstruído os procedimentos técnicos lineares de solução de problemas. A reflexão-na-ação ou a reflexão sobre a ação, vista desse ponto, como destaca Day (2001), não conduz ao DPD: pelo contrário, reforça a experiência sem reavaliá-la, já que recorre aos mesmos quadros de referências existentes. A reflexão se desenvolve numa ação limitada à resolução de problemas, sem que se busque compreender sua estrutura geral para que se formule uma definição, não como verdade, mas como algo que faz sentido.

Partindo dessas ideias de Schön (2000), Kammis (1985 *apud* CONTRERAS, 2002), ao propor o termo *reflexão crítica*, amplia a noção de reflexão para além dos limites da individualidade e do contexto circunscrito à prática imediata do professor. Refletir, segundo este autor, "significa explorar a natureza social e histórica tanto da nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, quanto da relação entre nosso pensamento e ação educativos" (KAMMIS, 1985 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 163). Kammis (1985) considera ainda que:

> 1. A reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente, nem é pensamento puro, antes expressa uma orientação para a ação e refere-se às relações entre o pensamento e a ação nas situações históricas em que nos encontramos.
> 2. A reflexão não é uma forma individualista de trabalho mental, quer seja mecânica ou especulativa, antes pressupõe e prefigura relações sociais.
> 3. A reflexão não é nem independente dos valores, nem neutra, antes expressa e serve a interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares.
> 4. A reflexão não é indiferente nem passiva perante a ordem social, nem propaga meramente valores sociais consensuais, antes reproduz ou transforma ativamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.
> 5. A reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas ideias, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação social. (KEMMIS, 1985 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 163-164)

Essa noção de reflexão crítica também é compartilhada por Zeichner (1993), ao afirmar que refletir implica questionar sobre o que fazem, porque fazem e, ainda, as consequências do que fazem para além da utilidade imediata, abarcando as dimensões da vida pessoal, acadêmica, política e social. A prática reflexiva possibilita o emergir

> [...] das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipótese de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, este tem mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento de sua profissão. (ZEICHNER, 1993, p. 21)

Nesse sentido, o reconhecimento e a valorização das teorias práticas do formador não implicam a negação de um conhecimento acadêmico. Ao contrário, como afirmam Zeichner (1993), Carr e Kemmis (1988), requerem um enfoque na teoria crítica. Os formadores só podem questionar como fazem, o que deveria ser o ensino e o sentido do que fazem com base em um componente crítico (base teórica). Desse modo, segundo Carr e Kemmis (1988), a reflexão crítica ocorre numa espiral autorreflexiva, que consiste em:

> […] descubrir e identificar los intereses egocéntricos y las distorsiones ideológicas. El practicante se propone deliberadamente el examen de si sus propias prácticas están distorsionadas por preconcepciones, rutinas, costumbres, precedentes, coerciones o ideologías. […] analizar deliberadamente las correspondencias y las no correspondencias entre los entendimientos, las prácticas y la estructura de las situaciones educacionales, en busca de contradicciones dentro de ellos y entre lo uno y lo otro. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 203)

Trata-se, portanto, de um processo sistemático que possibilita aos formadores se voltarem para os modos como desenvolvem suas práticas, a fim de desvelarem a origem das condições sócio-históricas e políticas que atuam sobre suas maneiras de entender, valorizar e sustentar determinadas ideias, bem como de perceberem as razões que os conduzem a pensar e a agir de determinada forma, de modo que tal atitude lhes possibilite avançar para um "processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos." (CONTRERAS, 2002, p. 165).

Comungando com esse pensamento, Smyth (1991 *apud* CONTRERAS, 2002) propõe o desenvolvimento da reflexão crítica num ciclo de quatro fases, com a finalidade de representar os tipos de reflexão que os formadores devem adotar quando o objetivo for a reconstrução da origem das práticas e de sua natureza ideológica, conforme é apresentado na Figura 7.

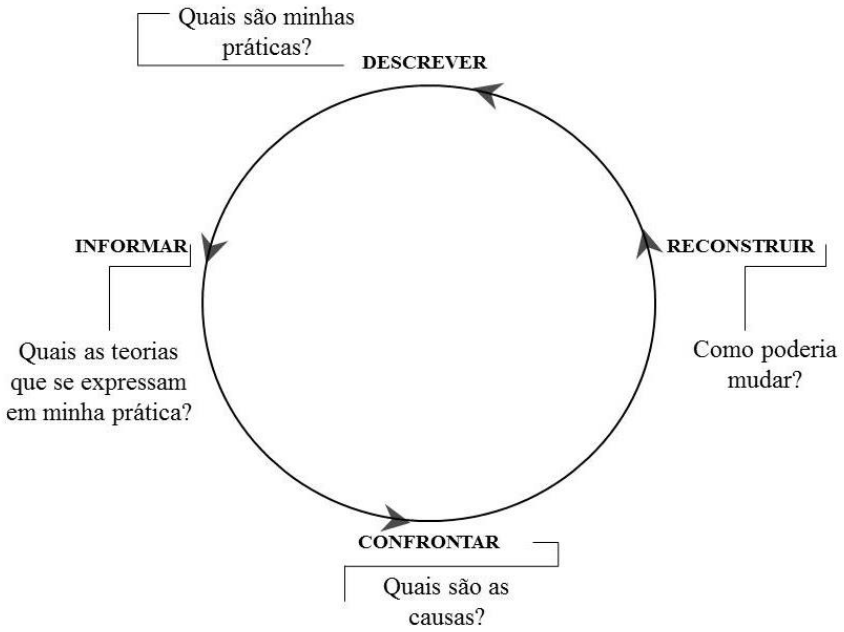

Figura 7 – Processo de reflexão crítica da prática de ensino proposto por Smyth.

Fonte: SMYTH, 1991 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 167, adaptação da pesquisadora.

No entanto, como ressalta Machado (2015), a noção de reflexão crítica, mesmo ultrapassando os limites da individualidade e da alienação, ainda se restringe às dimensões exclusivamente cognitiva e racional. Embora o significado etimológico do termo reflexão, em latim, seja representado pela palavra *reflectere,* que significa curvar, dobrar, vergar (HOUAISS, 2001), isto é "ato ou efeito de refletir-se, concentração do espírito sobre si próprio, suas representações, ideias e sentimentos" (GONÇALVES, 2009, p. 88), ainda assim a dimensão da subjetividade é desconsiderada. Talvez, por ser entendida a partir das *Meditações Metafísicas*, de Descartes, quando propõe, segundo Chauí:

> [...] fechar os olhos, tapar os ouvidos, fechar a boca, insensibilizar o tato e mergulhar na mais completa e perfeita solidão, deixando que seu pensamento fique a sós consigo mesmo, volte-se sobre si e enuncie a primeira verdade filosófica: 'Penso, existo'. (CHAUÍ, 2008, p. 20)

Tal noção de reflexão, como afirma Chauí (2008, p. 28), por princípio, corta a relação com o outro. Desse modo, para a autora, o significado primordial da palavra reflexão se encontra na expressão "reflexão em outrem" de Merleau-Ponty, uma vez que só podemos compreender o sentido de nosso pensamento e o sentido de nossas palavras se eles nos forem dados pelo outro. A reflexão é "um movimento que instaura a identidade do sair de si e do entrar em si [...] da exteriorização e da interiorização", complementa Chauí (2008, p. 21), ao citar Merleau-Ponty.

Nessa linha de pensamento, de não dissociar cognição e emoção, a proposta de reflexão ampla e profunda defendida por Korthagen (2012) incorpora a dimensão da subjetividade e não se preocupa só em questionar os pressupostos sobre quais os sujeitos pensam e agem, mas também como se sentem diante dos contextos em que são convocados a atuar. Segundo esse autor, a reflexão precisa, igualmente, alcançar o nível das crenças, das representações que sustentam os pensamentos e as ações dos formadores, bem como suas emoções. A Figura 8 demonstra a compreensão desse autor acerca da reflexão organizada em uma pluralidade de níveis.

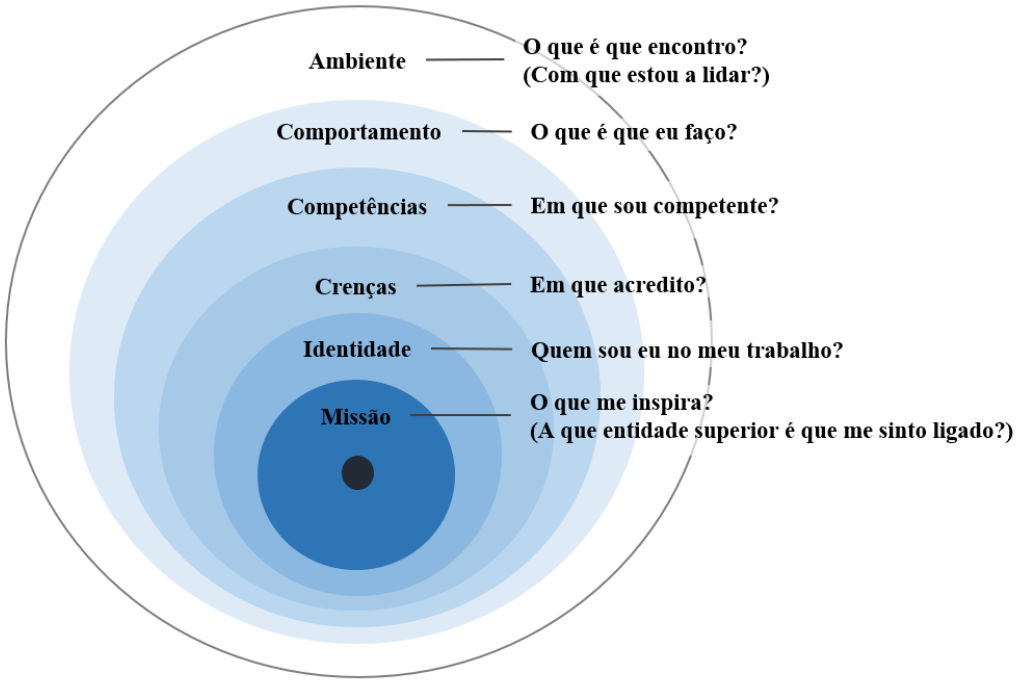

Figura 8 – A cebola um modelo de níveis em reflexão.

Fonte: KORTHAGEN, 2012, p. 152.

A prática reflexiva, pensada nessa ótica, conduz os formadores a refletirem, de maneira ampla, sobre as questões contextuais da escola como organização, agenda política, contexto social e histórico, bem como os efeitos que essas estruturas exercem sobre a forma como os formadores pensam, agem e sentem no desenvolvimento das práticas educativas e das ações de sala de aula. À medida que os níveis de reflexão vão se aprofundando, os formadores podem refletir sobre as crenças e representações que orientam, de forma implícita, suas práticas, até alcançarem o nível da missão. Esse nível, essencialmente multirreferencial e ligado a todos os outros níveis, está relacionado aos ideais e aos propósitos morais dos formadores, lugar de onde emergem as "qualidades nucleares" (OFMAN, 2000 *apud* KORTHAGEN, 2012, p. 151) das pessoas, como "o cuidado, a sensibilidade, o humor, a confiança, a coragem, a flexibilidade, a abertura" (KORTHAGEN, 2012, p. 151).

Processos reflexivos dessa natureza podem contribuir para a formação e o DPD em três aspectos: primeiro, por favorecer que os formadores, ao problematizarem a prática, explicitem suas crenças, representações e seus valores sobre o ensino, a aprendizagem, a relação com os estudantes, seu papel como formador dentre outras, além dos sentimentos e das emoções; segundo, por não limitar a prática ao espaço imediato da sala de aula, a reflexão crítica inclui tanto o espaço de atuação do formador como o contexto da instituição e sua

relação com a comunidade e as estruturas sociais mais amplas; e, por último, por entender a necessidade de desvelar as condições sociais e históricas que também condicionam a prática formativa. A reflexão, de forma geral, é suscitada pelos formadores quando eles se deparam com situações que provocam desequilíbrios sociocognitivos e que podem se configurar como incidentes críticos.

2.3.2 Incidentes críticos como dispositivos do Desenvolvimento Profissional Docente

O incidente crítico (IC) é compreendido como um acontecimento inesperado e delimitado no tempo, que, ao ultrapassar um determinado limite emocional, põe em crise ou desestabiliza aqueles que padecem, revelando seus pensamentos e atitudes implícitas e apresentando um potencial para a formação e o DPD (MONEREO, 2010). Isso porque, como explicam Monereo (2010) e Kelchtermans (2009, p. 79), ao afetar o "*self* profissional dos docentes, trazendo-o para a discussão", permite uma análise mais consciente de suas concepções, crenças e representações.

A profissão docente, afirma Kelchtermans (2009, p. 81), comporta uma dimensão que:

> [...] escapa ao nosso controle, às nossas intenções, à nossa planificação. [...]. É uma situação de "estar exposto" aos outros, uma dimensão de passividade. [...] é exatamente isto que torna determinadas experiências em incidentes críticos. Nas histórias de carreira de professores, estes incidentes mostram como os professores se sentiram impotentes, ameaçados e questionados por outros sem serem capazes de se defenderem ou justificarem as suas ações convenientemente.

Os IC, ao integrarem as vivências e as experiências pessoais e profissionais, a teoria e a prática, o cognitivo e o emocional, possibilitam aos próprios sujeitos uma reflexão crítica que inclui a autorreflexão e o autoconhecimento pessoal e profissional, além do conhecimento das práticas e das experiências, capazes de desocultar concepções, crenças, representações e sentimentos.

Entretanto, os IC não existem *a priori*: eles são subjetivos e estão relacionados à forma como a pessoa do formador interpreta e classifica as diferentes contingências enfrentadas. Um *incidente é* definido pelo modo como a pessoa reage frente a um acontecimento e se torna *crítico* com base no significado que a pessoa imprime à situação. Os IC não são, portanto, simplesmente observados,

> [...] mas 'literalmente criados'. O seu caráter crítico, como se refere Angelides (2001, p. 431), 'baseia-se na justificação, na significância e no significado que lhe é atribuído', suscitando deste modo reflexão, conferindo-lhe visibilidade e necessidade de aprofundar a análise e a interpretação. (AMADO, 2014, p. 245)

Desse modo, um IC só pode resultar em uma oportunidade de mudança e aprendizagem de novas competências docentes quando gestado adequadamente, já que implica colocar a pessoa no núcleo do problema, envolvendo-a em temas que realmente a preocupam, produzem conflitos ou desestabilizam (MONEREO, 2010). Para Monereo (2010), há duas dimensões a serem gestadas: o potencial do impacto emocional e o nível de mediação. No que diz respeito ao potencial do impacto emocional, ele é maior quando o docente é o próprio protagonista do IC, ou seja, quando o IC se configura como uma "experiência real da prática profissional". Ao contrário, quando os IC são utilizados como casos externos, que se "escrevem a partir de experiências vivenciadas pelos docentes e que, não tendo sido planeadas, significaram para os mesmos, um problema a resolver" (DOMINGOS, 2015, p. 61), o potencial do impacto diminui. A Figura 9 apresenta a intensidade do potencial do impacto emocional.

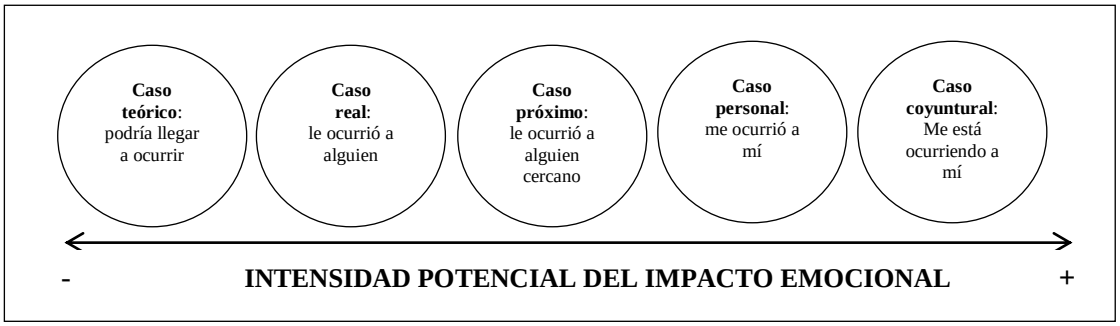

Figura 9 – Nível potencial do impacto emocional do caso estudado.

Fonte: MONEREO, 2014, p. 100.

Em relação ao nível de mediação, a intervenção do formador na introdução e no manejo dos IC pode ser muito alta quando é ele quem cria ou induz sua aparição. Inversamente, essa intervenção pode ser praticamente inexistente quando o formador é convidado a refletir sobre as contingências ou situações que podem desestabilizá-lo em seu fazer docente. Assim, a depender das dimensões que se adote, há diferentes formas de se utilizar os IC como dispositivo da formação e do DPD.

No Brasil, os IC são mais conhecidos e utilizados como casos de ensino: "uma narrativa, uma história, um conjunto de eventos que ocorre num tempo e num local específicos." (MIZUKAMI, 2000, p.151) e que

> Inclui, provavelmente, protagonistas humanos, *embora não seja necessário que isso ocorra*. Em geral, essas narrativas de ensino têm certas características partilhadas: têm um enredo – começo, meio e fim – e talvez

> uma tensão dramática, que deve ser aliviada de alguma forma; são particulares e específicas; colocam eventos num referencial temporal e espacial – são localizadas e situadas; revelam o trabalho de mãos, mentes, revelam motivos, concepções, necessidades, falsas concepções, frustrações, ciúmes, falhas humanas; refletem os contextos sociais e culturais nos quais cada evento ocorre. (MIZUKAMI, 2000, p. 151, grifo nosso)

Os casos de ensino, na perspectiva de Mizukami (2000), tratam de situações reais ou baseadas na realidade, que são documentadas, servindo-se de instrumentos para análise e reflexão não necessariamente somente daqueles que viveram o conflito e foram por ele desequilibrados cognitiva e emocionalmente, mas também de quaisquer outros docentes. Todavia, os estudos de Monereo (2014; 2010), Monereo; Monte e Andreucci (2015), Bolívar (2002) e Kelchtermans (2009) ressaltam a importância de os IC, como dispositivos do DPD, serem compreendidos como "experiência real da prática profissional", uma vez que, ao terem um maior impacto emocional e uma maior mediação do próprio docente em sua criação, tornam-se um meio privilegiado para promover a mudança através da reflexão.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E PERCURSO DA PESQUISA

O previsível, por definição, não produz acontecimento.
(Winock, 2002, p.32)

Neste capítulo, apresentamos a abordagem teórico-metodológica e as estratégias de construção e tratamento dos dados desta pesquisa, cujo objetivo é compreender o potencial da experiência no PIBID para o desenvolvimento profissional do formador de professor.

3.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

A abordagem teórico-metodológica de uma pesquisa não é determinada por um paradigma, mas sim pelo problema e pelas situações de estudo (PACHECO, 1997 *apud* ESTRELA *et al*., 2005). Nessa ótica, considerando que buscamos compreender o potencial da experiência no PIBID para o desenvolvimento profissional de formadores de professores, optamos pela pesquisa qualitativa fenomenológica, cujos princípios coadunam com a situação em estudo. Tais princípios se caracterizam pela não separação entre sujeito e objeto, pela não neutralidade do pesquisador e pela valorização da experiência vivida como fonte de conhecimentos, entendidos não como verdades absolutas, mas como verdades provisórias construídas sobre uma dada realidade.

Aproximarmo-nos das práticas dos formadores de professores foi uma via para acessar o mundo da essência, "a dimensão subjetiva, relacionada à experiência, às emoções, aos pensamentos, às sensações", ou seja, acessar a experiência em si, compreendida como significado do que foi vivido e percebido pelos próprios formadores de professores. Como sublinha a "fenomenologia, o mundo da essência – ou sentido – dos fenômenos pode ser compreendido a partir do modo como ocorrem na experiência." (PESCE; ABREU, 2013, p. 23).

Cabe destacar que o conceito de experiência, nessa perspectiva, se distingue e se distancia da acepção de experiência pautada na visão da ciência positivista, como sinônimo de experimento e acúmulo de conhecimentos. Relaciona-se com a definição de Larrosa (2002, p. 19): "aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos". Ou ainda, compreendida como:

> [...] uma maneira de olhar os acontecimentos ou os fenômenos educativos, enquanto vividos, enquanto subjetivamente vividos, enquanto nos afetam de

> maneira singular: vivências que se experimentam e que nos afetam, que não passam sem deixar suas marcas e nos fazem conscientes delas; vivências que supõem uma novidade, no sentido de ser algo significativo para quem as vive (algo novo para nós), que não são, portanto, repetições banais de coisas que não deixam marcas, mas que necessitam ser pensadas e entendidas em sua novidade e necessitam de uma nova linguagem, de um novo saber para fazê-las presentes no presente, para que possam significar algo. (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2013, p. 24, tradução nossa)

Nesse sentido, o participante da pesquisa não é o informante, e, sim, o sujeito da experiência, um sujeito "exposto" e interpelado, como diz Larrosa (2002), uma vez que a experiência se relaciona com o vivido, não especificamente com o fenômeno em si, mas com a forma como sentimos e percebemos os acontecimentos. São vivências que nos afetam de maneira singular e que, ao nos tocarem, nos atravessarem, deixam marcas que nos fazem conscientes delas. É algo novo, no sentido de que necessita ser pensado e entendido em sua novidade para que possa ser comunicado e significar algo. É sempre um processo negativo, visto que supõe uma negação do que sabíamos até então, mas é uma negatividade produtiva, porque dá lugar a um novo saber (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2013).

É a percepção do sujeito sobre o vivido que dá sentido ao ato do conhecimento, conforme descreve Sadala (2004, p. 10):

> [...] quando solicito as descrições de vários sujeitos sobre determinado fenômeno que investigo, compreendo que cada um dos sujeitos a faz segundo a sua perspectiva de perceber o fenômeno, e as percepções em tempo e locais diversos, por pessoas diferentes, doam-se a mim como várias visões perspectivais do fenômeno, as quais se cruzam na intersubjetividade e apresentam-me significados comuns que me permitem compreender a estrutura do fenômeno. No momento seguinte, quando faço a interpretação fenomenológica dos dados, a visão da estrutura do fenômeno é compreendida dentro da minha perspectiva de pesquisador, que é uma outra perspectiva, outro campo, outro horizonte, agora o do conhecimento científico.

Desse ponto de vista, os dados não se encontram disponíveis para serem coletados, medidos e testados pelo investigador e generalizados por "intermédio de técnicas de amostragem, tratamentos estatísticos e estudos experimentais controlados e mensurados com absoluta precisão" (PESCE; ABREU, 2013, p. 24), como é realizado em uma concepção de pesquisa positivista. Ao invés disso, eles são produzidos. Comungando desse pensamento, procedemos à construção dos dados juntamente com os participantes da pesquisa, tomando como ponto de partida os incidentes, os acontecimentos marcantes por eles vividos no PIBID.

Em sintonia com os pressupostos da pesquisa qualitativa fenomenológica, nossa busca foi que os participantes, imersos em seu contexto de atuação profissional, pudessem construir os dados por meio de incidentes críticos (IC) vividos por eles na experiência do PIBID, de

modo a narrarem minuciosamente os acontecimentos com foco mais no processo do que em seus resultados, perscrutando significados, sentidos, sentimentos e expectativas neles envolvidos. Procedemos também com a análise dos dados de forma indutiva, não em função de hipóteses predefinidas, mas mediante inferências construídas a partir de categorias emergidas no próprio processo da análise dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O rigor científico, nessa perspectiva, não foi fundado em medidas quantificáveis ou num conjunto de passos que ditassem um caminho a seguir. Pautou-se num rigor "epistemológico, social e politicamente referenciado, [...] um rigor em movimento, que possibilitou o aprofundamento, a consistência, mas também relacionou, conectou, entreteceu e, com isso, acrescentou de outra maneira." (MACEDO, 2016, p. 67). Pois, como afirmam Contreras e Pérez de Lara (2013, p. 54, tradução nossa):

> [...] não há método no caminho do saber da experiência, há alguns fios que orientam, nos quais se entrelaçam as vivências, o surpreendente do acontecimento, a tradição e o novo; o passado e o futuro se encontram, bem como o possível e o impossível, a realidade e o desejo, o sofrimento e o gozo.

Desse modo, a escolha dos IC e da entrevista narrativa como dispositivos de construção e coleta dos dados buscou abarcar os fios que, como uma teia, entrelaçam os acontecimentos que emergem e afetam positiva ou negativamente os formadores de professores em suas experiências no PIBID. Acontecimentos significativos referentes a ações de abertura, de crescimento, de ampliação e de transformação de si, são emergidos como *flashes* de sentido e de possibilidades. Mas também acontecimentos que os atravessaram de maneira negativa, as limitações, tensões, contradições e desorientações – os sem sentido.

3.2 DISPOSITIVOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Em consonância com a abordagem qualitativa fenomenológica, os dados foram produzidos por meio da interação entre pesquisadora, contexto e participante, utilizando-se das técnicas de IC e entrevista narrativa, que possibilitaram a emergência de aspectos implícitos, conquanto não reconhecidos, para se inscreverem num "trabalho consciencial[10]" (JOSSÓ, 2004, p. 50).

[10] Expressão utilizada por Jossó (2004) para se referir à consciência como "presença atenta" a si próprio, aos outros e ao seu ambiente. O trabalho consciencial está relacionado aos graus de sensibilidade de cada pessoa no tocante a seus sentidos, tais como o tato, o olfato, a visão, o movimento entre outros.

3.2.1 Incidentes críticos

Os incidentes críticos (IC) têm sido usados como técnica de produção de dados de pesquisa em vários campos da ciência. No Brasil, sua utilização é mais recorrente na área da sáude. Essa técnica foi divulgada pela primeira vez em 1954, nos estudos publicados por Flanagan[11], numa perspectiva positivista, na qual o *incidente* se definia como "toda actividade humana observável, suficientemente completa, para que através dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realizava a acção." (ESTRELA; ESTRELA, 1978, p. 15). O incidente era qualificado como *crítico* quando ocorria em uma situação tal, que sua intenção aparecia suficientemente clara para o observador, de modo que não se pudessem suscitar dúvidas sobre o ocorrido. Todavia, mais tarde, Chell (1998 *apud* AMADO, 2014, p. 245) inscreve a técnica no âmbito das pesquisas fenomenológicas por compreender que a entrevista não estruturada é uma forma de ter acesso aos IC.

Neste estudo, adotamos a técnica dos IC numa perspectiva fenomenólogica por ela possibilitar a construção de dados assente na "experiência real da prática" dos formadores de professores e por serem literalmente criados com base na justificação, na significância e no significado que os próprios formadores de professores atribuem aos aconteimentos vividos, o que suscita reflexão sobre representações, crenças e concepções, "conferindo-lhes visibilidade e necessidade de aprofundar a análise e a interpretação." (AMADO, 2014, p. 245).

A técnica dos IC, ao deslocar a reflexão dos participantes da pesquisa para além do nível descritivo, entrando no nível profundo das crenças, representações e pressupostos subjacentes às suas práticas, num "questionamento 'profundo'" (KELCHTERMANS, 2009, p. 93), possibilita a compreensão da experiência em seu alcance formativo, como experiência em si. Articula o passado (o acontecimento tal como é revelado na narrativa, a autopercepção do formador frente ao acontecimento, a motivação que o levou a agir de determinada maneira e seu sentimento diante do ocorrido), o presente (seus sentimentos diante desse olhar retrospectivo) e o futuro (expectativas em relação a seu próprio desenvolvimento na profissão) (KELCHTERMANS; VANDENBERGHE, 1994). Tal perspectiva, dentro dos limites de uma pesquisa de doutoramento, possibilitou-nos a compreensão do potencial da experiência no PIBID para o DPD de formadores de professores.

[11] Psicólogo que desenvolveu a Técnica do Incidente Crítico (TIC), quando participou do Programa de Psicologia da Aviação da Força Aérea e Exército dos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial, com o intuito de identificar os motivos pelos quais os candidatos a piloto não obtinham êxito na aprendizagem de voo, para definir, posteriormente, as exigências críticas para essa atividade.

Desse modo, por meio da construção de IC, buscamos reconstruir os acontecimentos marcantes, positivos ou negativos, identificados pelos próprios formadores de professores como uma situação significativa ou geradora de desequilibrios sociognitivos vivida por eles na experiência no PIBID. A construção dos dados com base nos IC ocorreu em duas fases: uma realizada individualmente, com a escrita de um relato, e a outra realizada com a pesquisadora no processo da entrevista narrativa, as quais foram precedidas de uma etapa preliminar, conforme é apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Desenho da Pesquisa

Fases da construção de dados	**Objetivos**	**Participantes**	**Dispositivos**	**Análise dos dados**
Fase preliminar (junho a julho de 2017)	Testar clareza da proposta de construção do Incidente Crítico	Colaboradores externos à pesquisa (Coordenadores de Subprojetos PIBID)	Incidentes Críticos	Análise de conteúdo
1ª fase (agosto a outubro de 2017)	Conquistar a escrita dos Incidentes Críticos	Formadores de Professores (Coordenadores de Subprojeto PIBID)	Incidentes Críticos	Análise de conteúdo
2ª fase (novembro de 2017 a agosto de 2018)	Explorar as representações, crenças e práticas sobre o processo formativo, inerentes aos Incidentes Críticos	Formadores de Professores (Coordenadores de Subprojeto PIBID)	Entrevista com o foco nos Incidentes Críticos	Análise de conteúdo

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2017).

Na *fase preliminar* à pesquisa, com o objetivo de testar clareza da proposta de construção do IC, elaboramos uma carta-convite com as orientações para a construção de IC vividos na experiência do PIBID, e encaminhamos para três formadores de professores das áreas de Pedagogia, Matemática e Biologia, todos coordenadores de subprojeto do PIBID, de instituições distintas da universidade que é *lócus* desta pesquisa, conforme excerto a seguir:

> [...] solicitamos sua colaboração compartilhando conosco uma ou mais situações referentes à sua mediação com os Bolsistas de Iniciação à Docência e Professores Supervisores na condução das atividades do seu Subprojeto. O desejável é que, ao relatar a situação, procure ser o mais objetivo possível, indicando, o que aconteceu, onde e quando aconteceu, quem estava presente e como fez para resolver a situação, ou, caso não a tenha resolvido explicar o porquê da não resolução. É importante evitar qualquer elemento que possibilite a identificação de pessoas, subprojetos,

> escolas, etc., de forma a manter o anonimato dos sujeitos. (CARTA-CONVITE, Apêndice B)

Os textos relativos aos IC dos colaboradores foram analisados e categorizados por nós, em função dos contextos em que ocorreram os acontecimentos, em quatro categorias: IC relacionados ao processo metodológico; IC referentes à relação entre formador de professor e formando; IC referentes à relação entre formador e coformador e IC relacionado às atitudes e aos valores dos bolsistas ID. Essa categorização dos conteúdos dos IC não teve como objetivo quantificá-los, mas possibilitar a percepção de como poderíamos orientar o processo de construção dos dados durante as entrevistas.

Assim, ainda nessa fase preliminar, buscando desdobrar as hipóteses construídas sobre como deveriam ser conduzidas as entrevistas, a pesquisadora também construiu o seu IC, que, após analisado, guiou a entrevista realizada pela orientadora à pesquisadora. Tal iniciativa se constituiu como uma etapa importante para que pudéssemos analisar como, de fato, os IC relatados pelos formadores de professores poderiam se configurar como fios condutores capazes de provocar uma reflexão ampla e profunda sobre os acontecimentos por eles vividos.

Nessa perspectiva, essa fase possibilitou a construção de alguns tópicos que orientaram a elaboração dos guias de entrevista, tais como: iniciar com uma pergunta que buscasse esclarecer mais o IC; formular perguntas que provocassem a expressão do entendimento do entrevistado sobre o IC; elaborar perguntas que conduzissem o entrevistado a uma reflexão mais aprofundada sobre o IC; elaborar perguntas a partir das quais o entrevistado pudesse expressar seus sentimentos diante do IC e sua percepção sobre os sentimentos dos envolvidos; e, por fim, elaborar perguntas que provocassem a reflexão sobre a atitude que o participante teria caso voltasse a viver uma situação semelhante.

Ademais, essa fase preliminar consistiu num processo de grande aprendizagem. A realização de uma entrevista narrativa não é uma tarefa fácil para uma pesquisadora iniciante, pois requer competências técnicas que envolvem a organização do ambiente, a formulação de um roteiro de orientação e a gestão do tempo, dentre outros aspectos, além de exigir competências distintas das atividades de ensino às quais estamos habituadas em sala de aula. Muitas vezes, em sala de aula, usamos mais de prescrições do que de uma escuta atenta do estudante, na perspectiva de perscrutarmos os sentimentos, as crenças que se encontram implícitas em suas atitudes, ou seja, a forma como o estudante se relaciona com o conhecimento, com os outros e consigo mesmo.

A entrevista realizada pela orientadora com a pesquisadora, a partir de seu próprio IC, propiciou a observação de aspectos mais sutis, como a importância de uma escuta sensível,

sem pressa para finalizar questões e passar imediatamente para outras, anotando as dúvidas, quando ocorressem, para que, somente ao final, pudessem ser formuladas novas questões visando à compreensão ou à clarificação do sentido do que foi dito. E ainda o respeito aos silêncios do entrevistado ao responder alguma questão, sem interferir com deduções, comentários ou mesmo completando ideias ou palavras, bem como a relevância da formulação de questões curtas, simples e claras, com apenas uma ideia, evitando expressões que denotassem juízos de valor.

Essa fase, portanto, não se caracterizou como uma etapa de validação de dispositivos de pesquisa numa perspectiva positivista, a qual deposita, nos instrumentos de coleta de dados, a consistência do estudo, mas numa preocupação em "prever as estratégias necessárias e a sua correta aplicação" (AMADO, 2014, p. 359). O foco dessa etapa preliminar à pesquisa teve a ver "não com os instrumentos *per se*, mas sim com a consistência do estilo interativo do investigador, do tipo de registro de análise dos dados e da interpretação que este faz dos significados individuais e captados durante o trabalho de campo com os participantes" (AMADO, 2014, p. 366-367). Constituiu-se como uma etapa relevante para que fosse possível utilizar a potencialidade dos IC como construção de dados, sem, no entanto, descuidar de seu potencial formativo, como pode ser observado no relato de um dos participantes:

> Algumas coisas que disse aqui, eu ainda não tinha pensado, comecei a pensar aqui agora na nossa conversa como, por exemplo, a questão dos bolsistas ID em relação ao planejamento e à postura de outros bolsistas ID. [...] Esse momento, para mim, aqui, hoje, foi muito bom, de conversa e de retomar a memória coisas boas que aconteceram na minha formação. (P4)

Esse potencial formativo se revelou não só para os participantes, mas também para a pesquisadora, na medida em que os IC dos participantes se tornavam "casos externos", provocando-lhe a reflexão sobre suas próprias práticas. Concluída a etapa preliminar, foram realizados alguns ajustes no texto da carta-convite (Apêndice B), seguindo as orientações dos colaboradores no sentido de suprimir e modificar alguns aspectos considerados desnecessários e (ou) confusos em sua redação.

A decisão inicial de trabalhar com as áreas de Ciências Biológicas e de Ciências Exatas e da Terra ocorreu por serem áreas prioritárias das políticas de formação de professor no Brasil, considerando que os estudos apontam para um "apagão de professor" (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007) no país, sobretudo, de professores das disciplinas de Física, Matemática e Química, em cujos cursos também há, segundo os estudos de Gatti e Barreto (2009), os maiores índices de reprovação e evasão. A escolha de Pedagogia ocorreu,

inicialmente, por ser minha área de formação e também pelo fato de os resultados das avaliações externas, apresentados no primeiro capítulo deste estudo, demonstrarem a importância de se investir nos processos de alfabetização de crianças, jovens e adultos, área de atuação do pedagogo.

A *primeira fase*, com o objetivo de conquistar a escrita dos IC, consistiu em convidar e, ao mesmo tempo, provocar a memória dos formadores de professores para que narrassem os acontecimentos que mais os marcaram no PIBID, colocando-os em seu contexto, quando e onde ocorreram, as pessoas presentes, os sentimentos e as emoções envolvidas. Vale ressaltar que estamos compreendendo por IC um acontecimento em si, uma situação extemporânea que porventura tivesse surpreendido os formadores de professores, causando-lhes a interrupção do fluxo de suas rotinas ou da temporalidade na condução dos subprojetos PIBID, e avaliada por eles como um evento positivo ou negativo.

Enviamos uma carta-convite, por *e-mail*, aos formadores de professores, coordenadores de subprojeto PIBID, das áreas de Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra e de Pedagogia, da universidade que é contexto desta pesquisa, apresentando o objetivo da pesquisa, as etapas e as orientações para a escrita dos IC, caso o convite fosse aceito. Inicialmente, o prazo para o envio dos relatos, também por *e-mail*, foi previsto para o dia 18 de agosto de 2017. Contudo, devido ao fato de apenas dois participantes terem respondido, o prazo foi prorrogado por duas vezes, sendo a última data 30 de outubro de 2017. Cabe salientar que, nesse processo, ao receberem um lembrete reiterando o convite, alguns formadores de professores responderam solicitando um pouco mais de tempo, pois, segundo eles, não era fácil falar sobre suas próprias práticas; era preciso tempo, e a demanda de atividades acabava impossibilitando o retorno. Realmente, o processo da escrita de um acontecimento que nos marca de forma positiva ou, principalmente, negativa não é simples, requer mais tempo, como menciona um dos participantes no processo da entrevista, ao "justificar" a demora em responder ao convite:

> [...] busquei ser mais cuidadoso, criterioso e me permitir escrever uma coisa mais demorada, com mais calma, não fazer uma coisa assim rápida e pronto, teve isso também. Mas foi bem interessante, porque as coisas não vieram assim logo de cara. Tenho clareza do que me marcou: é isso e isso não! Eu fiquei várias vezes pensando, havia muitos episódios, mas os marcantes positivos ou negativos, como você (referindo-se à pesquisadora) solicitou, tive que pensar mais. (P1)

O olhar para trás com o intuito de identificar o que foi feito e o que a marcou de forma positiva ou negativa exige que a pessoa acione aspectos não só conscientes e racionais, mas também as fontes não racionais, ligadas aos sentimentos e às fragilidades. Desse modo, tanto

o atraso no envio dos relatos como a recusa de alguns formadores de professores em escreverem seus IC é compreensível, uma vez que nossa prática profissional na universidade – herdeira de uma ciência positivista, que insiste em separar razão e emoção – faz com que muitos processos decisórios sejam baseados, exclusivamente, em conceitos e teorias gerais, o que ainda hoje persiste. Logo, um trabalho que convoca a fazer uma reflexão sobre o que nos acontece, questionando, "mas no fundo, o que é que se passa?" (JOSSÓ, 2004, p. 52) sobre determinadas situações, nos retira do lugar seguro, da certeza, da verdade, da posição de detentor do saber. Isso, por vezes, é difícil e desconfortável, porque, além de implicar uma abertura para nós mesmos, requer uma abertura também para outrem e para o meio.

Assim, das 26 (vinte seis) cartas-convite enviadas para os formadores de professores, sendo 8 (oito) para coordenadores de subprojetos da área Ciências Biológicas, 12 (doze) de Ciências Exatas e da Terra e 6 (seis) de Pedagogia, o que compreendia o total de coordenadores dessas áreas na instituição lócus da pesquisa, recebemos 13 (treze) respostas, das quais selecionamos somente 6 (seis), considerando os participantes que, de imediato, confirmaram sua participação na segunda fase da pesquisa. É importante destacar que, dentre os outros 7 (sete) participantes, 3 (três) estavam saindo para estudos de doutoramento e pós-doutoramento e, por isso, justificaram não poder participar da segunda etapa. Além disso, dos 6 (seis) formadores de professores de Pedagogia convidados, apenas 2 (dois) responderam ao convite. Desses, 1 (um) era recém-chegado no PIBID e, com o movimento Fica PIBID, liderado pelos bolsistas ID, supervisores e coordenadores em prol da continuidade do PIBID diante do risco de término do Programa com as novas políticas do MEC, tinha pouca experiência na condução do subprojetos nas escolas, conforme justificativa do próprio formador. Desse modo, optamos por trabalhar apenas com os 6 (seis) professores, coordenadores de subprojetos de Biologia e Matemática.

Os IC dos participantes foram analisados e categorizados, conforme são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Síntese dos IC dos formadores de professores

Tipos de IC	Excertos
IC relacionado ao contexto grupal	A definição das temáticas foi menos conflituosa, mas todo o trabalho que se seguiu às escolhas dos temas [...] envolveu mais dificuldades. E foi nesse contexto que emergiu a fala de uma das supervisoras, convidando todo o grupo para "assumir mais protagonismo" [...]. Busquei estimular essa fala, e também ouvir, dos bolsistas ID, que leitura eles faziam da fala da supervisora e da necessidade de maior protagonismo de todos os atores envolvidos. [...] a dificuldade para se

	trabalhar em grupo, ouvir o outro; as diferenças entre bolsistas veteranos [...] foi um momento de pensar em redirecionamentos, rever nossos caminhos, as energias de cada um e do todo. [...]. Esse momento, permitiu-nos avançar em nossa própria autonomia enquanto grupo, nos fortaleceu diante do modo como assumimos ou não a reflexão do que estava posto e do que vínhamos tentando fazer ou não; houve mais abertura, possibilidades de superação nas próximas semanas e meses, ou em um tempo maior. (P1)
IC relacionando ao papel do formador de professor	[...] quando falava das minhas dificuldades, e da minha visão das contribuições e necessidades que vislumbrava enquanto coordenador, uma das supervisoras se impressionou com o fato de eu expor as minhas dificuldades [...]. Para esta supervisora, eu não havia "deixado brechas" para eles acharem que eu também tivesse minhas dificuldades em lidar com uma série de questões, como, por exemplo, a lida com diferentes bolsistas em diferentes momentos da graduação e no próprio PIBID, com tempos de experiências completamente distintos, o que exigiria de minha parte construir ou combinar habilidades novas para além daquelas mobilizadas quando trabalhamos com um grupo "mais ou menos nivelado" em uma disciplina da graduação, como a disciplina de Estágio Supervisionado. Para mim, o PIBID se constituía em um desafio novo, novas dificuldades, novos enfrentamentos, a despeito de ser "um doutor em educação". [...]. Ela expressou que nunca imaginava que eu tivesse uma dificuldade como essa que acabei de exemplificar, e que eu não transparecia isso. [...]. A supervisora prossegue comentando que, no começo, quando eu assumi a coordenação do subprojeto (meados de 2016), parecia muito tenso, rigoroso demais, como "alguém que chega e quer mostrar serviço", e que com o tempo fui ficando "mais leve", menos "pesado", e que nossos trabalhos em conjunto pareciam ter avançando muito e melhor, também, em virtude disso. [...] vejo que, no afã do desempenho de certa rigorosidade no meu papel de coordenador, desenvolvi certas defesas e excessos indevidos que dificultaram alguns aspectos da caminhada, inflacionando uma série de demandas formativas [...]. (P1)
IC referente à atuação dos bolsistas ID em sala de aula	[...] os bolsistas ID estavam observando aula e descrevendo todas as possíveis variáveis que pudessem ajudar na reflexão e posterior intervenção, quais sejam: interação entre o docente e discentes, interação entre os discentes, estratégias de ensinagem utilizada pelo professor supervisor, recursos didáticos utilizados etc. [...]. No decorrer da aula, um dos alunos, sentado no fundo da sala, perguntou baixinho a um dos bolsistas ID *o que era o PIBID e como fazia para participar*. Daí o bolsista levantou a mão, perguntou ao professor supervisor se poderia socializar uma pergunta sobre o PIBID com toda a sala. [...] o bolsista ID socializou a pergunta feita pelo aluno e, nesse momento, perguntou se alguém da sala saberia responder à pergunta. Alguns responderam bem timidamente parte da pergunta [...]. Diante disso a aula foi interrompida e o supervisor e eu pedimos para que os bolsistas ID pudessem responder aquela pergunta. Nesse momento, houve uma interação muito boa entre os bolsistas ID e a turma, [...] esse tipo de participação desenvolve nos bolsistas ID a autonomia [...]. (P2)
IC referente à relação com a escola	[...] esperava que houvesse uma participação mais ativa na construção das atividades planejadas para desenvolvimento nas turmas do 1º ano do ensino médio (série que inicia a vivência em tempo integral), de forma a colaborar mais e melhor com a aprendizagem dos alunos. [...]

	trata-se de uma escola com um número grande de professores e que muitos, juntamente com as vice-diretoras, são fechados e mantêm-se distantes de um grupo menor, porém mais coeso. [...] professores que parecem não viver a escola, apenas são "dadores de aulas", que cumprem suas tarefas nas suas "gavetinhas" da própria disciplina e individualidade. Esses professores, na maioria das vezes, dificultam um trabalho mais coletivo e uma melhor participação do PIBID nas ações da escola. (P3)
IC relacionados ao processo metodológico	[...] reuniões são utilizadas também para produção do material para encontros do PIBID, como o seminário local que ocorreu em junho e culminou com a apresentação dos trabalhos publicados no *e-book*, bem como dos resumos expandidos que foram socializados no seminário de setembro. Porém, quando as reuniões são para discussão de questões teóricas (estudos etnográficos) são negativas, pois os bolsistas que estão no Programa há mais tempo acabam repetindo estudos anteriormente discutidos. (P3) [...] os celulares que tanto distraem os alunos nas aulas de Matemática foram utilizados como um instrumento para os estudos e esboços de gráficos dessas funções. Com esse intuito, a criação de sequências didáticas com uso de tecnologia para o ensino aprendizagem de conteúdos matemáticos, se deu em diferentes etapas [...]. (P5) [...] Participar [de atividades programas pela escola com] o intuito de motivar os alunos [EJA] a um estudo eficaz para o desenvolvimento do raciocínio hipotético dedutivo de tal forma a promover um bom desempenho dos alunos do colégio nas questões de matemática nos processos seletivos do ENEM e dos vestibulares, oportunizando àqueles que não têm condições de pagar cursinhos particulares,[...] a atuação dos bolsistas ID nesse processo contribuiu de forma eficaz para uma aproximação entre a academia e a boa prática escolar de matemática no ensino médio, conforme os depoimentos dos alunos no final da atividade. (P5)
IC relacionado ao trabalho com a pesquisa	[...] sobre a pesquisa e o ensino de matemática que propiciaram a busca de uma formação reflexiva. [...]. Para além da publicação, sublinho esta atividade devido à sua importância para o estudo sobre o processo avaliativo em matemática. [...] artigo ter sido escrito por duas bolsistas, a discussão dos textos, a metodologia de pesquisa e seus resultados foram compartilhados e estudados por todos membros deste subprojeto. [...] trabalhamos com a divisão de tarefas, mas a discussão teórico-metodológica é coletiva; vemos a relevância desta forma de desenvolver as atividades, pois todos participam e contribuem com o trabalho do colega, socializando as atividades e contribuindo com a perspectiva de um trabalho colaborativo em que todos (bolsistas, supervisora e coordenadora) apreendem juntos. (P4)
IC relacionado à atitude do bolsista ID	[...] Uma tarde e logo no começo do projeto, chegando cedo na Escola, encontrei um bolsista furioso do lado de fora da escola e que foi logo me dizendo "ainda bem que a senhora chegou, pois estou com uma vontade de pegar esse porteiro e dar um murro nele, pois não me deixou entrar dizendo que não me conhece só porque eu não vim com a blusa do PIBID". Fiquei assustada com a situação, mas, ao mesmo tempo em que eu tentei acalmar o aluno, fui muito severa com ele, dizendo "Não se atreva! Acalme-se e se ponha no lugar do porteiro, pois ele gravou a camisa do PIBID e não o seu rosto. Ele está zelando da escola e dos alunos. Com tantas tragédias de invasões em escolas

	acontecendo por aí, você ainda tem essa atitude!! Há que ter controle do sistema e você compreensão do assunto". (P6)
IC relacionado à atitude do coformador	[...] vale registrar que tive que substituir uma professora supervisora, já que a mesma não havia entendido a proposta do PIBID e constantemente solicitava aos alunos para substituí-la em sala de aula, deixando-os sozinhos por horas e até em aulas completas. Isso ocorreu no final do ano passado e, quando comuniquei à professora que ela seria desligada, vivi um momento tenso, pois ela alegava que não poderia ficar sem a bolsa, dado que estava passando por problemas financeiros. Entretanto, eu precisava zelar da ética para com o projeto e para com os próprios bolsistas ID que estavam vivendo aquela situação. Esse fato me faz lembrar de que, nas três escolas em que eu levei o PIBID, a ideia inicial que passava na cabeça dos professores e até mesmo de diretores era que os alunos iriam para a escola ajudar os professores a darem aulas e até mesmo substitui-los quando estes precisassem faltar. (P6)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2017).

3.2.2 Entrevista narrativa

A entrevista se inscreve no campo da pesquisa em educação como um instrumento importante para a obtenção de dados, haja vista seu caráter interativo possibilitar o aprofundamento da compreensão do fenômeno em estudo. Entretanto, é a finalidade do estudo que define o tipo de entrevista mais adequado e, no caso da entrevista em profundidade, o modo de explorar a narrativa (ELLIOTT, 2005). As narrativas são variadas e existem em todas as formas de vida humana. Cotidianamente, as pessoas contam histórias de sua vida, relatam casos, "lembram o que aconteceu, colocam a experiência em sua sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social." (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012, p. 91).

Nas pesquisas qualitativas, como a nossa, que investem na compreensão em profundidade da experiência de formadores de professores, foco deste estudo, as entrevistas narrativas se apresentam como uma forma crucial de proceder com a investigação, uma vez que a natureza da experiência formativa se manifesta em narrativas, conforme demonstra Contreras (2015, p. 41):

> Contando historias, exponiendo situaciones vividas y lo que pasa y nos pasa cuando estamos inmersos en ellas. Eso bien lo sabemos cómo educadores: la sensación de cuando algo especial pasa, etc., no tienen más modo de ser expuestas que con una narración. Igualmente, cuando se trata de lo que le pasa a alguien, o de lo que nos pasa con alguien. Contar el vivir, lo que se vive, requiere una historia.

Entretanto, como asssinala o próprio Contreras (2015), necessariamente, nas narrativas, nem sempe a natureza relacional que configura as tramas dos relatos, das histórias contadas se apresenta de modo claro para aquele que relata ou conta a história, embora tenha vivido a situação e reconheça que alguma coisa o afetou nesse acontecimento. “Os factos, situações e experiências são apresentados [nas narrativas] no seu significado subjetivo e organizados num todo significativo em termos pessoais.” (KELCHTERMANS, 1995, p. 7).

Nesse sentido é que optamos por adotar o guia da entrevista com questões elaboradas com base nos IC de cada participante, para que, seguindo o fluxo da narrativa, possibilitasse pôr em jogo mais elementos acerca dos acontecimentos vividos na experiência no PIBID, de maneira a provocá-lo a refletir mais profundamente sobre o que lhe aconteceu, o que afetou positiva ou negativamente sua autoimagem, autoestima, motivação, percepção da atividade e das perspectivas futuras (KELCHTERMANS, 1995).

Assim, conforme prevê a técnica da entrevista narrativa, utilizamos guias com perguntas abertas e flexíveis, elaboradas a partir dos próprios IC dos participantes, com o cuidado para que não se tornassem instrumentos de pergunta-resposta (ELLIOTT, 2015). Com elas, provocamos o entrevistado, partindo do seu IC, para que narrasse, de forma mais detalhada, os acontecimentos vividos, de modo que complementassem, aprofundassem ou trouxessem outros elementos de sua experiência que contribuíssem para nossa compreensão sobre o potencial da experiência no PIBID para o DPD.

Nessa perspectiva, o papel da pesquisadora, neste estudo, foi o de ativar a construção da narrativa do entrevistado, convocando-o a narrar de forma mais detalhada o incidente, por ele avaliado como crítico (ELLIOTT, 2015). A conversação caminhou de forma não restrita às perguntas previstas no guia: envolveu outras questões provocadas pela própria narrativa do participante visando à obtenção de uma compreensão mútua mais aprofundada sobre a própria experiência do PIBID e do processo de formação vivenciado. Tal perspectiva possibilitou uma visão ampla da atuação do formador de professor no PIBID, envolvendo sua percepção acerca da parceria entre universidade e escola, a relação com o bolsista ID, os coformadores e os demais colegas, bem como a visão sobre os alunos da escola.

As entrevistas foram gravadas com a permissão dos participantes. Posteriromente foram transcritas na íntegra e encaminhadas a eles para que pudessem avaliar, suprimir ou acrescentar algo que achassem pertinente. No retorno das respostas, nenhum participante assinalou quaisquer alterações nos textos.

A Figura 8, nomeada “Itinerário da Pesquisa” sintetiza os caminhos percorridos na investigação.

Figura 10 – Itinerário da Pesquisa.

Fonte: Ilustração elaborada pela pesquisadora (2019).

3.3 CONTEXTO DO ESTUDO E SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi realizada em uma universidade pública brasileira, no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esse Programa foi iniciado no ano de 2007, por meio de Edital lançado pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de incentivar a formação docente e contribuir para a valorização do magistério e a melhoria da qualidade do ensino básico. Isso num contexto educacional de baixa demanda pelos cursos de licenciatura e um alto nível de evasão, sobretudo, em cursos das áreas de Ciências Biológicas e de Ciências Exatas e da Terra. O PIBID, inicialmente restrito às universidades federais e tendo como áreas prioritárias os cursos de Licenciatura em Física, Matemática, Biologia e Letras, posteriormente, em 2009, passou a fazer parte do bojo da Política Nacional de Formação de Professores. Trata-se de uma política criada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), após a redefinição e expansão do seu papel para além de coordenar o sistema nacional de pós-graduação, responsável pela formação do docente universitário, induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

No âmbito da Política Nacional de Formação de Professores, o PIBID reafirma o caráter de atividade não obrigatória, com um sistema de bolsas que, por um lado, limita a participação a uma formação inicial realizada no contexto da profissão por uns poucos estudantes da licenciatura e formadores de professores. Por outro, amplia as possibilidades de muitos estudantes permanecerem nos cursos de licenciatura e se dedicarem aos estudos com maior participação nas atividades promovidas pela universidade, como também em eventos científicos e culturais da área, haja vista que os estudantes dos cursos de licenciatura são, em sua maioria, provenientes dos estratos médios da população. Muitos são trabalhadores e contribuem para o sustento da família, e alguns são os principais responsáveis por sua própria manutenção (GATTI; BARRETO, 2009). A participação dos futuros professores em eventos da área é mencionada pela totalidade dos participantes da pesquisa como um aspecto positivo da política do PIBID, conforme ilustra o relato:

> Outro aspecto foi a participação nos eventos e congressos aqui mesmo na instituição. Essa contribuição do Programa de realização de palestras e apresentação de comunicações no próprio estabelecimento de ensino onde estão os bolsistas ID foi um ganho para a formação dos estudantes, porque eles conseguiram se perceber em um espaço acadêmico. Isso tudo vai contribuindo para a formação profissional dos estudantes. Eu não sei te dizer o que foi o principal, mas foram várias ações que fizeram que acontecesse uma formação diferente, acho que também o grupo, o que vinha a ser o grupo tinha isso muito claro. (P4)

A bolsa amplia as possibilidades de aprendizagem dos futuros professores, ao viabilizar uma participação mais ativa do futuro professor na vida acadêmica, maior interação com estudantes de outros cursos e universidades, além de garantir a sua imersão nas escolas de educação básica em turno oposto às atividades regulares da universidade. Desse modo, as bolsas se configuram como um elemento importante no auxílio aos estudantes da licenciatura, contribuindo para sua permanência nos cursos com uma formação de melhor qualidade. Ademais, a bolsa, também, representa uma valorização da profissão, dos cursos de licenciatura e das atividades de ensino no contexto da universidade, sobretudo quando essas atividades docentes são comparadas às atividades de pesquisa.

Inicialmente, havia 5 (cinco) modalidades de bolsas: **i.** bolsa de iniciação à docência para estudantes dos cursos de licenciatura; **ii.** bolsa para o coordenador de subprojeto, formador de professores responsável pela coordenação de um subprojeto; **iii**. bolsa para o coformador ou professor supervisor, professor da educação básica responsável pelo desenvolvimento das atividades de formação juntamente com o coordenador de subprojeto; **iv**. bolsa para o coordenador institucional, formador de professor responsável por coordenar o

projeto na IES; e **v**. bolsa para o coordenador de gestão de processos educacionais, formador de professor que auxilia na coordenação do projeto institucional (BRASIL, 2013). Essa última modalidade de bolsa deixou de existir a partir do Edital CAPES/PIBID nº 7/2018 (BRASIL, 2018).

O PIBID, de acordo com a Portaria 096, de 13 de julho de 2013 (BRASIL, 2013), deve promover a articulação entre universidade e escola, visando à inserção dos futuros professores na profissão com ações articuladas entre as diferentes áreas de conhecimento e saberes. Tais ações permitem aos licenciandos vivenciarem as múltiplas dimensões do cotidiano da escola, a apropriação do conhecimento teórico e metodológico a partir de uma reflexão sobre a prática, da valorização da pesquisa no processo formativo, do trabalho colaborativo, coletivo, interdisciplinar e dialógico entre todos os participantes, bolsistas ID, formadores de professores e coformadores. As IES são responsáveis por elaborar os projetos de formação, denominados de projetos institucionais e subprojetos, fundamentados nesses princípios.

No âmbito da formação inicial de professores, o PIBID é a política das licenciaturas que tem maior abrangência, envolvendo instituições públicas e privadas de todo o país. No estado da Bahia, no ano de 2016, as 10 (dez) IES públicas, incluindo universidades e institutos federais, participavam do programa, desenvolvendo 156 (cento e cinquenta e seis) subprojetos nas diferentes áreas de conhecimento. Nesse período, atuavam no programa, na condição de coordenador de subprojeto, 370 (trezentos e setenta) formadores de professores e 5.505 (cinco mil, quinhentos e cinco) estudantes[12]. Tais números, quando comparados à dimensão do estado da Bahia, em relação ao número de formadores de professores efetivos das IES e de estudantes matriculados nos cursos de licenciatura, são pouco significativos. Contudo, quando analisados pelo viés das políticas públicas para a formação inicial de professores, no Brasil, constituem um avanço.

Os princípios norteadores da construção dos projetos institucionais acenam para a necessidade de mudança de uma cultura acadêmica historicamente instituída na universidade. Colocam aos cursos de licenciatura o desafio de superarem: o isolamento dos formadores de professores, as suas respectivas salas de aula e áreas de conhecimento; o distanciamento da escola; a visão hierárquica de conhecimento presente nos currículos, que separam e opõem o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático, os conhecimentos das áreas específicas e

[12] Dados obtidos no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), especificamente na página do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid. Acesso em: 17 mar. 2017.

os conhecimentos pedagógicos, a teoria e a prática; e, ainda, a desvalorização dos saberes profissionais dos professores da escola. Criam possibilidades para uma aproximação entre formadores de professores e professores da escola básica, evitando a desconexão existente nos estágios, em que, muitas vezes, professores regentes pouco sabem sobre as metodologias e fundamentos que orientam as práticas dos estagiários, assim como os formadores de professores pouco conhecem a realidade e as práticas das escolas (ZEICHNER, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2010).

O formador de professor, imerso nesse contexto, com a responsabilidade de orientar, conforme Portaria CAPES nº 096, de 18 de julho de 2013 (BRASIL, 2013), no mínimo, 5 (cinco) e, no máximo, 20 (vinte) bolsistas ID, estudantes da licenciatura, em um trabalho conjunto com coformadores e outros formadores, amplia as suas possibilidades de aprendizagem da docência por meio da investigação de sua própria prática. Nesse sentido, o PIBID pode se constituir em um campo, por excelência, do desenvolvimento profissional dos formadores de professores e, assim, de fato, contribuir para a mudança dos modelos tradicionais de formação consolidados na universidade.

Dessa forma, a escolha da instituição, local da pesquisa, foi feita a partir de alguns critérios: ser instituição pública, *multicampi*, localizada em uma região distante da capital do estado entre 400km e 800km, com atuação em mais de 30 (trinta) cursos de licenciatura em todos os *campi*, com muitos formadores de professores cursando mestrado e doutorado e, por fim, com projetos do PIBID em todas as áreas de conhecimento.

Os participantes deste estudo foram 6 (seis) formadores de professores, coordenadores de subprojetos do PIBID que aceitaram o convite para colaborar nas duas etapas da pesquisa. A identidade deles é mantida em sigilo mediante a utilização dos códigos P1, P2, P3, P4, P5 e P6. O grupo foi composto por 4 (quatro) formadores de professores do sexo feminino e 2 (dois) do sexo masculino, sendo dois na faixa etária entre 31 e 40 anos, dois entre 41e 50 anos e dois entre 51 e 60 anos.

Em relação à formação, todos possuem licenciatura, 3 (três) são licenciados em Matemática e 3 (três) em Ciências Biológicas; 2 (dois) possuem pós-graduação em nível de mestrado, sendo 1 (um) em Ensino de Ciências e Matemática e outro em Agronomia; 4 (quatro) são doutores, sendo 1 (um) em Didática da Matemática, outro em Ensino, Filosofia e História das Ciências, outro em Matemática e, por último, outro em Educação para Ciência.

No que concerne às atividades na universidade, quanto ao regime de trabalho, 5 (cinco) possuem Dedicação Exclusiva (DE) e 1 (um) tem carga horária de 40 (quarenta) horas. Em relação ao tempo de experiência docente em cursos de licenciatura, 3 (três)

possuem mais de 21 (vinte e um) anos, 1 (um) entre 11 e 15 anos e 2 (dois) entre 6 e 10 anos. Quanto aos cursos em que atuam, 3 (três) atuam no curso de licenciatura em Matemática e 3 (três) no curso de licenciatura em Ciências Biológicas; apenas 2 (dois) atuam também em cursos do bacharelado; 4 (quatro) ministram a disciplina Estágio Supervisionado, 1 (um) a disciplina de Práticas como Componente Curricular e apenas 1 (um) não ministra disciplina da área didático-pedagógica; 2 (dois) são coordenadores de área e 1 (um) atua como vice coordenador de pós-graduação *stricto sensu*, nível de mestrado. Todos desenvolvem projetos de pesquisa e 4 (quatro) coordenam projetos de extensão, sendo que apenas 1 (um) projeto é desenvolvido em colaboração com a escola básica.

Em relação ao tempo de experiência no PIBID, 1 (um) tem entre 1 e 2 anos, outro entre 2 e 3 anos e 4 (quatro) entre 4 e 5 anos. Dentre os motivos que levaram a participar do PIBID constam: contribuição para a formação do futuro professor; melhoria do ensino-aprendizagem em Matemática; aprimoramento da docência na ampliação da relação com a escola básica; realização de pesquisas educacionais; desenvolvimento de projetos interdisciplinares; e valorização da profissão por meio da bolsa.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados produzidos no processo da entrevista foram tratados com base na análise de conteúdo que, em consonância com a abordagem da pesquisa qualitativa, visa à compreensão do sentido das mensagens, não se referindo unicamente ao conteúdo manifesto, mas também ao que se encontra latente (BARDIN, 1977). É uma técnica em que não existe o "pronto-a-vestir" (IDEM, 1977, p. 31), de modo a ser realizada somente a partir de categorias pré-determinadas. Ao contrário, requer uma capacidade crítico-reflexiva e interpretativa do pesquisador que, inspirado no quadro de seus referenciais teóricos, sem desconsiderar o contexto da produção, busca não só a apreensão do conteúdo que se encontra explícito, mas, sobretudo, a desocultação do sentido velado e implícito nas palavras e nas frases constantes no material analisado.

Nessa ótica, este estudo envolveu três etapas: a pré-análise, a exploração do material e a interpretação de dados. Na primeira etapa, de pré-análise, procedemos inicialmente a uma leitura flutuante das 6 (seis) entrevistas transcritas na íntegra, para a apropriação do conjunto do *corpus*, a partir da observação de suas particularidades, visando à apreensão das unidades de sentido. Posteriormente, realizamos a análise vertical, entendida como "aquela que se debruça sobre cada sujeito" individualmente (GHIGLIONE; MATALON, 1997, p. 223 *apud* DOMINGOS, 2015, p. 217), separando os textos em unidades de sentido – isto é, em sínteses

do conteúdo manifesto – que, ao serem interpretadas em consonância com o objetivo e as questões de pesquisa, foram dando origem aos temas.

Na segunda etapa, exploração do material, começamos com a análise horizontal das 3 (três) primeiras entrevistas. Para tanto, organizamos os temas, com suas respectivas unidades de sentido, em ordem alfabética de A-Z, o que permitiu a observação da recorrência de sentidos semelhantes ou próximos, bem como a realização da aglutinação ou não dos temas, haja vista que a aproximação entre as unidades de sentido por semelhanças não significa:

> [...] apagar contradições, paradoxos, ambivalências, derivas que, não raro, aparecem quando a experiência nos possibilita a compreensão. As aproximações e os agrupamentos produzidos têm como critério captar semelhanças de temáticas e conteúdos, nesse caso, podem aparecer com tudo de "impuro" que a experiência pode produzir. [...]. Coerências, incoerências, fantasias, inconsistências, mentiras, traições etc. Fazem parte dos conteúdos. (MACEDO, 2015, p. 92)

A ideia da categorização é a de juntar as unidades de sentido que fazem parte de um mesmo núcleo semântico, e não que tenham somente palavras idênticas. Assim, a análise horizontal possibilitou-nos perceber quando alcançamos o ponto de saturação, ou seja, quando começou a existir uma recorrência dos mesmos temas em entrevistas de participantes diferentes.

Percebendo que alcançamos o ponto de saturação em relação aos temas, iniciamos uma nova subdivisão, dessa vez agrupando os temas com sentidos convergentes e suas respectivas unidades de sentido, criando, assim, 3 (três) categorias. Finalizada essa fase, procedemos com a análise horizontal das outras 3 (três) entrevistas. Ao nos certificarmos de que não havia necessidade de criar nenhuma outra nova categoria, os temas e as respectivas unidades de sentido, dessas 3 (três) últimas entrevistas, foram acrescidos às categorias existentes, observando-se a congruência entre os temas e as categorias.

De posse desse quadro e tendo em vista o princípio da exclusividade, isto é, que uma unidade de sentido não pertença a mais de uma categoria, utilizamos, metaforicamente, a ideia da boneca russa, em que as bonecas menores vão se encaixando às bonecas maiores. A partir desse esboço imagético, fomos compondo as categorias e subcategorias, partindo para as dimensões e nuances, atribuindo uma hierarquização possível ao conteúdo encontrado em função do objetivo da pesquisa e do próprio material analisado. Assim, esse processo foi realizado de modo a assegurar os princípios da homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objetividade e pertinência, conforme descreve Bardin (1977). O detalhamento do sistema de categorias elaborado pode ser percebido no Quadro 4.

Quadro 4 – Sistema de categorias da análise das entrevistas

1 DESENVOLVIMENTO DO SUBPROJETO DO PIBID

1.1 PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS E DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

1.1.1 Interdisciplinaridade
1.1.1.1 Inter-relação de conteúdos de áreas de conhecimento diferentes a partir da definição, a priori, de um tema ou de uma situação-problema.

1.1.2 Pesquisa-ação
1.1.2.1 Estratégia de trabalho em círculos de ação, reflexão, ação.
1.1.2.2 Rigor que se diferencia da pesquisa-ação em nível de pós-graduação.
1.1.2.3 Pesquisa-ação como possibilidade de ressignificação da representação do formador de professor.
1.1.2.4 Crítica à pesquisa-ação que não advém de um problema da escola.

1.2 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

1.2.1 Teoria precede a prática e a ilumina
1.2.1.1 Apropriação da teoria para aplicação na prática.
1.2.1.2 Articulação entre teoria e prática a partir de exemplos ilustrativos.
1.2.1.3 Pressuposição da construção de sentido acerca da teoria.

1.2.2 Movimento contínuo de retroalimentação entre teoria e prática
1.2.2.1 Experiência dos participantes como um elo da relação entre teoria e prática.
1.2.2.2 Dificuldades do bolsista ID, futuro professor, na inter-relação entre teoria e prática.
a) Assunção da teoria como meio para a compreensão dos desafios da prática.
b) Interpretação da teoria na problematização do planejamento da prática.

1.3 PARTICIPAÇÃO DO BOLSISTA ID – FUTURO PROFESSOR

1.3.1 Concepção de participação como construção da autonomia
1.3.1.1 Capacidade de pensar criticamente e buscar respostas dentro e fora de sala de aula
1.3.1.2 Atitude ético-política frente à socialização do conhecimento

1.3.2 Participação na escola
1.3.2.1 Organização dos bolsistas ID-futuros professores em duplas, trios ou em grupos.
1.3.2.2 Olhar etnográfico da escola.
1.3.2.3 Atuação em atividades de ensino sob a orientação do supervisor-professor da escola.
a) Ministrando aulas a partir de sequências didáticas elaboradas previamente.
b) Ministrando *minicursos e oficinas no contraturno*.
c) Ministrando monitoria didática nos intervalos.
1.3.2.4 Atuação em atividades extra subprojeto.

1.4 LIMITAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO SUBPROJETO

1.4.1 Em relação à universidade
1.4.1.1 Relação hierárquica entre universidade e escola.
1.4.1.2 Falta de integração entre os subprojetos.
1.4.1.3 Ausência de espaço para o debate sobre as questões didático-pedagógicas.

1.4.2 Em relação à escola de educação básica
1.4.2.1 Descomprometimento de alguns professores da escola com a aprendizagem dos alunos.
1.4.2.2 Ausência de engajamento de alguns supervisores-professores da escola nas ações do subprojeto.
1.4.2.3 Falta de ações que integrem os demais professores da escola às atividades do subprojeto.

2 REFLEXÃO DO FORMADOR DE PROFESSOR ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DO SUBPROJETO

2.1 REFLEXÃO ACERCA DO PROCESSO GRUPAL

2.1.1 Importância do grupo para a formação dos atores
2.1.1.1 Construção do vínculo entre os atores.
2.1.1.2 Auxílio no enfrentamento das dúvidas e incertezas da prática.
2.1.1.3 Constituição de um espaço de reflexão sobre a prática.

2.1.2 Reflexão sobre o planejamento
2.1.2.1 Participação dos bolsistas ID – futuros professores.
a) Maior participação dos atores nas reuniões da universidade do que nos encontros da escola.
b) Maior iniciativa dos bolsistas ID veteranos em relação aos bolsistas ID novatos.
c) Tensão entre os bolsistas ID veteranos e os bolsistas ID novatos.
d) Dificultadores da participação do bolsista ID no planejamento.
2.1.2.2 Participação dos supervisores-professores da escola.
2.1.2.3 Investimento no planejamento coletivo.

2.1.3 Reflexão sobre a participação do supervisor-professor da escola básica
2.1.3.1Processo de mediação
a) Articula a proposta de trabalho do subprojeto com o contexto da escola.
b) Cuida da sua prática visando a contribuir com a formação do bolsista ID – futuro professor.
c) Investimento no processo de desenvolvimento de competências cognitivas.
2.1.3.2 Dificuldade em provocar o protagonismo do bolsista ID – futuro professor.
2.1.3.2 Relação com o coordenador de subprojeto – formador de professor.
a) Auxilia o coordenador de subprojeto na tomada de decisões.
b) Contribui com o processo de reflexão do coordenador de subprojeto durante a prática.
c) Contribui para a ressignificação da imagem que o formador de professor tem do professor da educação básica.

2.2 REPERCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOS ATORES

2.2.1 Alunos da educação básica
2.2.1.1 Melhoria dos resultados nas avaliações da aprendizagem e nos indicadores de avaliação do MEC.
2.2.1.2 Incentivo aos concluintes do ensino médio no ingresso em cursos de licenciatura.
2.2.1.3 Ampliação do conhecimento a partir da participação em eventos promovidos pelo PIBID.
2.2.1.4 Percepção da necessidade de desenvolvimento de valores, atitudes e competências socioafetivas.

2.2.2 Bolsistas ID - futuros professores
2.2.2.1 Desenvolvimento de competências cognitivas e socioafetivas.
2.2.2.2 Ampliação das aprendizagens a partir da participação em eventos.
2.2.2.3 Conhecimento do cotidiano da escola.
2.2.2.4 Melhoria do desempenho no estágio supervisionado.
2.2.2.5 Falta de preparo do bolsista ID – futuro professor para lidar com questões relacionadas aos valores e às atitudes dos alunos.
2.2.2.6 Sentimento de frustração frente aos problemas da escola.

2.2.3 Supervisor-professor da escola básica
2.2.3.1 Motivação para formação contínua.
2.2.3.2 Mudança na prática docente na escola.
2.2.3.3 Aprendizagem de técnicas de pesquisa e aumento da produção acadêmica.

2.2.4 Melhoria do domínio da escrita de todos os atores envolvidos

3. CONCEPÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES DO FORMADOR DE PROFESSOR

3.1 DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

3.1.1 Experiências de ensino como professor da educação básica
3.1.1.1 Atuando como professor do ensino fundamental, coordenador e gestor de escola.

3.1.1.2 Estágio supervisionado no curso de licenciatura.

3.1.2 Desafios da docência como professor da educação básica
3.1.2.1 Enfrentamento das dificuldades dos estudantes com a lecto-escrita.
3.1.2.2 Promoção de atividades em grupo.
3.1.2.3 Enfrentamento da indisciplina e da baixa autoestima dos alunos.
3.1.2.4 Promoção de encontros coletivos com os colegas para discussão de questões didático-pedagógicas.

3.2 DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE

3.2.1 Experiências que contribuíram para a docência na licenciatura
3.2.1.1 Curso de especialização na área de ensino superior.
3.2.1.2 Doutorado na área de educação.
3.2.1.3 Participação em projetos de formação de professor.

3.2.2 Experiências de ensino na licenciatura
3.2.2.1 Pesquisa bibliográfica como estratégia de ensino.
3.2.2.2 Problematização inspirada em professores da graduação.
3.2.2.3 Realização de seminários e aulas simuladas.
3.2.2.4 Utilização da avaliação como instrumento de controle.

3.3 MEDIAÇÃO NO CONTEXTO DO PIBID

3.3.1 Mediação voltada para o desenvolvimento integral do bolsista ID – futuro professor
3.3.1.1 Incentiva à reflexão dos bolsistas ID – futuros professores sobre si.
3.3.1.2 Provoca a reflexão dos bolsistas ID - futuros professores sobre as relações no grupo e na escola.
3.3.1.3 Orienta o processo de construção dos conceitos e como ensinar os conteúdos.
3.3.1.4 Relatório como dispositivo de controle.

3.3.2 Desafios vivenciados na prática do PIBID
3.3.2.1 Em relação ao planejamento
a) Equilíbrio entre o ritmo de trabalho e o volume de teorias.
b) Construção coletiva de uma problemática a partir da realidade da escola.
3.3.2.2 Em relação ao processo grupal
a) Coordenação de um trabalho com os bolsistas ID de diferentes semestres e (ou) licenciaturas.
b) Realização de um trabalho em grupo tendo uma escuta atenta do outro.
3.3.2.3 Superação das frustrações e busca de caminhos para promoção do engajamento consciente dos bolsistas ID – futuros professores.

3.3.3 Repercussão do PIBID na prática do coordenador de subprojeto e formador de professor no contexto da universidade
3.3.3.1 Consciência do valor da formação didático-pedagógica para a prática do formador de professor.
3.3.3.2 Importância de a formação de professor romper com a cisão entre razão e emoção.
a) Percepção da importância de o formador de professor conhecer a pessoa do aluno.
b) Importância de investimento no desenvolvimento de competências cognitivas e socioafetivas, valores e atitudes.
c) Percepção de que o ensino na universidade está centrado na transmissão de conhecimentos.
d) Percepção da necessidade de ampliar a base de conhecimentos profissionais e de haver inter-relação entre os conhecimentos.
3.3.3.3 Tomada de consciência da natureza das relações existentes entre os docentes universitários formadores de professores.
3.3.3.4 Valorização da relação entre universidade e escola.
a) Questionamento sobre a relação que o estágio promove entre teoria e prática .
b) Condição de o estágio desenvolver competências relacionais e de gestão de sala de aula.
c) Importância de os projetos de pesquisa serem desenvolvidos “com” a escola.
d) Incentivo à reflexão sobre a própria prática.
3.3.3.5 Mudanças na prática docente
a) Na prática de ensino das disciplinas em cursos de licenciatura.
b) Na condução das atividades em cursos de mestrado.
c) Na condução de projetos de extensão.

3.4 DESCOBERTAS E APRENDIZAGENS ACERCA DA DOCÊNCIA A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO NESTA PESQUISA

3.4.1. Reflexão a partir da escrita dos incidentes críticos
3.4.1.1 Oportunidade de pensar sobre sua própria prática.
3.4.1.2 Importância de uma reflexão mais profunda sobre a própria prática.
3.4.1.3 Necessidade de ter um maior conhecimento de si.

3.4.2 Reflexão no processo da entrevista
3.4.2.1 Reconhecimento da dificuldade de sair do centro do processo de ensino-aprendizagem.
3.4.2.2 Oportunidade de refletir sobre a própria prática e rememorar a trajetória formativa.
3.4.2.3 Percepção da necessidade de romper com o instituído e a rotina.
3.4.2.4 Importância de estudar e compartilhar as experiências dos coordenadores de subprojetos e formadores de professor.

3.4.3 Reflexões acerca da política do PIBID

3.4.4 Emersão dos sentimentos dos participantes no processo da entrevista

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2019).

É importante salientar que, por mais que existam teóricos que abordem o processo de construção das categorias e o orientem, não há consenso sobre o caminho a ser seguido. O trilhar é sempre particular, pois reflete a "competência, a intuição e a sensibilidade do pesquisador" (FRANCO, 2008, p. 60). A lapidação, na análise dos dados, inclui muitas idas e vindas, além das diversas versões até se chegar a uma versão final. Assim, a categorização é uma experiência autoral.

A construção do sistema de categorias é uma etapa essencial da análise dos dados, visto que possibilita a compreensão do que se encontra explícito na mensagem, mas também do que está implícito nas reticências, nos silêncios, nas interrupções, nos *insights* da memória, nos risos, nos gestos, nas emoções, entre outros. A organização dos dados coletados em categorias contribuiu para melhor interpretação na construção das inferências.

Na terceira etapa, interpretação dos resultados, com base nas 3 (três) categorias, foram construídas inferências compreendidas como o processo de operação lógica por meio da qual o pesquisador busca desocultar o sentido que se encontra por trás das palavras, admitindo uma proposição como verdade em decorrência de sua ligação com outras proposições já reconhecidas como verdadeiras (BARDIN, 1977). A categorização evidenciou as dissonâncias da prática, concepções, crenças, representações, atitudes e sentimentos dos participantes em relação à formação inicial de professores, às escolas de educação básica e aos seus professores, bem como ao papel do formador de professores. Nesse sentido, a análise interpretativa do conjunto dessas categorias nos permitiu elaborar 4 (quatro) inferências: **i**. investimento no desenvolvimento da autonomia dos bolsistas ID, futuros professores, em uma

perspectiva cognitivista; **ii**. elaboração dos subprojetos sem foco no desenvolvimento integral dos alunos da escola; **iii**. relação entre teoria e prática hierarquizante, embora numa busca de retroalimentação; e, por último, **iv**. pesquisa que não se consubstancia como eixo condutor dos subprojetos, relacionados às questões de pesquisa, conforme mostra a Figura 9.

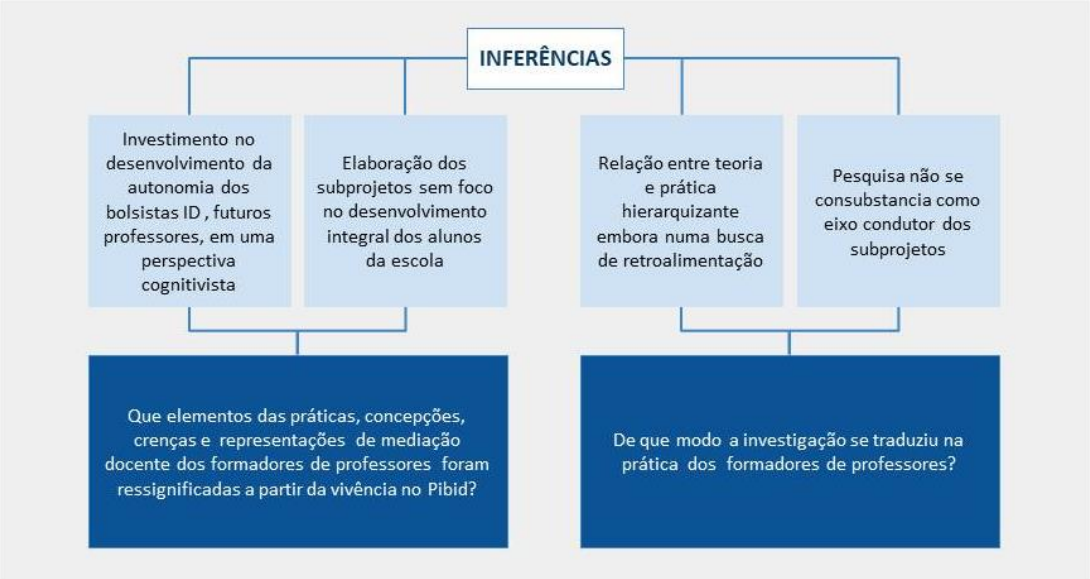

Figura 11 – Inferências

Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora (2019).

Assim, as duas primeiras inferências respondem à primeira questão de pesquisa: Que elementos das práticas, concepções, crenças e representações de mediação docente dos formadores de professores foram ressignificados a partir da vivência no PIBID? E as outras duas inferências restantes respondem à segunda questão: De que modo a investigação se traduziu na prática docente dos formadores de professores?

4 POTENCIALIDADES DAS EXPERIÊNCIAS DO PIBID PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO FORMADOR DE PROFESSOR: REFLEXÕES COM COORDENADORES DE SUBPROJETOS

Temos de investigar experiências em vez de doutrinas.
(Hannah Arendt, 2004, p. 235)

Neste capítulo, discutimos os resultados da pesquisa de forma a responder ao objetivo de compreender o potencial da experiência no PIBID para o desenvolvimento profissional do formador de professores a partir das duas questões de pesquisa: Que elementos das práticas, concepções, crenças e representações de mediação docente dos formadores de professores foram ressignificados a partir da vivência no PIBID? De que modo a investigação se traduziu na prática dos formadores de professores?

O capítulo está organizado em duas seções: a primeira é intitulada "Concepções e práticas de mediação docente: reflexões e ressignificações a partir da vivência no PIBID", e a segunda denominada "Investigação na prática docente". Nessas seções, as inferências pertinentes a cada questão de pesquisa são discutidas num diálogo entre as narrativas dos participantes e as teorias por elas convocadas, de forma a aprofundar nossa leitura dos resultados e vivificar a compreensão dos elementos da experiência no PIBID que concorrem para o desenvolvimento profissional dos formadores de professores.

4.1 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES E RESSIGNIFICAÇÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO PIBID

Nesta seção, colocamos luz sobre as práticas e concepções de mediação docente dos coordenadores de subprojeto, formadores de professores, a partir da vivência no PIBID na perspectiva de responder a primeira questão de pesquisa: Que elementos das práticas, concepções, crenças, e representações de mediação docente dos formadores de professores foram ressignificados a partir da vivência no PIBID? Essa indagação é respondida por meio de duas inferências: investimento no desenvolvimento da autonomia dos bolsistas ID, futuros professores, e elaboração dos subprojetos sem foco no desenvolvimento integral dos alunos da escola.

4.1.1 Investimento no desenvolvimento da autonomia dos bolsistas ID, futuros professores

O investimento dos formadores de professores, participantes da pesquisa, no desenvolvimento da autonomia dos discentes se expressa, de alguma forma, na visão da totalidade dos participantes, conforme ilustram os depoimentos:

> *A primeira coisa que acho que esse protagonismo envolve é reconhecer esse processo de formação de si e usar da autonomia ou conquistar uma autonomia e ir em busca de se formar, de ter uma iniciativa própria [...]. É preciso ter uma iniciativa para buscar o conhecimento. Percebo que isso é uma coisa formativa, que tem uma iniciativa de busca, de articular mundos, porque se, na interdisciplinaridade, a biologia é insuficiente para compreender todos esses temas, precisamos conversar com outras áreas. Então, esse movimento de busca não tem que partir só do coordenador, nem da supervisora, é um movimento de busca que tem de partir deles mesmos (bolsistas ID, futuros professores).* (P1)

> *Acredito que seja importante desenvolvermos esse aprender a ser, aprender a buscar para que o estudante seja instigado e tenha autonomia, para que saiba buscar as respostas com suas próprias pernas, uma vez que amanhã ou depois, talvez, não vá ter o professor para dar as respostas, não encontre de prontidão a resposta para aquilo que está buscando. Então, tem que ter essa iniciativa, senão ele vai ficar ali: E agora? O que eu faço? Para onde vou? Então, tem que aprender a buscar, já que, em qualquer área, na perspectiva da pesquisa científica em si, [...] tudo parte disso, de uma situação-problema. Se ele não tiver aguçado isso como é que fica? Como é que vai ser? Pelo menos é o que penso e acredito.* (P2)

Os depoimentos evidenciam uma visão de autonomia associada à iniciativa ou ao protagonismo dos discentes na perspectiva de apropriação de conhecimentos científicos, indo além das recomendações dos docentes. O reconhecimento da importância do protagonismo do discente, futuro professor, em outros termos, da condição de ser autor ou ator de suas próprias ações, revela uma preocupação com o desenvolvimento intelectual, ou seja, com a capacidade de pensar do estudante, o que remete para o desenvolvimento de determinadas competências cognitivas, como analisar, selecionar, relacionar, criticar, formular hipóteses, tomar decisões (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010). Efetivamente, a iniciativa, o protagonismo, a capacidade de interpretar as situações, formular problemas e delinear formas de enfrentamento, de buscar aportes teóricos para esse enfrentamento constituem parte importante da ação do profissional autônomo e investigativo.

Desse modo, a iniciativa individual, o protagonismo na busca de informações e conhecimentos, independentemente de cobrança de outrem, é uma característica importante do profissional de qualquer área, especialmente da área de educação, que lida com desafios cotidianos que requerem um movimento de compreensão práxica. Logo, trata-se de uma competência cognitiva complexa, cujo desenvolvimento, no processo formativo universitário, não se dá mediante a aquisição, por parte dos estudantes, de teorias dissociadas dos desafios

da prática profissional. Em contrapartida, seu desenvolvimento pressupõe o acesso, a interpretação, a formulação de problemas que orientarão a busca de teorias e a elaboração de possíveis respostas para os problemas identificados, construídos pelos próprios estudantes, futuros profissionais. Nesse sentido, o problema, segundo Fabre (2011), é uma situação complexa cuja compreensão não decorre de uma análise superficial e imediatista, mas de um processo de problematização, em outros termos, de questionamentos sob diversos ângulos, com base em aportes teóricos pertinentes. Essa problematização, além de contribuir para a formulação do problema a ser investigado, possibilita a formulação de uma interpretação prévia, hipotética, acerca da situação-problema. Nesse sentido, "saber questionar exige mobilizar conhecimentos que funcionam como ferramentas para construir e resolver problemas, mas a própria problematização produz respostas que constituem novos saberes susceptíveis de intervir na qualidade de dados ou condições, em novos problemas." (FABRE, 2011, p. 646). Ademais, a problematização também contribui para a escolha do processo sistemático e de metodologias de investigação para a compreensão do problema formulado.

Assim, a capacidade de questionar e formular um problema, e não simplesmente buscar respostas para questões elaboradas pelo docente, é fundamental para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes e futuros profissionais. Contudo, essa perspectiva não está presente, de forma explícita, na maioria das concepções e práticas dos formadores, como podemos verificar no excerto, a seguir:

> *A supervisora havia comentado comigo um pouco da dificuldade que estava ocorrendo na escola na hora dos bolsistas ID sentarem com ela para ver detalhes do plano: definição dos conteúdos; estratégias a serem utilizadas e articulação com a avaliação. Dificuldade de construírem juntos na escola para, na quinta-feira, apresentarem no grupo na universidade, para discussão, sugestões etc. Os bolsistas ID ficavam ali sem fazer as coisas, dar sugestões, sem propor, sem fazer juntos o plano em conjunto com a supervisora. A falta de protagonismo era um pouco isso, os bolsistas ID não assumiram essa tarefa. Assim, a supervisora questionava: 'Escolhemos esse tema de verdade?' Eu diria que ela, de maneira nenhuma, foi autoritária, o que fez foi uma proposta: olha gente, eu penso esse tema, mas vamos pensar juntos aqui? É esse mesmo ou haveria outro? Os bolsistas ID toparam, mas na hora de colocar a mão na massa, havia uma dificuldade de construir isso junto, fazerem esses planos amadurecerem à medida que os encontros iam acontecendo.* (P1)

Esse relato parece sinalizar que a definição das tarefas previstas no plano de ação não resultou da problematização de situações dilemáticas da sala de aula das escolas, nem da formulação de problemas autênticos, construídos com os discentes. A discussão acerca de como agir, sem a devida problematização da situação sobre a qual intervir, sem a construção coletiva do problema a ser enfrentado, concorre para uma aprovação esvaziada de sentido, para um acordo formal e precipitado de um plano de ação que não consegue empolgar e

provocar o desenvolvimento da autonomia. O problema assumido como ponto de partida fornece um norte para a iniciativa, orienta o que buscar, onde buscar e como buscar.

A interpretação de que as tarefas não resultaram da problematização de situações dilemáticas da sala de aula das escolas, nem da formulação de problemas autênticos, construídos com os discentes, é reafirmada pelos depoimentos que evidenciam os caminhos que os formadores de professores adotam para provocar, nos estudantes, o desenvolvimento da pretendida autonomia. Um dos participantes investe na formulação de questionamentos acerca das teorias estudadas, como pode se verificar nos relatos a seguir:

> *A priori, em 2014, quando iniciamos as atividades do Pibid, não era tão assim (referindo-se à mediação dos supervisores junto aos bolsistas ID); os bolsistas ID perguntavam e o supervisor respondia, era muito mais pergunta e resposta, mas acredito que, pela experiência em si, com o desenvolvimento do trabalho, eles (supervisores) foram modificando e adotando essa prática (não dar a resposta de imediato), não só nos encontros que tínhamos na universidade como também em suas aulas na escola.* (P2)

> *[...] acontecia muito isso, o bolsista ID questionar uma coisa para o supervisor e o supervisor responder para ele sempre com um novo questionamento, sempre na perspectiva de que ele fosse buscar sozinho, tendo autonomia para buscar a resposta para aquilo que, naquele momento, estava querendo saber, para aquela dúvida que, naquele momento, pairou na sua mente, naquela situação que estava pensando. Então, essa autonomia vamos desenvolvendo, inclusive em nossos encontros e também nas nossas monitorias didáticas.* (P2)

Apesar de não investirem na problematização do contexto da prática na perspectiva de formulação coletiva de "problemas" a serem investigados e enfrentados, os depoimentos revelam mudança da prática, claramente centrada na heteronomia, em que os papéis são estanques e hierárquicos – um aprende e o outro ensina –, na crença de que há uma única verdade a ser transmitida para os estudantes em resposta às suas dúvidas. Tal crença é construída na cultura da educação formal que, conforme Fabre (2011):

> [...] supervaloriza a questão da verdade e do erro, mas a problematização exige que o verdadeiro e o falso sejam abordados no próprio nível do problema; de fato, a verdade de uma solução vai depender da maneira como o problema é construído. No entanto, o difícil é efetivamente não decalcar os problemas a partir de soluções. Será que basta colocar um ponto de interrogação no título da lição para problematizar seu curso? Multiplicar as perguntas para construir problemas? (FABRE, 2011, p. 647)

Ultrapassar a lógica de que o ensino é um monte de respostas para perguntas que nunca foram feitas e, em contrapartida, devolver a pergunta, explorar as respostas que eles trazem e problematizar as respostas, sem dúvida, é o caminho para o desenvolvimento da autonomia, uma vez que ela consiste numa condição humana não meramente técnica, numa qualidade circunstancial de processos e situações, mais do que uma característica individual ou psicológica (CONTRERAS, 2002). Para tanto, como sinaliza Fabre (2011), é necessário o

investimento dos formadores em uma mediação capaz de mobilizar, de forma dialógica e dialética, a aprendizagem, a partir de questões, cujas respostas sejam construídas mediante processos investigativos. A exemplo de situações-problema, preferencialmente vinculadas ao mundo concreto da prática profissional ou do cotidiano da sala de aula, nas quais formadores e bolsistas ID trabalhem de forma colaborativa, experienciando respostas ou soluções diversas, e possibilitando, assim, potencializar o protagonismo e a autonomia dos sujeitos envolvidos.

Outro participante entende que a ausência de ingerência do docente, especialmente, no momento de tomadas de decisão, estimula o desenvolvimento da autonomia dos discentes, conforme o relato:

> *Percebo que a supervisora teve tranquilidade em deixar que os bolsistas ID escolhessem o tema de estudo. Ela dizia: "Professor (referindo-se ao coordenador do subprojeto), acho importante que eles aprendam a tomar decisões, briguem entre si e escolham as coisas. Não fico definindo o que vai ser, deixei para que escolhessem o que queriam fazer, a partir do que acreditavam transitar melhor para realizarem este tipo de trabalho. Como eles (referindo-se a todos os bolsistas ID) estavam ávidos por esse trabalho, um grupo teve uma força maior, eu não interferi muito não". Esta foi a fala da supervisora no sentido de dar autonomia para que os bolsistas ID escolhessem o tema.* (P1)

Em tese, deixar que o grupo decida, dependendo das circunstâncias, pode ser um fator capaz de estimular o desenvolvimento da autonomia. Entretanto, se o grupo tender para caminhos que não concorrem para formá-los como profissionais investigativos, reflexivos, competentes, técnica e eticamente, a intervenção dos formadores, no sentido de provocar que o grupo reveja seus pontos de vista, é fundamental. Provocar desequilíbrios cognitivos, desafiar o *habitus* e certas percepções simplistas e antidemocráticas que prevalecem no senso comum constituem atitudes que estimulam o processo de aprendizagem e mudança. Consequentemente, são atribuições importantes dos formadores de professores. Por exemplo, se os estudantes não conseguem tomar decisões democraticamente, em diálogo respeitoso e problematizador entre os membros do grupo e com os atores do contexto-alvo da intervenção, é papel do formador desafiar as lacunas, as contradições, e as consequências da opção adotada. Desse modo, cabe-lhe problematizar as percepções, crenças e atitudes, colocar questões que incentivem a expressão da voz por parte dos que estão silenciados. Trata-se de uma tarefa importante para garantir que a decisão tomada reflita um processo de negociação entre todos os bolsistas ID e os demais atores, tendo por base, como afirma Contreras (2002), o compromisso com o ensino e a reflexão crítica acerca da realidade.

Ademais, a concepção de não ingerência docente no processo de decisão grupal, em geral, está associada à ideia de autonomia como sinônimo de fazer o que se quer, de ter

independência, sem compromisso com "uma resposta aproximada daquilo que seria melhor fazer ou saber em cada momento, quer dizer dispor de referências de autorregulação" (RUÉ, 2009, p. 77). Entretanto, segundo Abbagnano (2007, p. 111), autonomia se refere à "independência da vontade em relação a qualquer desejo e a sua capacidade de determinar-se com a lei própria, que é a da razão". O poder de tomar decisões não é absoluto, ilimitado, tampouco desvinculado do contexto social e de referências mais amplas. Ao invés disso, implica que o sujeito seja capaz de fazer uso de sua vontade e autodeterminar-se tendo em conta não apenas sua própria necessidade, mas também a dos outros – ou seja, o bem comum.

Os aspectos supra-analisados evidenciam uma concepção de autonomia profissional restrita aos aspectos racionais, portanto, de natureza intelectual, cognitivista, que não contemplam a natureza moral e ética da autonomia, bem como o desenvolvimento de atitudes e valores. Todavia, as crises que atravessam as profissões liberais na contemporaneidade – a crise da perícia profissional, relacionada ao valor dos saberes profissionais diante das incertezas, a crise da formação, expressa na insatisfação acerca da formação propiciada pelas faculdades e universidades, por não manterem uma relação com a profissão, e, ainda, a crise da ética que envolve os valores que guiam os profissionais (TARDIF, 2002) – sinalizam que a formação de profissionais competentes, investigativos, reflexivos, capazes de tomar decisões consequentes, defensáveis e éticas frente aos desafios da prática profissional, neste caso da docência na escola básica, precisa investir na perspectiva de uma autonomia ampla, multidimensional, relacional, uma autonomia como emancipação.

A autonomia como emancipação supõe "um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia" (CONTRERAS, 2002, p. 185). Nesse sentido, a autonomia não se refere a um *status*, tampouco a um desenvolvimento natural dos discentes apenas por participarem de experiências de ensino, mas sim a uma construção individual e coletiva que se desenvolve continuamente, quando os discentes, imersos na prática, refletem criticamente sobre suas ações e sobre os seus próprios pensamentos. Implica, portanto, um distanciamento crítico no qual se problematizam as práticas, os valores e as instituições (CONTRERAS, 2002). Uma atuação profissional autônoma é aquela que:

> [...] reflete sua compreensão da situação e suas possibilidades de defender nelas suas convicções profissionais. Ou, inclusive, conduzi-la à modificação ou releitura de suas próprias convicções, compreendendo de uma nova maneira sua profissão nesse contexto, aprendendo, portanto, acerca de seu trabalho e de suas possibilidades pedagógicas. (CONTRERAS, 2002, p. 199)

Desse modo, quando a situação exige ingerência, ela se afasta da visão de autossuficiência para se aproximar da perspectiva da emancipação, no sentido de os atores serem conscientes de suas insuficiências e parcialidades e, assim, tornarem-se solidários e sensíveis com os outros atores do processo (CONTRERAS, 2002).

Ademais, o docente joga um papel importante na promoção e na qualificação do diálogo na perspectiva de ajudar o grupo a construir coletivamente as regras que vão viabilizar a autorregulação e o exercício da autonomia. Segundo Contreras (2002, p. 185), é papel do docente:

> [...] participar ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresente como 'natural', para conseguir mostrar os processos pelos quais a prática de ensino fica presa em pretensões, em relações e experiências de duvidoso valor educativo. [...] a autonomia suporia um processo continuo de descobertas e transformações das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia. [...] de compreensão dos fatores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também de nossa própria consciência.

As reflexões de Contreras (2002) evidenciam que investir no desenvolvimento da autonomia como emancipação dos bolsistas ID, futuros professores, é um desafio permanente posto para coordenadores de subprojetos, formadores de professores, para o qual os docentes, em geral, e não apenas os formadores de professores, não estão preparados, o que pode ser evidenciado nos depoimentos:

> *Acredito que a bolsista ID (referindo-se às mudanças de atitudes observadas) percebeu muito bem a importância dessa vivência, tanto é que o seu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) foi sobre o Pibid. Fiz parte da banca desse TCC e pude perceber o encantamento da bolsista ID pelo Programa. Então, de certa forma, isso é uma maneira de demonstrar que ela percebeu a mudança vivida, mesmo não havendo um momento específico no grupo para reflexão sobre essas questões, senão não teria destinado um estudo, uma pesquisa, um TCC referente ao Pibid.* (P4)

> *Alguns bolsistas ID, no final de 2016, escreveram em suas narrativas de como foi importante compreender os erros, perceber que aquilo foi positivo para tentar superar algumas dificuldades. Então, quando escrevem isso, vejo que compreenderam o valor da pesquisa-ação, da importância de estar continuamente construindo a prática pela reflexão, pela dinâmica daquele desenho, do círculo da espiral que a investigação-ação permite. Agora, é claro, que foram poucos os bolsistas ID que perceberam isso e registraram em uma análise narrativa.* (P1)

Esses depoimentos denotam que o contexto da prática efetivamente desafiou os bolsistas ID a refletirem sobre as próprias atitudes, mas essas demandas não foram exploradas pelos formadores na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento da autonomia como emancipação. Assim, os formadores de professores reconhecem a importância da reflexão sobre a prática, da articulação do ensino com a pesquisa e da vivência proporcionadas pela

experiência no PIBID para a formação do futuro professor e para o desenvolvimento da autonomia profissional. No entanto, a reflexão e o reconhecimento da importância da experiência se configuram como ações espontâneas dos bolsistas ID, mas não como respostas a um processo promovido pelos formadores de professores com intencionalidade formativa. Como assinala Kincheloe (1997, p. 20), o *modus operandi*, naturalmente incorporado ao ensino universitário e perpetuado ao longo dos tempos, tem transformado formadores e estudantes em "seguidores de regras, leitores de livros-guias [...] desencorajando-os a se engajarem em atos interpretativos". A desarticulação entre teoria e prática durante o curso, a ausência de estudos culturais mais amplos que favoreçam uma reflexão sobre a prática de ensino, de natureza complexa, tal como aquela em que os sujeitos vivenciam na experiência no PIBID, terminam sendo dificultadores para que os bolsistas ID possam pensar e atuar diante da realidade de forma crítica e autônoma.

Caminhar nessa direção pressupõe, por um lado, ressignificar a centralidade do conhecimento teórico no processo de ensino e aprendizagem, que prevalece nas representações e nas ações dos formadores, uma vez que a teoria encontra seus fundamentos e critérios de verdade na prática. Logo, ela, por si só, não se configura como uma forma de práxis (VASQUEZ, 2011). Por outro lado, requer retirar a prática do lugar de aplicação, de mera reprodução de procedimentos e técnicas elaboradas previamente por outrem e assumi-la como campo de investigação e construção de saberes que possibilitem a compreensão dos contextos e dos próprios sujeitos nela imersos, integrando, assim, a teoria, a prática e a pessoa em todas as suas dimensões, mediante a reflexão. Também exige dos formadores de professores a capacidade de mediação do processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional no contexto do grupo. Grupo aqui é entendido como:

> [...] um conjunto restrito de pessoas que, ligadas por constantes de tempo, espaço, e que articulados por sua mútua representação interna, se propõe a realizar de forma explícita e implícita uma tarefa, que constitui sua finalidade, interatuando através de complexos mecanismos de assunção e atribuição de papeis. (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p.177)

O grupo, na experiência do PIBID, pressupõe um investimento para vir a ser, na medida em que ele é composto, além dos docentes formadores (coordenadores dos subprojetos) e dos supervisores (professores da escola básica), por discentes (bolsistas ID) de variados semestres e até mesmo de diferentes cursos de licenciatura, previamente, agrupados por subprojetos (sem ligação entre si). Eles passam a se reunir e iniciam um processo de comunicação e cooperação para a realização de tarefas que, muitas vezes, são preestabelecidas pelos formadores de professores, quando da submissão do subprojeto ao processo de seleção, e

formalmente revistas no contexto do grupo assim formado. Tal condição dificulta o processo de vir a ser do grupo e, consequentemente, a construção de vínculos, a condição de cooperação e produção grupal, pois a tarefa é um dos principais articuladores do grupo.

A tarefa grupal tem uma dimensão explícita, que envolve questões de natureza objetiva, como o diagnóstico da realidade da escola, a elaboração e implementação de um plano de ação; mas também tem uma dimensão implícita, de natureza subjetiva, relacionada ao modo como o integrante, no caso em questão, especialmente cada bolsista ID, vivencia as relações entre os membros do grupo, o que pode ocasionar o surgimento de uma série de outros elementos não previstos inicialmente, aspectos inconscientes e (ou) não ditos, que precisam ser compartilhados, analisados e refletidos para não obstaculizarem a tarefa explícita.

A constituição do grupo, na perspectiva de Pichon-Rivière (1998), em outros termos, implica a clarificação da tarefa, o aprofundamento dos vínculos e a circulação dos papéis instituídos e emergentes do grupo – é um processo de construção permanente. Assim, no contexto do PIBID, os acontecimentos do cotidiano do grupo e da intervenção no contexto escolar dos bolsistas ID, ao serem narrados e servirem de instrumentos de análise e reflexão, poderiam se tornar incidentes críticos, promotores de desequilíbrios sociocognitivos, de aprendizagem de saberes, competências, atitudes e valores de todos os atores e não somente dos bolsistas ID.

Nesse sentido, a mediação grupal é condição para que se institua a dinâmica da problematização, da revisão crítica dos limites e das possibilidades do presente, articuladas com os desafios futuros, bem como sobre os sentimentos, contradições e necessidades que emergem no processo grupal (ADAMS, 2008). Os conflitos e os problemas de comunicação que emergem no grupo precisam ser explicitados, problematizados e compreendidos de forma dialética, evitando-se que qualquer opinião seja subestimada ou desqualificada (SOARES; FORNARI; BARREIROS, 2018). Logo, a mediação grupal exige do formador de professores da educação básica e, consequentemente, dos licenciandos que serão futuros professores o desenvolvimento de competências cognitivas complexas e socioafetivas que, paradoxalmente, estão ausentes da formação.

Os formadores de professores concluem que a experiência do PIBID é importante, entre outros aspectos, pelo seu potencial de trazer à tona os desafios da escola para a universidade, mesmo quando eles não são problematizados e refletidos de forma mais profunda pelos formadores de professores, como mostram os relatos a seguir.

> *O Pibid, para mim, representa mudança e maturidade, não é uma palavra só que vai resumir isso. Fico pensando: que pena que o Pibid não chegou antes, isso porque uma coisa é aplicar os projetos na escola, outra coisa é viver essa realidade que os bolsistas ID viveram. Eles viviam e traziam para mim: "Pró, aconteceu isso, isso e aquilo". No meu projeto de pesquisa, não vivenciava essa realidade, não ia ver isso nunca, não ia ver a realidade por dentro da escola, fui ver isso através dos bolsistas ID, que me traziam e por meio do diálogo com as supervisoras: "Olha professora, seu aluno precisa melhorar isso e aquilo". Por mais que estivesse na escola aplicando um projeto, não iria viver essa experiência.* (P6)

> *O Pibid me proporcionou enxergar essa realidade que eu sabia que existia por meio de jornais, de depoimentos de um professor e de outros. Mas, uma coisa é saber, outra coisa é viver e tentar dar conta daquilo que está vivendo, escutando. Você agora faz parte disso, você não vai só ouvir, você vai ter que falar, vai ter que refletir sobre isso, vai ter que fazer alguma coisa, porque você está coordenando isso aí. Eu me vi envolvida diretamente com as realidades das escolas, [...] ouvir aquilo ali, vivenciar aquilo ali é nossa obrigação, não podemos ficar mais distante dessa realidade.* (P6)

Experiências como essas, que ocorrem com os futuros professores, formadores de professores e coformadores do PIBID, são consideradas por eles como significativas, já que desafiam a ir além da transmissão e acumulação de conhecimentos, provocando-lhes desequilíbrios sociocognitivos e contribuindo, assim, para o desenvolvimento de competências cognitivas, não apenas a compreensiva, mas também as competências crítica, reflexiva e criativa (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010). O desenvolvimento dessas competências concorreria para a construção do protagonismo e da autonomia dos futuros professores, auxiliando-os a aprender a lidar com as incertezas na relação com o outro, aprendizagem que depende de um movimento interno de natureza metacognitiva e autocrítica no qual se encontra implicado o sujeito (POZO; ECHEVERRÍA, 2009).

Nessa perspectiva, a reflexão individual e coletiva precisa ser assumida como eixo condutor da experiência, apostando-se gradativamente nos níveis mais profundos de reflexão, num movimento em que a pessoa volte o olhar para si mesma, numa reflexão mais próxima do núcleo da pessoa (reflexão nuclear), no qual se encontram suas concepções, representações, crenças e valores, que determinam e condicionam suas atitudes e comportamentos (KORTHAGEN, 2012). Aprender a ensinar requer a "aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos", mas também pressupõe um "processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha." (FLORES, 2004, p. 139).

4.1.2 Elaboração dos subprojetos sem foco no desenvolvimento integral dos alunos da escola

A falta de foco no desenvolvimento integral dos alunos das escolas *lócus* da realização dos subprojetos do PIBID, coordenados pelos formadores de professores participantes desta pesquisa, é um elemento que se destaca no conjunto dos dados analisados. Para facilitar o entendimento do sentido atribuído a essa inferência, faz-se necessário situar que a visão de desenvolvimento integral assumida neste estudo concebe o aluno como sujeito multidimensional, e essa multidimensionalidade integra as dimensões cognitiva, corpórea, afetiva e social (GONÇALVES, 2006). Nessa perspectiva biopsicossocial, destaca-se sua condição de sujeito de desejo, "o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas." (GONÇALVES, 2006, p. 130).

Diversos elementos do estudo indicam essa ausência de foco no desenvolvimento integral dos alunos. Comecemos pelo fato de que os professores das escolas básicas nas quais foram desenvolvidos os subprojetos não participaram de sua elaboração, como ilustra o relato da participante:

> *As escolas não participaram da elaboração dos subprojetos. Esse ano teve um diferencial, são as escolas que se cadastram, ou melhor, são as secretarias de educação que aleatoriamente cadastraram as escolas, não é mais a universidade que faz o convite e cadastra. [...] Então, nas etapas que eu for passando, pergunto o que é que eles (referindo-se aos bolsistas ID e às supervisoras) acham [...]. Primeiro, discuto o projeto, inclusive, no próximo ano (2019), talvez não sejam as mesmas séries, as turmas não são, os alunos mudam, mas os professores também podem mudar de ano/série.* (P5)

Podemos depreender desse relato que, em sintonia com o Edital da CAPES, que não prevê a participação das escolas na elaboração dos subprojetos, as necessidades das unidades escolares e dos alunos não foram previamente diagnosticadas e incorporadas pelos subprojetos. Tal lacuna evidencia a lógica da relação hierarquizada com as escolas, na qual a universidade assume a hegemonia na determinação dos conhecimentos e das atividades a serem desenvolvidas.

O estudo etnográfico, etapa inicial dos subprojetos, prevista no projeto institucional da universidade, mesmo propondo o diálogo com a escola e sendo valorizado por todos os participantes, não conseguiu avançar no sentido de construir uma proposta de formação "com" a escola, capaz de valorizar o desenvolvimento integral do aluno, como podemos observar em alguns relatos.

> *Trabalhar a questão da etnografia foi importante para entender a escola dentro de seu contexto. Então, fomos buscar a história da escola, quem era aquela escola, os alunos que constituíam aquela escola. Inclusive tinha bolsistas ID no grupo que haviam sido alunos da escola. Por exemplo, próximo à escola corre um córrego e não é cuidado, é poluído, as pessoas jogam lixo e o bolsista ID, que foi ex-aluno da escola, disse, assim: 'Olha professora, eu passava ali todos os dias, tapava o nariz e pronto. Agora que voltei, enquanto professor, eu percebo quanto que estava errado em tapar o nariz para passar pelo córrego. Então, a relação é outra.* (P4)

> *Trabalhamos com turma a partir do 6º ano. Logo no início, nosso primeiro planejamento foi voltado à álgebra, começamos trabalhando a questão algébrica. Partimos da tese que a dificuldade dos alunos era em álgebra, mas, chegando à escola, os bolsistas ID perceberam que a dificuldade dos alunos não era em álgebra, era na construção do conceito de número.* (P4)

> *Nesse momento, um dos grupos, [...] percebendo isso, disse: "E agora o que é que a gente vai fazer?" Perguntei: "A dificuldade está onde?" "Ah, professora, a dificuldade está lá em números, os meninos não sabem o que é um número". Como assim, não sabem o que um número? Se colocarmos no quadro o número 30, o que eles vão dizer do número 30? "Não sei professora". Então, vamos lá testar. Daí, fizemos um teste perguntando o que significava, por exemplo, o número 352. Como é constituído esse número? Eles respondiam duas unidades, cinco dezenas e três centenas, mas não conseguiam perceber que o número também era constituído pelas outras classes. Eles desmembravam o número, (eu não sou das séries iniciais, mas você está entendendo o que estou falando?) não percebiam o número enquanto um valor, uma estrutura algébrica. Trabalhavam com classes, mas não conseguiam ter a dimensão do valor daquele número. Então, começamos trabalhando com ábaco, nessa série, para ir construindo o conceito de número, para depois irem para as quatro operações e chegarmos em álgebra, porque eles não tinham alcance de chegar em álgebra sem essa construção anterior. Isso foi um trabalho de um bom tempo, acho que levamos uns dois meses só trabalhando essa questão de déficit das séries iniciais. A falta de conhecimento de conceitos básicos dificultava na hora de apresentarem os conceitos que precisavam para álgebra.* (P4)

Os depoimentos da participante denotam que o estudo etnográfico, iniciado previamente à construção do planejamento, valorizou o diagnóstico do contexto mais amplo da escola, mas suas atividades não contemplaram a sala de aula e as necessidades referentes ao processo de ensino-aprendizagem. Na ausência de um diagnóstico da turma, de uma compreensão sobre as causas das dificuldades de aprendizagem, é improvável conseguir criar atividades e dispositivos didáticos que coloquem os alunos em situações de aprendizagem em consonância com as suas zonas de desenvolvimento proximal (PERRENOUD, 2000).

Cabe destacar, no entanto, que os relatos da participante (P4) apontam abertura para o reconhecimento do descompasso entre o planejamento concebido previamente e as necessidades de aprendizagem dos alunos, ainda que a percepção sobre essas dificuldades seja restrita aos conteúdos disciplinares. A percepção acerca da dificuldade dos alunos de compreensão desses conteúdos avança no sentido de investigar a relação deles com determinados conhecimentos de matemática, o que sugere uma preocupação com a questão da

relação com o saber estabelecida pelo aluno. A "relação com o saber" do aluno, como assinala Soares (2007, p. 186-187), tem sua matriz construída no:

> [...] seio da família, através do sistema de expectativas e do jogo de atitudes que esta estabelece com a instituição escolar. Faz parte desse processo de construção o lugar e a natureza dos livros na casa, a existência ou não de atitude de leitura, a estimulação da criança à leitura, a visita da família a museus, bibliotecas, etc. Essa relação é também influenciada pela mídia nas suas diversas formas (escrita, audiovisual ou visual). Não se trata de uma relação rígida e estanque, portanto, a educação formal pode e deve contribuir para sua transformação ou manutenção mediante as experiências concretas na sala de aula, na convivência com os colegas e com o professor, que também tem uma relação própria com o saber.

Compreender as formas de relação com o saber construídas pelos alunos é um desafio a mais para os professores oportunizarem uma aprendizagem profunda e, consequentemente, o desenvolvimento integral do aluno, na medida em que a aprendizagem abarca o pensar, o sentir e o agir. A relação com o saber coloca em jogo não só a interação dos alunos com os conteúdos, mas também a interação com o contexto onde ocorreram as aprendizagens prévias, bem como as representações que eles fazem de si mesmos a partir dessa relação, representações que tanto podem ser positivas, ao se perceberem competentes, capazes de resolver problemas, como negativas, quando se veem como incapazes (SOLÉ, 1999). Desse modo, pensar o planejamento das atividades considerando a relação do aluno com o saber é conectar-se com seus esquemas de conhecimentos e sentimentos, é pensar no "ensino como uma ajuda ajustada" (ONRUBIA, 1999, p. 124), isto é, uma mediação pedagógica que possibilita aos alunos encontrarem a ligação entre o que conhecem e o que é necessário para lidar com uma nova situação, bem como para avançar no processo de desenvolvimento de sua autonomia.

Nessa perspectiva, é possível que os bolsistas ID que participaram dessa reflexão tenham tido alguma chance de colocar em questão a ideia, bastante generalizada, de que todos os alunos possuem a mesma relação com o saber, os mesmos interesses, recursos e maneiras de aprender. E assim, poder conceber "o ensino e a aprendizagem como dois aspectos complementares indissolúveis de um mesmo processo" (COLL; SOLÉ, 2004, p. 251), no qual o papel do aluno não pode ser reduzido a um mero receptor passivo da ação do professor, tampouco o papel do professor no apoio e na ajuda à construção de conhecimentos pode ser minimizado.

Também podemos observar que os dados obtidos pelos estudos etnográficos não foram tomados por todas as equipes dos subprojetos (formador, coformador e bolsistas ID)

como objetos de análise coletiva, conforme pode ser depreendido dos excertos de dois participantes.

> *A escola (referindo-se à escola onde o subprojeto fora interrompido) [...] parecia que estava sendo abandonada, as professoras precisavam de um acompanhamento constante, os alunos estavam saindo sem serem alfabetizados. Os bolsistas ID diziam: "...é um descaso das professoras, os alunos são bons, têm uma índole boa, mas não sabem nada. Deu uma tristeza tão grande..."Eu disse para eles: "Vocês estão conhecendo a realidade da escola, nem toda escola tem tudo, nem toda escola é igual, tem escola que os alunos têm uma bagagem cultural, educacional maior, mas têm outras que não."* (P6)

> *Mas, especificamente, esta questão das relações, da falta de interação, quando os alunos falavam: "Ó professora, o pessoal (referindo-se aos professores da escola) de lá nem cumprimenta a gente". Então, eu dizia: "Cumprimentem vocês, cumprimentem. Isso fará o diferencial, cheguem lá e falem: bom dia! olha, você viu isso aqui? E vão interagindo, porque se ficarmos achando que só os outros não interagem e nós mesmos não interagirmos, não haverá essa interação nunca." Conversávamos muito sobre a importância de eles não absorverem isso, esse contexto. Eles precisavam continuar desenvolvendo o trabalho e observávamos, também, que havia aqueles professores que se mostravam mais abertos quando fazíamos as exposições, sempre estavam lá interagindo, se inteirando do trabalho realizado nos subprojetos.* (P3)

Os relatos apontam um olhar descritivo e superficial da realidade das escolas e, consequentemente, a ausência de problematização sobre os fatores econômicos, políticos, sociais, ideológicos e pedagógicos explicativos da realidade observada, sobre o papel dos professores no enfrentamento dessa realidade e a importância do engajamento dos alunos e dos pais na compreensão e na ação conjunta para sua transformação. Tal problematização possibilitaria aos bolsistas ID ampliarem sua concepção de docência para além das salas de aula e do domínio de procedimentos e técnicas de ensino, incluindo o diálogo com outros atores, na direção de se constituírem como agentes sociais de mudança e de facilitadores do desenvolvimento integral dos alunos. Ou seja, intelectual crítico que, reconhecendo as desigualdades educacionais com uma origem fora da escola, reflete sobre as situações desafiantes da prática para além das questões específicas de ensino. Inclui um olhar crítico sobre as dimensões sociais e políticas de seu trabalho e, assim, ao mesmo tempo em que assume a responsabilidade com a construção de um projeto educativo em favor da melhoria do processo de ensino-aprendizagem, compromete-se também com a elaboração de propostas pedagógicas que justifiquem e sustentem suas opções em favor da igualdade social (GIROUX; 1997; ZEICHNER, 2011).

O intelectual crítico, como afirma o próprio Giroux (1997), não é o estudante e futuro professor isolado, mas sim o grupo, na medida em que os dados do estudo etnográfico, ao serem analisados, sejam usados para orientar a elaboração das atividades a serem desenvolvidas "com" a escola e não "na" escola, o que implica um compromisso político,

assumido explicitamente por meio de uma intencionalidade formativa de si e da sociedade em que vive, quando se almeja a mudança das condições formativas da escola. A formação não pode se omitir em assumir um papel crítico na educação dos indivíduos, o que se traduz na capacidade de os formadores atuarem como intelectuais em processos de natureza política, de reflexão e ação, tendo em vista a perspectiva de transformação não só das situações de ensino, mas também das relações entre a escola e as estruturas sociais mais amplas (GIROUX, 1997; KINCHELOE, 1997).

Cabe ressaltar que a falta de diálogo entre universidade e escola não é uma particularidade do PIBID, tampouco das universidades brasileiras. Estudos de contextos internacionais também têm revelado que, embora haja um consenso sobre a necessidade de os futuros professores aprenderem "na" prática e não "a partir da" prática, o que predomina, nas parcerias entre universidade e escola, são os modelos historicamente dominantes na universidade, de "aplicação da teoria" (ZEICHNER, 2010, p. 483). Essa lógica de relação é denominada por Day (2001) como de cooperação na qual

> [...] não se questionam os limites dos papéis desempenhados nem as relações de poder, que permanecem inalteradas, havendo uma aprendizagem mútua reduzida naquilo que constitui essencialmente a provisão "especialista" do desenvolvimento profissional, que pode ser mais do interesse daqueles que são tradicionalmente, os detentores do conhecimento do que daqueles que não o possuem. (DAY, 2001, p. 286)

Esse tipo de parceria entre universidade e escola pode ter sido um dos fatores que concorreu para a "resistência" por parte de alguns coformadores, professores da escola, conforme demonstram os relatos de três participantes.

> *Os coformadores tinham resistência em mudar certas concepções acerca do conteúdo e da metodologia, mas, como estou convicta daquilo que dá certo, uma vez que faço isso nas minhas aulas, insisti. Em minhas aulas, não apresento o texto, já trago a concepção de como deve ser o ensinar e o aprender matemática. Deu um trabalho, mas ao longo do tempo, a supervisora foi mudando inclusive na relação com os bolsistas ID. Ela resistiu porque se achava, ou seja, porque acreditava que o Pibid não tinha nada a contribuir para ela. Ao contrário, somente ela é que tinha com que contribuir, mas é uma troca. Ela mesma, ao longo do tempo, percebeu isso e mudou.* (P5)

> *[...] os bolsistas ID não tiveram oportunidade de observar a prática das professoras (referindo-se à escola em que o subprojeto foi suspenso devido ao descomprometimento dos professores) em sala de aula, porque elas não permitiram. A supervisora do Pibid, nessa escola, era a coordenadora pedagógica. A expectativa que eu tinha era que ela fosse inserir, de fato, esses bolsistas ID na escola e que a participação dos professores fosse maior, mas isso não ocorreu. Os bolsistas ID saíram de uma escola que estava funcionando tudo muito bem e, de repente, foram para outra escola onde nada funcionou.* (P6)

> *Por outro lado, como os bolsistas ID têm a tradição de fazer o diário, as supervisoras não se sentem na necessidade de construir o diário. Sinto isso, nunca falaram para mim, mas sinto que há uma certa resistência. São os bolsistas ID que precisam construir o diário, e eu digo:*

> *"Vocês também, meninas, quero que construam os seus diários." Digo em tom de brincadeira. Elas me olham e dizem: "Como assim? O foco do Pibid não são eles!?" (referindo-se aos bolsistas ID).* (P1)

A "resistência" de alguns coformadores à observação de suas aulas pelos bolsistas ID, ou de se assumirem como aprendizes no processo de realização do subprojeto, não provocou uma reflexão mais profunda dos formadores de professores. Eles não reconheceram que a relação de poder autoritária, na qual a universidade é a detentora do conhecimento verdadeiro, pode estar na base dessa "resistência", pois, conforme Foucault (1979), todo poder convoca o contrapoder.

As iniciativas adotadas com essas escolas não suscitaram outras formas de relação numa perspectiva verdadeiramente de troca e complementariedade, denominada de colaborativa por Hargreaves (1994). A relação de colaboração, em sua forma mais rigorosa e robusta, entendida como trabalho em conjunto, abarca

> [...] a observação mútua e a pesquisa reflexiva focalizada [investigação-ação], de forma que ampliem criticamente a prática, procurando alternativas melhores, na busca contínua de aperfeiçoamento. Nestes casos, as culturas de colaboração não são cômodas nem complacentes ou politicamente aquiescentes. Pelo contrário, podem introduzir força e confiança em comunidades de professores que têm a capacidade de interagir de forma conhecedora e assertiva com os promotores da inovação e das reformas; capazes e desejosas de selecionar inovações que irão adoptar, as que adaptarão e as que resistirão e ignorarão, conforme isso sirva os seus propósitos e circunstâncias. (HARGREAVES, 1994, p. 219)

Esse tipo de relação da universidade com a escola, ainda raro, poderia aproximar o ensino da aprendizagem no sentido do desenvolvimento integral dos alunos, na medida em que todos os atores (professores da escola, formadores de professores e licenciandos) estivessem implicados em processos de responsabilidade compartilhada, de comprometimento e aperfeiçoamento coletivo (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Sob essa ótica de colaboração, as relações hierárquicas cederiam lugar ao compartilhamento do poder por meio de ações pedagógicas que oportunizassem e valorizassem a voz e os saberes dos professores da escola e dos licenciandos, inter-relacionando os conhecimentos profissionais e os conhecimentos acadêmicos. Ouvir aqueles que participam do processo formativo auxilia os formadores a reexaminarem a forma como trabalham, a identificarem as dissonâncias existentes entre seu fazer e os aspectos axiológicos, intencionais e contextuais e a melhorarem suas próprias práticas. Viver a experiência de superação de formas de relação de poder baseadas na dominação é apostar que os futuros professores e os professores em exercício "deem atenção às necessidades e às capacidades de seus aprendentes." (RUSSEL; MARTIN, 2014, p. 34).

O potencial da relação da universidade com a escola, de forma colaborativa para aprendizagem da docência de atores do subprojeto do PIBID e da escola, foi percebido, de modo entusiasmado, por uma participante.

> *A supervisora de uma escola noturna teve a iniciativa de apresentar a proposta do Pibid para o diretor e pediu que os bolsistas ID participassem não só das atividades nas turmas em que ela ministrava aulas, mas também que pudessem desenvolver o subprojeto de forma mais ampla, envolvendo todas as turmas e os demais professores da escola. Foi um trabalho bem interessante. [...] Os bolsistas ID participavam de todas as atividades da escola, as reuniões do Pibid aconteciam mais na escola do que na universidade, eu sempre estava lá. O sucesso dessa escola foi ter envolvido todos os professores no subprojeto, a diretora participava ativamente. Desde o início, ela dizia: "Esse projeto vai alavancar a escola.". E, realmente, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) avançou, houve um avanço de 3,5 para 4,5 acima do previsto para o ano que era de 4,0.* (P6)

> *A ideia de trabalhar com o projeto interdisciplinar da Fazendinha da matemática surgiu no contexto de integrar bolsistas ID de diferentes áreas, sob a supervisão de uma professora de matemática. Nesse projeto, a supervisora tentava pensar a matemática buscando inserir os bolsistas ID das outras áreas. Por exemplo, provocava os bolsistas ID de geografia a pensarem: 'Será que poderíamos estar utilizando o conteúdo de escala para trabalhar aqui na Fazendinha da matemática?" Ela se preocupava em buscar algo das demais áreas para integrar ao trabalho. [...] Planejávamos juntas as atividades dos bolsistas ID, ela também pensava as áreas dos bolsistas ID, pensava como aquele bolsista ID de geografia, história, iria trabalhar tal coisa. Essa professora não era só supervisora; ela coordenava o subprojeto junto comigo, era superpreocupada com a formação dos bolsistas ID, até mesmo com a parte emocional.* (P6)

> *Trabalharam o mapa, a rosa dos ventos, os pontos cardeais, Norte, Sul, Leste, Oeste e, intencionalmente, o mapa da Fazendinha foi o mesmo desenho do mapa da cidade. Então, eles levaram para a sala de aula a rosa dos ventos e foram explicar para os alunos os pontos cardeais. Perguntavam para eles: "Vocês sabem onde fica o Norte? A escola de vocês fica situada em que ponto da cidade? No centro? Mais para o Norte ou para o Sul? Onde fica o Sul dessa cidade?" Primeiro, eles trabalharam os pontos cardeais da cidade, para depois os alunos se localizarem no mapa da Fazendinha.* (P6)

Os relatos revelam que ampliar a colaboração com a escola, envolvendo outros professores e a direção, se constituiu numa estratégia positiva de aprendizagem para os diversos atores, inclusive, para os alunos da escola. Pensar e planejar conjuntamente as atividades, trocando ideias, mobilizando saberes de suas áreas específicas e tomando decisões sobre o encaminhamento das tarefas contribuiu para a construção e o fortalecimento do vínculo entre os atores do subprojeto, e entre eles e os demais atores da escola. A criação de um clima de confiança nas pessoas e nos processos possibilita o compartilhamento da dúvida, do não saber e das dificuldades enfrentadas em sala de aula. Assim, o trabalho em colaboração concorre para a superação da imagem da docência – compreendida como uma atividade isolada de sala de aula, espaço privado do professor – historicamente enraizada na cultura da universidade e da escola. E ainda corrobora para a construção da autonomia profissional entendida como "processo coletivo, dirigido à transformação das condições

institucionais e sociais de ensino." (CONTRERAS, 2002, p. 192). Essa perspectiva se aproxima das discussões realizadas por Zeichner (1993) sobre a formação baseada no modelo do *practicum*[13]. Para esse autor, quando as atividades de indução dos alunos-mestres ocorrem em escolas em que todos os professores estão envolvidos, e não apenas os professores cooperantes, os futuros professores constroem, desde a formação inicial, a visão de docência como um trabalho conjunto.

Também emergem dos dados demonstrações de que, durante o desenvolvimento do subprojeto, houve abertura e atendimento dos bolsistas ID a demandas eventuais da escola, conforme podemos observar no relato de um dos participantes.

> *Os bolsistas ID perceberam que o simulado surtiu resultado porque os alunos (referindo-se aos alunos da escola) de todas as séries ficavam misturados em uma sala, em uma sequência, eles organizavam isso junto com a escola. Os bolsistas ID perceberam que as pescas diminuíram bastante e que, além disso, treinou os alunos para fazer vestibular, concursos, alguma coisa assim desse nível que, às vezes, não têm maturidade para fazer. [...] então, os bolsistas ID relatavam que as experiências do simulado nesses encontros enriqueciam muito os alunos, porque elas possibilitavam os alunos a aprender se portarem diante de regras, horários, de cor de prova, de transcrever o gabarito e que isso foi um ensaio para o ENEM (Exame Nacional de Exame Médio) e o vestibular. Outras questões não foram relatadas. Os bolsistas ID colocaram as questões da disciplina, do exercício para o ENEM e para o vestibular e, também, discutiram sobre aqueles alunos (referindo-se aos alunos da escola) que, por mais que tenham a necessidade de resolver a questão da prova, não conseguem ficar ali o tempo estipulado, marcam de qualquer jeito para sair logo. A escola tem discutido esses problemas, e os bolsistas ID têm participado dessas discussões.* (P3)

A participação dos bolsistas ID na tarefa ocorreu sem que houvesse uma reflexão acerca da relação entre o objetivo almejado (mudança de atitude dos alunos frente ao conhecimento) e a tarefa proposta (realização de simulado). Essa percepção, que se sustenta no entendimento de que a atividade de simulado, ao se restringir à capacidade de memorização ou reprodução de informações previamente oferecidas, desconsidera que a atitude, nesse caso, frente ao conhecimento e à aprendizagem, compreende não só a dimensão comportamental (ações da pessoa relacionada a um determinado objeto), mas também a dimensão cognitiva (a ideia que se tem sobre determinado objeto) e a dimensão emocional (referente aos afetos que esse objeto provoca na pessoa) (ZABALZA, 2000). Desse ponto de vista, a atividade do simulado, ao focar apenas a dimensão comportamental por meio da imposição de normas, dificilmente contribui para a mudança de atitude, uma vez que não

[13] Experiência que inclui todos os tipos de observação e práticas de ensino num programa de formação inicial de professores: experiências de terreno que precedem o estágio, experiências de ligação à prática, no âmbito de disciplinas ou módulos específicos, e experiências dos alunos-mestres no âmbito do ensino normal. (ZEICHNER, 1993, p. 53).

possibilita aos alunos a reflexão e a tomada de consciência das crenças e dos valores presentes em sua conduta, bem como a transformação dessas normas em valores que possam guiar suas ações. Em contrapartida, concorre para a formação de sujeitos heterônomos, na medida em que a mudança de comportamento, sendo imposta por normas externas, ocorrerá, provavelmente, apenas na presença do professor. Nesse sentido, vai na contramão do desenvolvimento integral do aluno, da construção de sua autonomia e da formação do cidadão, funções precípuas da escola.

Entretanto, experiências como essas podem se constituir como aspectos importantes da formação inicial do professor, realizada em colaboração entre universidade e escola, o que pressupõe que as contradições existentes entre as práticas apresentadas e as teorias estudadas sejam exploradas. Nesse caso, seria importante explorar o comportamento dos alunos por meio da problematização da situação, investindo em atividades que pudessem desvelar os valores e as crenças que sustentam a atitude de "pesca" e, ao mesmo tempo, investigando as ações didático-pedagógicas que, porventura, estivessem gerando ou reforçando tais crenças e valores. De acordo com os estudos de Davini (2015, p. 115), quando ocorre apenas a adaptação do bolsista ID à tarefa proposta pela escola, em lugar de a formação baseada na colaboração entre universidade e escola proporcionar experiências alternativas de formação que permitam "*distanciar-se de los rituales escolares y avanzar en la construcción de una nueva práctica cultural [...] corre el riesgo de estimular un practicismo que redunde exclusivamente en consolidar los rituales*."

Outro participante também aporta informações que indicam a busca de atender a demandas da escola, porém a partir de uma discussão mais crítica e aprofundada delas e das formas mais adequadas de resposta.

> *[...] não podemos resolver 200 questões de vestibular de ENEM, em que os bolsistas ID iriam somente pegar e copiar as questões. Ter um tipo de comportamento o ano inteiro e, no final do ano, ter outro, porque alguma coisa soava falsa. Estávamos negando o que fizemos o ano inteiro ou era falso o que iríamos fazer.* (P5)

> *[...] Os bolsistas ID fizeram um estudo das competências do ENEM, função, moda etc., estudaram todas essas competências e construíram, sob a minha orientação, um banco de dados com as questões. Mas, eles não ensinaram o que é uma moda, uma mediana; ensinaram dentro da lógica, porque essa função é assim, assim, vinham com todo um argumento lógico para chegar lá, para depois fazer o exercício. Não era simplesmente a questão tal e vai resolvendo, dessa forma, qualquer um faz.* (P5)

> *Conversamos, planejamos, escolhemos as questões de vestibulares e do ENEM. A escolha não foi aleatória. Há uma gama de questões que aleatoriamente poderíamos pegar, mas era interessante ter uma proximidade com o cotidiano para os alunos se identificarem, além de que as questões deveriam estar dentro das competências selecionadas, porque a competência está ali para ser trabalhada, não para dar um resultado, tem que ter isso. Isso está lá escrito,*

> *mas só que está no papel [...]. Então, disse que iríamos continuar com a nossa logística do ano inteiro.* (P5)

Construir um espaço de formação inicial de professores em colaboração com a escola, capaz de colocar o desenvolvimento integral dos alunos como eixo do processo de ensino-aprendizagem, é mais que levar os bolsistas ID a participarem das atividades requeridas pela escola ou a desenvolverem atividades planejadas no próprio subprojeto. Pressupõe o envolvimento de todos os atores, coformadores, bolsistas ID e formadores de professores, na "produção de soluções novas e criativas para os problemas que não podem ser resolvidos isoladamente" (ZEICHNER, 2013, p. 210). Pressupõe, também, o cruzamento de fronteiras institucionais, a fim de que se combinem recursos, normas e valores de seus respectivos ambientes dentro de novas soluções híbridas. "Ao 'cruzar' essas fronteiras e criar novas práticas e ferramentas, constrói-se a '*expertise* horizontal' na medida em que 'profissionais de diferentes domínios enriquecem e expandem suas práticas por meio do trabalho em conjunto." (ANAGNOSTOPOULOS; SMITH; BASMADJIAN, 2007, p. 139 *apud* ZEICHNER, 2013, p. 206).

A ideia é de que, quando a responsabilidade com a formação de futuros professores é assumida de forma reflexiva, crítica e conjunta entre a universidade e a escola, os atores se envolvem

> [...] em conversas frequentes, contínuas e cada vez mais concretas e precisas sobre a prática de ensino (diferentemente de se falar de características e dos fracassos de professores, de sua vida social, dos fracassos e falhas dos estudantes e de suas famílias e das exigências desastrosas da sociedade em relação à escola). Com conversas desse tipo, os professores constroem uma linguagem comum, adequada à complexidade do ato de ensinar, capaz de diferenciar uma prática e suas virtudes de outra. (LITTLE, 1981 *apud* FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 21-22)

Nesse sentido, vale salientar que a relação entre universidade e escola, no PIBID, foi sendo construída e definida inicialmente no plano das micropolíticas, ou seja, no âmbito de cada escola, a partir da interação entre formadores de professores, coformadores e bolsistas ID e, só mais tarde, incorporada aos documentos legais. Essa incorporação provocou a mudança do papel do professor da escola, inicialmente restrito à "supervisão da atuação dos bolsistas" (BRASIL, 2007), característico de uma relação de colaboração do tipo de "colegialidade artificial" (HARGREAVES, 1994), para o papel de "coformador" (BRASIL, 2009). Nesse novo papel, o professor da escola assume a mediação das situações de aprendizagem na interlocução com os formadores, criando meios de aproximação entre conhecimentos profissionais e conhecimentos acadêmicos (AMBROSETTI; CALIL, 2016).

A maioria dos participantes atesta a importância dessa nova configuração de relação entre formadores de professores e professores da escola básica, conforme ilustram os relatos:

> *Esta supervisora (referindo-se à primeira professora-supervisora) foi uma pessoa muito dedicada e responsável. Ela me disse: 'Sempre cuidei das minhas aulas, mas agora cuido mais. Em casa, fico tentando planejar melhor minhas aulas, planejo não só as atividades dos meus alunos como também me preocupo com as atividades que vou dar para os bolsistas ID. No início, falava: 'Vocês só vão participar se sentirem à vontade, se quiserem. Primeiro adquiram confiança, ganhem confiança dos alunos para depois atuarem'. Era muito cuidadosa e muito carinhosa.* (P6)

> *A supervisora foi uma peça-chave para esse trabalho em grupo, porque era a pessoa que estava lá e cá, a sua visão era de professora, então era a pessoa que me dava o rumo por onde ir. Era muito participativa, foi uma pessoa que esteve ao meu lado durante todo o tempo, auxiliando mesmo. A supervisora conseguia fazer essa tramitação entre o que estava acontecendo lá na escola e o que estávamos vendo aqui. Por exemplo, dizia: "Ó, vai acontecer a feira de ciências. Então, vamos organizar aqui um laboratório de geometria sustentável [...]." Assim, saiu um projeto em nosso grupo de um Laboratório Sustentável de Matemática, em função do que estava acontecendo na escola. Se ela não estivesse trazendo as coisas que estavam acontecendo lá, talvez, os bolsistas ID não percebessem alguns momentos importantes de se trabalhar a matemática. (P4)*

Percebemos, nesses relatos, que é possível os atores envolvidos avançarem na prática, independentemente dos limites da legislação. Há uma mudança na relação entre universidade e escola para uma perspectiva mais democrática, mas ainda não na direção de uma relação de colaboração, na perspectiva de um trabalho em conjunto, na qual os atores estejam implicados em processos de responsabilidade compartilhada, de comprometimento e aperfeiçoamento coletivo, como propõem Fullan e Hargreaves (2000). Isso porque as relações de afinidade interpessoal, mesmo fomentando a ocorrência de ações colaborativas, não são suficientes, conforme demonstram os estudos de Louden (1991 *apud* HARGREAVES, 1994), ao se referirem a um trabalho desenvolvido por ele próprio em uma relação de colaboração:

> A confiança que desenvolvemos tinha um caráter bastante pessoal. Descobrimos que gostávamos um do outro, tornamo-nos amigos e o projecto passou a ser, para ambos, mais do que um simples trabalho. Gostei de trabalhar com Johanna e de participar na vida da escola. Ela gostava de me ter por lá e esperava que o meu estudo corresse bem. (LOUDEN, 1991 *apud* HARGREAVES, 1994, p. 284)

As afinidades interpessoais, embora sejam importantes para o desenvolvimento da colaboração, podem transformar o trabalho numa relação de paternalismo e dependência, de modo a evitar a explicitação de diferenças ou desacordos (HARGREAVES, 1994; 2004). A colaboração requer abertura, confiança e valorização dos atores "distantes e diferentes, bem como dos semelhantes", atitude que, em si, se constitui em aprendizagem da profissão, já que "leva a pessoa ao domínio do incerto e do desconhecido, e, nesse sentido, envolve uma

disposição para correr riscos ou colocar-se em situação vulnerável." (HARGREAVES, 2004, p. 45).

Assumir sua vulnerabilidade, ou seja, seus limites, suas lacunas e incompletudes, segundo Kelchtermans (2009), constitui-se numa condição estrutural do ser professor e da relação educativa comprometida com o desenvolvimento integral do aluno, posto que retira o professor do pedestal e evidencia que todos estão num processo de aprendizagem e mudança. Diferentemente da compreensão comum de fraqueza e indefensibilidade, a condição de vulnerabilidade, na experiência educativa, está relacionada à autocompreensão do professor. Desse modo, é, ao mesmo tempo, "o que constitui a grande possibilidade para o 'pedagógico' acontecer numa relação interpessoal entre professores e alunos." (KELCHTERMANS, 2009, p. 84).

A profissão de professor compreende uma dimensão relacional ligada ao sentimento do professor frente à tarefa que desenvolve com seus alunos, aspecto que é desconsiderado na visão positivista de ensino, restrita à dimensão técnica e instrumental. Tal dimensão escapa ao controle, às intenções e ao planejamento do professor. Portanto, a profissão docente abrange também uma relação ética de responsabilidade em que os professores se envolvem como pessoas (KELCHTERMANS, 2009). Nesse sentido, segundo Kelchtermans (2009, p. 83), ser formador é "estar exposto aos outros, a uma dimensão de passividade", uma vez que, como profissional, nunca se tem o controle total da situação, tampouco dos resultados. É essa condição da profissão que faz com que determinadas experiências, sobretudo em situações de mudança, tornem-se um incidente crítico, uma experiência de vulnerabilidade.

Assim, o reconhecimento da vulnerabilidade docente é condição fundamental para o estabelecimento de relações éticas com os bolsistas ID e com os alunos da escola, visto que pressupõe a consciência – e a ação dela decorrente – de não ser o dono do saber e, por conseguinte, não poder prescindir do outro para conceber o que é mais significativo e potencializador do desenvolvimento integral dos atores que com ele contracenam no processo educativo.

Há indícios, nos relatos, de que os formadores de professores participantes da pesquisa, em determinados momentos, reconheceram, cada um de modo particular, sua condição de vulnerabilidade e incompletude, como denotam os relatos:

> *Os alunos estão saindo com uma deficiência enorme, são crianças com potencial, curiosas, com sede de aprendizagem, mas, quando perguntamos coisas básicas, como: quanto é que você tem de altura? O aluno responde: '3 metros, pró'. E a bolsista ID, com o olho assustado, diz: "3 metros!" A criança percebe o olhar da bolsista ID e nota que está falando uma bobagem; então, volta e diz: "Não, tenho 3 metros não, pró, tenho 30 centímetros, né, pró?'*

> *Isso com um metro em mãos. Percebemos que esses alunos nunca tinham manipulado um metro, não conheciam este instrumento, não sabiam que aquilo ali que tinha 10 decímetros, 100 centímetros, era uma medida de metro. Então, fomos construir com eles a medida do metro, cortamos um metro em folha de cartolina, em tirinha, para que compreendessem o que significavam aqueles números em decímetros e centímetros, para saberem usar o instrumento e, também, quanto realmente mediam. No outro dia, eles (alunos da escola) chegam assim: "Pró, eu já sei medir. Medi a minha cama, medi a arma do meu irmão, ela tem 17 centímetros, o revólver do meu irmão". E o bolsista ID perguntou: 'Professora, o que faço com isso?' Não faz nada, desvia o assunto, pois não vamos entrar numa questão que não sabemos como lidar.* (P6)

> *Se eu tivesse vivido essa realidade sozinha, tinha ficado triste, recolhida. Fiquei triste, só que não me entreguei, porque tive ajuda de todo o conjunto, dos próprios bolsistas ID, das professoras-supervisoras que já estavam, digamos, duras, sofridas com aquela realidade. Assustei-me muito, tudo foi surpresa para mim, nada ali era comum, tudo foi novidade, muitas vezes, triste. Chegava em casa chateada com o sistema, com tudo, mas tinha que buscar uma forma de dialogar, porque não podia mostrar toda a minha rebeldia, revolta para os bolsistas ID. Não podia chegar e dizer que aquela professora era irresponsável, dizer que os professores não queriam nada, que deveriam sair do sistema. Eu não poderia passar esses sentimentos para os bolsistas ID, tinha que me segurar para mostrar um outro discurso, não vamos culpar ninguém, ainda que, num momento de raiva, inconscientemente, acabemos culpando. Não é bem assim, não vamos culpar as professoras, elas não tiveram culpa, é o sistema, é todo um conjunto de fatores.* (P6)

Todavia, os relatos indicam que a ausência de espaços coletivos de reflexão entre os formadores de professores contribuiu para que a participante refletisse acerca do acontecimento de maneira restrita, o que naturalmente induziu à adoção de alternativas, a exemplo do desligamento da escola do Programa, o que, além de não contribuir para a mudança das práticas educativas em favor de um desenvolvimento integral dos alunos, provavelmente, reforçou as estruturas de poder já existentes e, consequentemente, contribuiu para a "desvalorização do profissionalismo dos professores e dos formadores de professores" (KELCHTERMANS, 2009, p. 92).

Ademais, a reflexão assumida, além de não ter sido compartilhada, foi guiada por uma preocupação de buscar conhecimentos e técnicas para resolver o problema. Não que os conhecimentos e as questões técnicas sejam irrelevantes; ao contrário, nenhuma mudança pode ser realizada sem uma base de conhecimentos sólidos e sem que haja o domínio de uma variedade de destrezas. O que ocorre é que, sem realizar uma reflexão ampla e profunda sobre o acontecimento, corre-se o risco de que a prática reflexiva se torne apenas "um procedimento, um método ou uma estratégia de confrontação que confirma e perpetua o *status quo"* (KELCHTERMANS, 2009, p. 92).

Tomar esses acontecimentos como objetos de reflexão e formação do grupo pressupõe ultrapassar a dimensão meramente técnica e instrumental. Assim, a reflexão crítica e profunda

implica uma abordagem contextualizada, na qual as particularidades do contexto de trabalho são, por um lado, cuidadosamente tidas em consideração, mas, por outro, fundamentalmente questionadas (KELCHTERMANS, 2009) em suas dimensões moral, política e emocional. A reflexão ampla e profunda vai além do desvelamento dos aspectos políticos que, muitas vezes, se escondem por trás dos valores: requer também que os formadores se voltem para si mesmos, a fim de desvelarem crenças, valores e teorias pessoais com os quais leem a realidade.

Percebemos preocupação por parte de alguns dos formadores de professores com a dimensão política – "*Chegava em casa chateada com o sistema"* (P6) – e ainda com a dimensão emocional no trabalho docente, conforme ilustra o relato:

> *Sem querer fazer um juízo de valor, porque a pessoa não é um número, não é uma nota, a nota não quer dizer nada, o importante é o que o aluno reteve, tenho percebido que meus melhores alunos, no sentido acadêmico, como pessoa como tudo, são os melhores professores na escola. Já aqueles alunos que foram medianos na universidade, que tiveram dificuldade, por incrível que pareça, na escola, são os que mais massacram os seus alunos, levam o maior número para a prova final e reprovam. Não quero fazer um julgamento de valor, mas penso que a frustração deles é jogada no outro.* (P5)

Entretanto, as reflexões realizadas no âmbito do subprojeto, em geral, não alcançavam o nível das questões de poder, valores e normas, muito menos dos aspectos afetivos. Assim, apesar de o relato evidenciar o reconhecimento de que a emoção interfere na prática docente, não há, no conjunto dos dados analisados, iniciativa alguma de provocar uma reflexão acerca dos sentimentos dos participantes do grupo frente às situações desafiantes da prática, na tentativa de compreender, por exemplo, os motivos que levavam os professores a se distanciarem ou a se aproximarem dos alunos. Tal constatação remete para as discussões de Hargreaves (2001) sobre geografias emocionais, ao afirmar que:

> Tornar-se um professor com tato, compreensivo ou apaixonado, é tratado, em grande parte, como uma questão de disposição pessoal, compromisso moral ou virtude privada, ao invés de ser entendido como determinadas formas de organização do ensino influenciam as experiências emocionais dos professores. (HARGREAVES, 2001, p. 1.057, tradução nossa)

Tratando-se, especificamente, dos formadores de professores, docentes universitários, esse negligenciamento pode ser maior, tendo em vista a estrutura da universidade, fundada no paradigma moderno que, "embora questionado pela pós-modernidade, [...] continua, em termos práticos (e mesmo retóricos), a ser o paradigma largamente predominante na estruturação da profissionalidade dos professores do ensino superior." (FORMOSINHO, 2009, p. 79).

Outro elemento indicativo da ausência de foco no desenvolvimento integral dos alunos, que congrega a totalidade dos participantes, é a centralidade nos conhecimentos estritamente da área dos subprojetos, como apontam os relatos:

> *Um aspecto positivo do momento da definição da problemática foi o trabalho realizado com os alunos. Os bolsistas ID, ao fazerem o diagnóstico com os alunos sobre o que compreendiam acerca dos aditivos, ao mesmo tempo, em que identificavam as lacunas de conhecimentos, as compreensões equivocadas que possuíam, também, percebiam que os alunos traziam questões muito interessantes, dúvidas sobre o uso de aditivos e o consumo de alimentos que contêm esses aditivos. [...] Essa era uma forma de levar em conta o que os alunos percebiam em relação ao tema, mas novas dúvidas sobre o trabalho da pesquisa-ação surgiam para os bolsistas ID.* (P1)

> *Usamos o software no celular para introduzir o conteúdo de funções, fizemos várias sequências didáticas. [...] O celular é um aparelho que todos possuem, mas usam apenas para conversar [...]. Então, resolvemos que quem não tinha celular, ficaria em grupo [...]. Foi uma aprendizagem bem significativa. Tenho o hábito de cercar tudo, o teórico, o metodológico e o didático, dá muito trabalho, mas discuto tudo […]. Resultado: usamos jogos e brincadeiras dentro de uma lógica; o uso da tecnologia contribuiu muito, tanto para os alunos (da escola) como para todos nós percebermos que vale a pena investir em atividades dessa natureza.* (P5)

É possível perceber a existência de uma preocupação com o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, inclusive com o uso da tecnologia de uma forma construtiva, através da criação de situações que circundaram os alunos no trabalho individual e em grupo. Nessas situações, não ocorreu simplesmente a incorporação de dispositivo tecnológico ao ensino transmissivo centrado no professor, no sentido de proporcionar uma interação restrita ao aluno-máquina, reforçando a ideia de ensino instrucionista. Ao invés disso, o uso didático do *software* foi para auxiliar a construção de conhecimentos, o que pode contribuir também para o desenvolvimento de competências cognitivas (PERRENOUD, 2000).

O uso da tecnologia na escola, a exemplo dos dispositivos móveis, amplia as possibilidades de construção de conhecimento antes limitada ao espaço fixo e formal da sala de aula, bem como favorece uma aprendizagem construtiva e significativa, desde que haja uma mudança de crenças e teorias implícitas dos professores e dos alunos sobre o que é ensinar e aprender. Entretanto, nos relatos, os participantes não fazem referência à mudança de crenças e teorias que, em geral, se encontram arraigadas em uma tradição cultural que compreende aprender e ensinar como palavras sinônimas de reproduzir e transmitir, e os conhecimentos como verdades absolutas a serem assumidas pelos alunos, não podendo, portanto, ser questionados e colocados em dúvida (POZO, 2002).

A ludicidade e a centralidade dos conhecimentos científicos especificamente relacionados ao subprojeto aparecem como uma forma de investimento na aprendizagem construtiva dos conteúdos disciplinares, conforme apontam os relatos:

> *[...] Sempre faço o encerramento com algum tipo de atividade coletiva, gosto das gincanas [...]. Tem todo um procedimento, por exemplo, para construirmos a mascote, é preciso das formas geométricas, fazemos tudo envolvendo a matemática. Fazemos uma coisa lúdica sem perder o objetivo, que ainda é aprender e ensinar matemática. Não pode ser uma coisa sem compromisso, só para fechar um ano letivo. Os alunos (referindo-se aos alunos da escola) se empenham muito. Já trabalhei no ensino básico e o que percebo, é que vale a pena realizar essas atividades, embora deem muito trabalho.* (P5)

> *Uma coisa positiva que os bolsistas ID gostaram muito e nasceu da interdisciplinaridade foi uma atividade que denominamos de pit stop. Era assim: uma parada rápida. Pedíamos aos professores que anotassem as urgências e as necessidades que os alunos apresentavam em relação aos conteúdos de suas disciplinas, que não poderiam ser deixadas para depois. Poderia ser uma coisa que não fosse da sua área, mas que o aluno precisava compreender, por exemplo, o uso do "m" antes de "p" e "b". Os bolsistas ID deveriam buscar uma estratégia motivadora que, em apenas 10 minutos, pudessem passar aos alunos aquele conteúdo. Era uma coisa bem rápida, mas didática, poderia usar uma música, um jogo ou outras estratégias, porque uma aula de 50 minutos cansa, e os alunos, nesse momento, descontraíam e aprendiam. Foi uma atividade que todos gostaram e que os alunos aprenderam muito.* (P6)

Os depoimentos, embora apresentem propostas alternativas ao ensino transmissivo, que se aproximariam do desenvolvimento integral dos alunos, revelam uma perspectiva de lúdico com a ideia subjacente de que aprender é um ato de sacrifício, que exige momentos de pausa para aliviar as tensões vividas em sala de aula. Todavia, o lúdico, no processo de aprendizagem, precisa ser concebido como aquilo que motiva o aluno a se engajar, a viver a experiência de aprender, de modo a lhe possibilitar a construção de sentido. A capacidade de aprender, de compreender, de atribuir sentido ao que se aprende se configura como uma atividade lúdica na medida em que promove a elevação da autoestima, da criatividade e da autonomia do aluno. Dessa forma, tanto um jogo como a realização de uma tarefa de matemática podem ser lúdicos: "o conceito do que é lúdico repousa sobre a ideia de que o prazer que existe no que se faz é algo que reside em nós e no modo como nos relacionamos com o mundo." (LEAL; D'ÁVILA, 2015, p. 63).

A centralidade nos conhecimentos científicos relacionados, especificamente, ao subprojeto se revela quando alguns participantes anunciam ações de intervenção dos bolsistas ID para fomentar a aprendizagem dos alunos, como se pode perceber nos relatos:

> *As intervenções eram criadas a partir do contexto da escola, das observações que eles (referindo-se aos bolsistas ID) faziam da aula do professor, do espaço escolar. Sentavam com o professor supervisor e discutiam que intervenção poderiam fazer para aquele determinado conteúdo, principalmente, quando sentiam que os alunos não tinham compreendido bem o assunto. Discutiam que intervenção fazer, se era um jogo ou um modelo, porque o nosso subprojeto é pautado no estudo etnográfico, na experimentação e no modelo didático. Os bolsistas ID junto com os supervisores faziam muitos experimentos, como modelo didático, e preparavam as intervenções. Dávamos o suporte, e eles aplicavam em sala de aula junto com supervisor.* (P3)

> *Em nosso subprojeto, uma das estratégias de trabalho, ou a principal estratégia, são as aulas práticas (referindo-se à realização de experimentos). Em função disso, os alunos da educação básica veem o Pibid mais nessa perspectiva, nesse caráter instrumentalizador, prático, daquele conteúdo abordado pelo professor em sala de aula, na maioria das vezes, de modo mais teórico na forma de aula expositiva.* (P2)

Os relatos indicam que as ações dos bolsistas ID se restringiam a conteúdos específicos e, principalmente, numa perspectiva de reforço às atividades escolares, de forma a traduzir os conteúdos ensinados pelos professores e outros conhecimentos básicos em experimentos que possibilitassem sua assimilação e compreensão. Essa lógica, além de se distanciar do desenvolvimento integral do aluno, provavelmente contribuía para a construção, por parte dos bolsistas ID, de uma identidade docente restrita ao domínio de procedimentos e ao manejo de técnicas (CONTRERAS, 2002).

A necessidade de se investir no desenvolvimento de competências socioafetivas foi sendo percebida por alguns participantes, no decorrer do desenvolvimento do subprojeto, na medida em que a realidade dos alunos exigia mais do que trabalhar os conhecimentos disciplinares, conforme demonstram os relatos:

> *[...] Estamos acostumados a uma aula extremamente conteudista, e os alunos estão olhando para lá, pensando na namorada. Tinha uma turma que alguns alunos se automutilavam, alunos de 18 e 19 anos. [...] Os bolsistas ID têm que ter essa sensibilidade também. É preciso ver o emocional dessas pessoas (referindo-se aos alunos da escola), o que é que eles querem. Durante as atividades em sala de aula, às vezes, as aulas viravam relatos: porque meu pai fazia isso comigo etc. [...] Temos que considerar que o ser humano que está ali, que está na escola, está buscando alguma coisa, já que fora da escola têm coisas muito mais interessantes, certas ou erradas, mas que atraem os jovens.* (P5)

> *Em uma das escolas, observamos uma apatia geral em uma turma do 8º ano. Pensei: como é que esses alunos chegaram até ali sem emoção, sem vontade de brincar, de jogar, de estudar, uns adolescentes tão grandes e tão apáticos? [...] Dissemos para a professora da classe: pró, é preciso parar tudo para conversar com esses alunos, para ver o que eles sentem, o que eles pensam da vida, o que eles pensam da escola, o que eles estão fazendo aqui. Falamos em sala de aula, mas eles não respondem, não falam nem sim nem não. A professora disse: 'Nunca parei para pensar sobre isso'. Perguntamos: eles são assim com todos os professores, em todas as disciplinas? Ela disse que eram. Entretanto, não podemos deixar assim, eles são adolescentes. Trabalhando com essa turma, ficamos sabendo que, no início do ano, um dos alunos da turma tinha sido assassinado, mas a escola não percebeu como isso afetou a turma, continuou o seu trabalho com os conteúdos disciplinares.* (P6)

Os relatos sugerem que, num processo de tateamento provocado pelos desafios da realidade escolar, os participantes perceberam que engajar os alunos no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal com a elevação da autoestima exigia mais do que trabalhar os conteúdos disciplinares. Pressupunha contemplar conteúdos atitudinais, valores, considerando a pessoa de cada aluno e não de um aluno padronizado, robotizado.

Esse choque de realidade desafiou alguns formadores de professores a verem os bolsistas ID, futuros professores, como pessoas, portadores de histórias, necessidades e desejos, e não apenas como dinamizadores de aulas, como ilustram os relatos a seguir:

> *Nós não estamos preparados para trabalhar com essas questões (referindo-se às questões atitudinais, emocionais e valores), mas podemos nos preparar. Se ficarmos apenas dizendo que não estamos preparados, que não tivemos uma formação, que não vamos fazer, não é assim. Qual a formação que tive para lidar com isso? Foi escutando, trabalhando em conjunto, dialogando com os bolsistas ID e com as supervisoras. Escutando o outro, vamos criando formas, mecanismos, experiências para nos fortalecer, a partir de um discurso que pode ser empírico ou de uma experiência. Ao escutarmos as realidades, vamos nos fortalecendo, estar ouvindo o outro e o outro estar nos ouvindo, isso ajuda, porque se não tivermos ninguém para nos ouvir vamos adoecer. [...] Percebemos que na educação ainda há muito que fazer, o que aprender, nós agimos de forma diferente de acordo com a realidade, a nossa postura acaba sendo, assim, como um camaleão. Vamos nos adaptando à realidade de cada escola, acabamos sendo várias pessoas de acordo com o seu contexto, tem que ter atitude, tem que ser flexível, agir de uma forma com um, agir de uma forma com outro.* (P6)

> *Lembrei-me de algo bem relevante: houve um momento em que trabalhamos com a história de vida dos bolsistas ID, e esse momento, para mim, foi importante. Nunca tinha feito isso em minha sala de aula, pois nunca dá tempo de fazer essas coisas. Houve uma história de uma bolsista ID que foi criada na roça, depois foi para a cidade para ser alfabetizada, morou com a tia e teve uma vida muito difícil até conseguir chegar à universidade. Então, quando eu sabia quem eram as pessoas com quem estava lidando, visto que elas tinham relatado suas histórias de vida, para mim ficava mais fácil o trabalho. Isso nós não fazemos na sala de aula, não sabemos quem é o pai, quem é a mãe, porque não dá tempo nos envolvermos com os alunos da forma que acredito que deveria ser, mas pelo menos poderíamos tentar entender um pouco mais desses alunos.* (P4)

Podemos depreender dos relatos uma importante construção desses formadores de professores, tecida num processo de tateamento, que coloca em relevo a necessidade de reconhecimento da pessoa dos bolsistas ID no seu processo formativo, para que eles, a partir da própria experiência de um processo de ensino-aprendizagem pautado no respeito às suas subjetividades, fossem capazes de se conectar de forma empática, ética e comprometida com a pessoa dos seus futuros alunos e com seu desenvolvimento como pessoas e cidadãos.

Todavia não foram identificados dados que apontem um investimento no desenvolvimento de competências socioafetivas dos bolsistas ID. Mesmo por parte dos formadores que manifestaram a compreensão acerca da necessidade de atenção à pessoa e à afetividade dos alunos da escola, não fica evidente como esses aspectos foram contemplados no processo formativo dos bolsistas ID. O discurso sobre a importância que tem a afetividade no processo de ensino-aprendizagem não é suficiente para formar profissionais capazes de lidar com os problemas relacionais inerentes a ele. É fundamental que a formação inicial do professor possibilite a vivência, que contemple a pessoa do estudante, futuro professor, investindo não só no domínio de conhecimentos e técnicas, mas também no desenvolvimento

de competências cognitivas, socioafetivas e valores. Assim, ao mesmo tempo em que os bolsistas ID se formam como pessoas, cidadãos, desenvolvem as capacidades necessárias para perceber seu aluno como pessoa e investir em um ensino que integre o cognitivo, o corpóreo, o afetivo e o social.

A discussão em torno das inferências "investimento no desenvolvimento da autonomia dos bolsistas ID, futuros professores" e "elaboração dos subprojetos sem foco no desenvolvimento integral dos alunos da escola" permite-nos responder a primeira questão de pesquisa: Que elementos das práticas, concepções, crenças e representações da mediação docente dos formadores de professores foram ressignificadas a partir da vivência no Pibid?

Em resposta à referida questão de pesquisa cabe destacar que os resultados deste estudo indicam que a experiência do PIBID provocou mudanças nas práticas docentes de boa parte dos formadores de professores no que concerne à relação entre formador e estudante e ao ensino no processo de formação profissional: "*acredito que mudei muito minha postura de professora, porque eu era meio brava*" (P4); "*após essa experiência passamos a não ensinar somente conteúdos disciplinares.*" (P6).

Os participantes foram unânimes em reconhecer a importância de a formação assumir a pessoa do bolsista ID e do próprio aluno da escola como centro do processo formativo. O que significa dizer: contemplar os conhecimentos, o desenvolvimento de competências cognitivas complexas e socioafetivas, as atitudes e os valores, de modo a integrar as diversas dimensões do ser humano em prol do desenvolvimento pessoal, mesmo que essa perspectiva ainda não seja suficientemente evidente na prática e que apenas um dos participantes reconheça que não possui saberes e competências necessárias para colocar em prática, de forma consistente, essa perspectiva, valorizada nos seus discursos, de investir no desenvolvimento integral da pessoa do bolsista ID e do aluno da escola.

A maioria dos participantes reconhece a necessidade de o formador de professor sair do lugar de detentor do saber, mas os saberes pedagógicos não emergem como necessidade para uma atuação mais qualificada. No registro dos dados, apenas um participante aponta a necessidade de se estabelecer relação sistemática entre o conhecimento específico da disciplina e aqueles de natureza didático-pedagógica.

No que concerne ao papel da escola na formação dos futuros professores a quase totalidade dos participantes passou a assumir a compreensão de que ela não é apenas campo de aplicação das teorias estudadas previamente na universidade, mas espaço de (re)construção dos saberes e da própria identidade docente. Também avançaram no sentido de reconhecer a necessidade de o formador estar mais conectado com a escola, de conhecer a realidade de

"dentro" e de os projetos de pesquisa serem desenvolvidos não "para" a escola, mas "com" a escola.

O trabalho em parceria com o professor da escola, coformador, de acordo com dois participantes, contribuiu significativamente para esse processo de mudança, uma vez que ele assumiu o papel de "amigo crítico", pessoa que o desafiou a pensar, refletir sobre suas ações e, com isso, buscar e construir outras formas de se constituir formador.

Em síntese, considerando as mudanças identificadas pelos participantes, é possível concluir que a experiência no PIBID tem se configurado como um processo formativo do ponto de vista da docência, oportunizando algum nível de modificação nas práticas, crenças, representações e concepções dos formadores de professores, potencializadas pelo contexto relacional colaborativo das equipes dos subprojetos.

Seguramente, o potencial formativo dessa experiência para o docente universitário seria muito maior se os documentos legais referentes ao Programa PIBID contemplassem, em suas diretrizes e seus objetivos, além da formação do licenciando (bolsista ID), a formação de todos os atores envolvidos, dentre eles o docente universitário e formador de professores. Se assumissem uma perspectiva dinâmica, processual e democrática de formação pedagógica centrada na problematização e reflexão "na" e "sobre" a prática, o que possibilitaria, simultaneamente, a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem da escola básica. É o que evidenciam, de forma unânime, os participantes quando enfatizam a necessidade de espaços coletivos entre os formadores de professores para reflexão, partilha e discussão sobre as experiências vividas no PIBID: *"Não há encontros dos coordenadores para uma discussão, avaliação conjunta a fim de vermos o que está dando certo em um subprojeto e o que pode contribuir com outro, ou seja, uma troca de experiências. [...] isso está cada dia mais difícil na universidade.*" (P3).

A consciência dessa lacuna ficou mais evidente para os formadores de professores a partir da participação nesta pesquisa.

> *Falar do Pibid, fazer uma autorreflexão é bom para percebermos o quanto aprendemos, o quanto que o Pibid trouxe de contribuição. Se houvesse uma pergunta sobre qual o momento que tive para falar do Pibid como estou falando aqui agora? Não me recordo, nesta perspectiva aqui, não. Falamos somente das práticas, do que fizemos, as práticas que foram importantes, mas falar assim como você (referindo-se à pesquisadora) perguntou: 'O que foi o Pibid para você?' 'Qual foi a importância do Pibid para você?' Eu realmente não tive nenhum momento como este durante os quatro anos como coordenador de subprojeto, talvez falássemos em reuniões, seminários, mas era mais assim: o bolsista falava, o supervisor falava, isso é legal, mas os coordenadores basicamente não. Eu, pelo menos, não tive essa experiência; para mim, este é o primeiro momento nesses quatro anos que estou tendo essa*

> *oportunidade de falar sobre a minha experiência no Pibid, o que, para mim, foi muito importante.* (P1)

Nesse sentido, cabe destacar que o investimento de cada um dos participantes em duas etapas importantes de reflexão – a escrita narrativa dos incidentes críticos e o questionamento acerca desses incidentes no contexto da entrevista – provocou um olhar mais problematizador e crítico em relação às próprias práticas na condução dos subprojetos do PIBID. Nessas circunstâncias, ao mesmo tempo em que eles narravam o que fizeram na prática, iam construindo percepções críticas sobre suas crenças e representações subjacentes àquelas ações. Assim, compartilharam lacunas e fragilidades da mediação até então não percebidas, evidenciando desequilíbrios sociocognitivos, dúvidas e o reconhecimento do não saber, bem como vulnerabilidades que sinalizam para mudanças significativas nas representações e crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem na formação de futuros professores da escola básica.

Cabe enfatizar que a participação dos formadores de professores, coordenadores de subprojeto, nesta pesquisa, possibilitou um contexto de descobertas e aprendizagens acerca de suas experiências no PIBID, que esteve ausente no acompanhamento institucional dos subprojetos. Esses elementos colocam em evidência, de um lado, o potencial formativo do PIBID não só para os bolsistas ID, mas para todos os atores, dentre eles os formadores de professores e coordenadores dos subprojetos. De outro lado, demonstram que a sua concretização, de forma mais radical e profunda, especialmente no que concerne aos formadores de professores, pressupõe a institucionalização de espaços de compartilhamento e reflexão coletiva e colaborativa, das experiências bem sucedidas e, necessariamente, das situações dilemáticas, desafiantes, portanto dos incidentes críticos. Reflexão capaz de engendrar processualmente ressignificações de suas crenças, representações e práticas.

Nossa expectativa é de que essas contribuições sirvam de subsídios para o aprofundamento, a consolidação e a expansão do Programa. Nesse sentido, é pertinente destacar, alguns aspectos identificados por nossa pesquisa, não necessariamente reconhecidos por todos os formadores de professores nos marcos deste estudo, que mereceriam maior reflexão individual e coletiva, oxalá promovida pelo PIBID em sua próxima versão, na perspectiva de continuidade do processo formativo que seguramente foi vivido pelos participantes nesta experiência de pesquisa. Dentre esses aspectos, destacamos a falta de foco dos bolsistas ID no seu processo de desenvolvimento profissional, o que se expressa, por exemplo, na concepção de autonomia associada à apropriação de conhecimentos e dissociada

do desenvolvimento de competências cognitivas complexas, cujos indícios, entre outros, são a ausência de relatos que revelem mediação docente por meio de perguntas capazes de provocar o estudante e futuro professor a pensar de forma complexa e a omissão quanto ao desenvolvimento de competências socioafetivas, valores e atitudes, numa clara separação entre cognição e emoção, evidenciada pela escassez de momentos voltados para a reflexão individual e coletiva de forma a integrar as dimensões pensar, sentir e agir, no desenrolar dos subprojetos.

Outro aspecto que carece de aprofundamento é a ausência de centralidade na profissionalização dos futuros professores numa perspectiva alargada, em outros termos, como profissionais autônomos, investigativos, críticos, competentes do ponto de vista técnico, relacional e ético, que pode ser exemplificada pela relação hierárquica da universidade com as escolas, pela escassez de problematização sobre a realidade das escolas, as necessidades dos alunos e as situações desafiantes da prática docente, bem como a condução do subprojeto centrada estritamente nos conteúdos das áreas de conhecimento.

Os aspectos apontados são compreensíveis considerando o *ethos* no qual, historicamente, o formador de professor construiu sua identidade de docente universitário. Tal *ethos* é assentado na ciência moderna positivista e em suas dicotomias – sujeito e objeto, razão e emoção, teoria e prática, indivíduo e sociedade, natureza e sociedade –, assim como em suas verdades dogmatizadas e inquestionáveis, com produções científicas que desqualificam o saber da experiência e do senso comum. Esses pressupostos impactam fortemente nas representações e práticas docentes em diferentes âmbitos, como na relação entre professor e estudante, na forma de lidar com o conhecimento, na relação entre teoria e prática, na relação entre ensino e pesquisa, na organização do trabalho em sala de aula, na forma de avaliação, na inserção no plano político-social mais amplo. Nesse cenário, o docente universitário emerge como produtor e porta-voz de teorias mediante um modelo de ensino tradicional, centrado na transmissão e na acumulação de conhecimento, o que lhe assegura reconhecimento social.

Todavia esse reconhecimento é maior para os docentes que atuam nos cursos de bacharelado, que, em tese, têm maior afinidade com a pesquisa científica, fortemente valorizada nas últimas décadas, do que para aqueles que atuam nos cursos de licenciatura. Em decorrência disso, muitos daqueles que desempenham o papel de formadores de professores não se reconhecem como tal e, por conseguinte, desempenham esse papel sem considerar as especificidades da formação de futuros professores, o que revela a internalização de uma cultura acadêmica de profunda subestimação em relação aos saberes pedagógicos.

4.2 INVESTIGAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Nesta seção, buscamos responder a segunda questão de pesquisa, que interroga como a investigação, um dos princípios norteadores das ações de formação do PIBID, se traduziu na prática dos formadores de professores. Trata-se de uma indagação respondida a partir da discussão em torno de duas inferências: relação hierarquizante entre teoria e prática, embora numa busca de retroalimentação, e pesquisa que não se consubstancia como eixo condutor dos subprojetos.

4.2.1 Relação entre teoria e prática hierarquizante, embora numa busca de retroalimentação

Antes de adentrar na análise dos dados, cabe situar que a relação entre teoria e prática passa a se configurar como um fio condutor do processo de ensino-aprendizagem na universidade, quando essa instituição, a partir da criação do Estado-nação, da sociedade capitalista e da consolidação da ciência moderna positivista, assume a formação de profissionais como uma das suas missões (SANTOS, 2010). No caso da formação profissional do professor, a transferência da responsabilidade do nível médio para a universidade tem desafiado essa instituição a redefinir suas formas de organização, o sentido atribuído à docência, ao papel do estudante e à relação com a prática social (FORMOSINHO, 2009; SAVIANI, 2009).

No entanto, os cursos de formação de professores se estruturaram no marco do pensamento científico moderno e em um contexto em que as profissões assentavam seu prestigio, quase exclusivamente, em um conhecimento especializado. Imersa nesse contexto acadêmico e alinhada a uma visão de aprendizagem como "aquisições e acúmulo gradual seja de informação, conhecimento ou experiência" (TUNES; BARTHOLO-JR, 2009, p. 26), mas também, de modo contrário, numa perspectiva de "abertura à renovação" (IDEM, 2009, p. 26), em que o estudante é o protagonista de sua aprendizagem (IBIDEM, 2009, p. 26), a formação inicial de professor se fundamenta em diferentes abordagens e, consequentemente, em formas distintas de conceber a relação entre teoria e prática.

Na abordagem tradicional de formação, denominada por Korthagen (2012) de "abordagem dedutiva" (baseada na teoria), a relação entre teoria e prática se dá de forma hierárquica, uma vez que os conteúdos disciplinares, técnicos e procedimentais são diretamente dedutíveis dos conhecimentos científicos e transferidos para os estudantes,

futuros professores, na forma de explicação ou demonstração. Em contrapartida, a "abordagem de tentativa e erro" (KORTHAGEN, 2012) (baseada na prática) concede um lugar bastante proeminente à prática, embora desconsiderando as teorias educativas e uma reflexão sistemática. Em tais condições, cria-se uma lacuna entre teoria e prática e, desse modo, reproduzem-se "os vícios, os preconceitos, os mitos e os obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica, sob a pressão onipresente da cultura pedagógica dominante e das exigências que a instituição escolar impõe." (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 364). Em ambas as abordagens, constrói-se um hiato entre a teoria e a prática, seja mediante uma excessiva utilização da teoria ou atribuindo um lugar demasiado à prática.

Já na abordagem realista, de natureza dialética e dialógica, a relação entre teoria e prática é construída a partir das experiências dos próprios estudantes, futuros professores, considerando as fontes intrapessoais do seu comportamento, incluindo as racionais e as inconscientes ou pouco conscientes (KORTHAGEN, 2009). A prática é o ponto de partida para a aprendizagem profissional, e a teoria científica se constitui como um elemento a mais do processo de problematização e reflexão, uma lente de aumento que ajuda a ver, analisar e questionar não só as condições estruturais e materiais do contexto estudado, o comportamento observável, mas também a "tomar consciência dos aspectos inconscientes do ensino no sentido de tornar os alunos futuros professores mais sensíveis aos aspectos mais importantes das situações educativas, aquilo que Korthagen designa de *phronesis.*" (FLORES, 2010, p. 185).

Neste estudo, os dados indicam a assunção da perspectiva de relação entre teoria e prática dedutiva, hierarquizante, embora com níveis e formas diversos entre os participantes, conforme excertos:

> *Na tentativa de caminhar com a investigação-ação, eu poderia ter dosado o trabalho com os bolsistas ID de forma mais tranquila e menos inflacionada (referindo-se à quantidade de estudos teóricos) para que se apropriassem da abordagem metodológica e a entendessem. E pudéssemos fazê-la à medida que fôssemos desenvolvendo as atividades, aprendendo e superando as dificuldades dessa implementação.* (P1)

> *[...] uma coisa que precisamos ter cuidado é trabalhar a teoria e, a partir dela, trabalharmos a prática, senão ficamos trabalhando uma teoria e preparando atividades no Pibid para os alunos da escola poder assimilar melhor o conteúdo, mas sem fazer a relação com a teoria. Isso deve ser assim, senão fica igual quando vamos ministrar algumas atividades na Semana Pedagógica das escolas, e o professor só quer uma receita, uma receita de como vai dar aula. [...] Acredito que o Pibid faz com que façamos essa associação entre a teoria e a prática que, às vezes, no estágio, não conseguimos fazer.* (P3)

> *Nesse momento, que era o meu início, porque o Pibid já estava acontecendo, começamos pelo estudo da proposta do Pibid, que constava de estudo etnográfico, formação de professores, um conceito da área específica de conhecimento e um conceito voltado para a área da educação matemática que, para nós, era muito importante. Então, nesse primeiro momento, trabalhamos somente com os teóricos referentes a essas questões, para que eles (referindo-se aos bolsistas ID) tivessem alcance do que vinha a ser o Programa e do que iriam trabalhar enquanto conceito teórico. Depois disso, desmembramos o subprojeto, a outra coordenadora ficou com a turma do ensino médio e eu com a do ensino fundamental.* (P4)

> *A primeira metade do ano letivo era de preparação do material didático e a segunda metade era para a execução.* (P5)

Os relatos evidenciam uma concepção de articulação entre teoria e prática que supervaloriza a teoria e, via de regra, antecede à prática, a qual se configura, essencialmente, como contexto de aplicação da teoria e não de problematização e produção de novos conhecimentos, numa perspectiva práxica. Nesse sentido, cabe aos formadores de professores a seleção das teorias a serem estudadas *a priori* nas rodas de estudo para, só depois, os bolsistas ID, futuros professores, serem encaminhados às escolas. Tal caraterística se aproxima da abordagem tradicional de relação entre teoria e prática dedutiva (KORTHAGEN, 2009), inerente à visão de formação pautada na racionalidade técnica, que compreende a prática como campo de aplicação de fórmulas e procedimentos produzidos pelas ciências aplicadas (SCHÖN, 2000).

Desse ponto de vista, a proposta de investigação-ação relatada pelo participante (P1) distancia-se daquela formulada por Kemmis e Wilkinson (2011), uma vez que, para esses autores, além da espiral de ciclos de autorreflexão, uma das características fundamentais da pesquisa-ação é ser mediada por relações recursivas, já que "adotar uma visão mais abrangente da prática possibilita entendê-la e teorizá-la de modo mais rico, e de formas mais complexas" (IDEM, 2011, p. 26). Afasta-se também da epistemologia da prática, a qual, ao defender a formação intelectual e cultural dos futuros professores em articulação com a formação técnica, compreende o contexto profissional tanto como lugar de mobilização de saberes e de competências específicas da profissão quanto como instância de suas produções, integrando-se como parte da formação e tornando-se, enfim, "um espaço de *comunicação* e de *transmissão* destes saberes e competências." (TARDIF, 2002, p. 79).

Essa análise não tem a pretensão de negar a importância da teoria no desenvolvimento das atividades dos subprojetos, mas sim afirmar a necessidade de sua integração dialética com a prática, de forma que os momentos de estudos não sejam isolados dos problemas concretos vivenciados pelos bolsistas ID na escola e, dessa forma, contribuam para o desenvolvimento

de competências cognitivas complexas, geradoras da autonomia profissional. A fragilidade apontada na articulação entre teoria e prática na formação inicial de professor não é uma particularidade dos formadores de professores, coordenadores de subprojetos do PIBID. Estudos internacionais concluem que este é um dos "aspectos mais críticos" (FLORES, 2014a, p. 222) da formação inicial de professor. Uma marca impregnada e construída ao longo dos tempos na cultura docente universitária, que vai se incorporando ao *modus operandi* e se constituindo como um *habitus* nas práticas profissionais dos formadores (BOURDIEU, 2012).

A visão de que a teoria precede a prática se revela também quando alguns formadores de professores assumem o lugar de detentores do conhecimento, cujo papel principal é transmitir os conteúdos considerados por eles como os mais relevantes, como pode ser observado no depoimento:

> *No início das atividades do subprojeto, trabalhamos mais os textos. Era mais a coordenadora explicando os conceitos, dizendo o que era um grupo colaborativo explicando, explicando, explicando... Só depois, aos poucos, consegui me organizar e fazer com que os bolsistas ID e os supervisores também se organizassem enquanto grupo. Não é fácil para o formador mudar essa postura (referindo-se à prática restrita às aulas expositivas), não é uma coisa tranquila. Assim, no primeiro dia, chego aqui, já sei o que é um grupo colaborativo e consigo dar conta desse recado. Não é assim. Em nossa formação, não nos foi possibilitado esse momento, pelo menos na minha formação não houve esse momento de um trabalho colaborativo.* (P4)

A dificuldade de o formador de professor ultrapassar a representação historicamente construída do docente universitário como detentor do saber, de transmissor do conhecimento, cuja "erudição seria a qualidade mais reconhecida" (CUNHA, 2008, p. 15), fica evidente no relato. Tal fato pode ser compreendido a partir da ótica dos estudos sobre o peso da biografia escolar prévia e do processo de socialização da profissão no desempenho do futuro professor, os quais sinalizam a importância de se considerar sistematicamente as teorias implícitas no processo formativo (DAVINI, 2015). Nessa ótica, a dificuldade do formador de professor em relacionar teoria e prática no PIBID estaria relacionada à sua biografia de estudante e profissional,

> [...] seriamente afectada pela orientação *reprodutora* da pedagogia universitária, aliada a uma visão *aplicacionista* da formação de professores, ambas tendencialmente traduzidas em *currículos pré-definidos*, frequentemente ditados pelas prioridades e conhecimento dos docentes responsáveis em detrimento dos interesses e necessidades dos formandos. Por outro lado, o *carácter presencial dos cursos*, que não preveem espaços curriculares de trabalho nos contextos profissionais vem reforçar a adopção de abordagens afastadas da realidade das escolas e das práticas dos professores. (VIEIRA, 2005, p. 119)

Os formadores de professores, condicionados no processo formativo pela racionalidade técnica, naturalmente concebem que formar o professor profissional é treiná-lo para selecionar teorias e técnicas previamente estudadas, produzidas por outrem, mais adequadas para resolver problemas da prática. Essa concepção remete à formação de técnicos reprodutores de procedimentos, e não à formação de profissionais da docência capazes de enfrentar as incertezas inerentes ao contexto da prática de forma investigativa, compreensiva, criativa, portanto, autoral, protagonista e autônoma. Tal realidade não é constatada apenas neste estudo, pois outros pesquisadores têm enfatizado a importância de haver congruência entre as visões de conhecimento e de aprendizagem, entre a estrutura e as práticas dos cursos de formação inicial de professores, bem como de investimento no desenvolvimento profissional dos formadores de professores (FLORES, 2014a; KORTHAGEN, 2009; LOUGHRAN, 2009; RUSSELL, MARTIN, 2014).

Na perspectiva de relação entre teoria e prática adotada pela participante P4, as situações desafiantes do contexto da escola, caracterizadas por imprevisto, dilemas, conflitos e complexidade não são tomadas como ponto de partida para o processo de planejamento, deixando de ser insumos para convocar, repensar a teoria ou até mesmo (re)construí-la (CONTRERAS, 2002). A formação, quando concede uma primazia à teoria, alheia ao contexto da prática, desconsidera o efeito potencializador do desafio, da problematização, da provocação, das situações de desequilíbrios tanto cognitivo como afetivo que dela emergem como elementos igualmente capazes de suscitar o diálogo com as diversas teorias. Ignora os aspectos motivacionais dos bolsistas ID, prévios e (ou) emergentes da inserção no contexto da prática, privando-os de vivenciar uma experiência formativa comprometida, capaz de provocar a construção de sentido, a ressignificação das teorias e o desenvolvimento de atitudes investigativas que serão requeridas em sua atuação profissional futura.

A despeito da adoção unânime da lógica hierarquizante e aplicacionista, alguns formadores de professores arriscam formas de explorar o sentido da teoria na condução da prática, conforme relatos:

> *[...] nas rodas de estudo, pegávamos as principais ideias do texto, colocávamos no quadro e íamos debatendo aquelas ideias, tentando articular com a prática, mas não apenas destacando as ideias. E, sim orientando: 'Gente, quero que vocês, no próximo plano, destaquem as três grandes ideias que estão no texto, que podem se articular como princípios para fundamentar os planos que estão revendo'. Na outra semana, eles (referindo-se aos bolsistas ID) teriam que criar uma nova coluna explicando como que os fundamentos teóricos estão ajudando na articulação entre uma coisa com a outra. A atividade tem tal objetivo, tal conteúdo, o que me inspira teoricamente? Então, eles tinham muita dificuldade de fazer isso, se não é o coordenador exigindo, fica a prática pela prática.* (P1)

> *[...] eu ia na disciplina de estágio, pegava coisas do currículo do curso e mostrava para os bolsistas ID: olha gente isso aqui, vocês estão conseguindo entender como é que isso se articula? Eles: 'Ah! professor, agora que eu estou entendendo, faz sentido mesmo'. Então, havia momentos que as explicações extrapolavam o contexto do Pibid, envolviam o currículo do curso, os dilemas do estágio e do próprio Pibid. Só assim, conseguíamos amarrar a ideia. Eu tinha essa preocupação de que eles (referindo-se aos bolsistas ID) percebessem que aquela teoria não era blá blá blá, que aquele cuidado com a interdisciplinaridade era importante para se ter uma prática um pouco diferenciada e melhorada. São essas questões que, enquanto coordenador, creio que sejam importantes tentar amarrar, o tempo todo ou de tempos em tempos. Precisamos promover esse tipo de coisa para que o grupo continue avançando.* (P1)

A mediação adotada pelo participante busca desenvolver a relação entre teoria e prática mediante ilustrações da prática para a compreensão da teoria e vice-versa, aproximando-se da ação descrita por Vásquez (2011) de *práxis* criativa – uma condição inerente à natureza humana na qual o homem interage com a realidade no enfrentamento de problemas e, a partir das novas situações ou necessidades, vai inventando e criando constantemente novas soluções, ao tempo em que também se reinventa e se modifica como produto dessas interações. Entretanto, nessa tentativa de articular a discussão teórica com a realidade, os participantes da pesquisa partem da apropriação da teoria e vão ao encontro da prática, para dar sentido à teoria. Dessa forma, a problematização fica restrita ao texto ou "coisas do currículo do curso" (P1), desconsiderando-se que a teoria tem origem na investigação de situações da prática, bem como que "as ações não são apenas causadas por suas intenções e circunstâncias, mas também que as pessoas causam as intenções e as circunstâncias." (KEMMIS; WILKINSON, 2011, p. 53).

O uso de ilustrações e exemplos, assumido pelo participante como forma de estabelecer a relação entre teoria e prática, como indica Lucarelli (2009), se situa no nível mais elementar, visto que limita essa relação a um processo de aquisição de novos conhecimentos mediante apenas sua vinculação a alguns aspectos já existentes na estrutura cognitiva do estudante. Em tais condições, quando se opera apenas com as fontes racionais ou lógicas, deixa-se de fora a dimensão subjetiva, por exemplo, conflitos de valores, sentimentos que são inerentes ao contexto da prática profissional (KORTHAGEN, 2001).

Assim, apesar de haver uma preocupação do participante em tornar o aprendizado dos conteúdos mais significativo, em possibilitar que a teoria faça sentido para os bolsistas ID, sua mediação ainda se orienta por uma lógica de relação entre teoria e prática hierarquizante, conforme demonstram os excertos:

> *[...] a problematização é um processo de abertura, mas, no primeiro momento, pode não fazer sentido para alguns e, se não fizer sentido há uma resistência. Então, é num contínuo ir e vir, de uma forma mais lenta, orgânica, uma coisa mais artesanal que vamos dando chance dele*

> *(referindo-se ao bolsista ID) romper com essa resistência com algumas coisas. Para que essa resistência inicial possa ser superada, é preciso esse tempo de cultivo, dele entender, é preciso que o coordenador fique ali buzinando: gente de novo, olha aqui, vocês estão conseguindo fazer? 'Não, realmente a gente não fez professor'. O bolsista ID fica protelando até que uma hora faz e prova isso na experiência e vê que tem coerência, que houve um elemento interessante ao realizar a prática, que a teoria lhe ajudou e, de alguma forma, fez sentido na prática.* (P1)

> *[...] quando estou falando deles (bolsistas ID) verem sentido nas atividades. É interessante porque eles abraçam, mas também resistem. É muito curioso, pois quando resistem, é aquela coisa clássica, de olharmos nos rostos deles e percebermos: isso aí é blá blá da teoria. Isso aí são vocês do mundo da academia, mas, na prática, não é nada disso. Eles não falam isso para mim, é no olhar deles, no modo como olham, como se expressam, que notamos.* (P1)

> *Então, para se fazer sequência didática, interdisciplinaridade, pesquisa-ação e definição de uma problemática não bastavam as rodas de estudo. Tínhamos que experimentar aquilo e, ao experimentar, ir percebendo a nossa dificuldade e ir remodelando, tentando chegar, digamos assim... numa formulação de problemática que fosse mais próxima do que a pesquisa-ação preza.* (P1)

Efetivamente, como indica o participante, problematizar não é uma tarefa simples. Pode gerar resistência, pois os estudantes, como não estão acostumados a realizar exercícios que lhes exigem questionar, analisar, sintetizar, criticar e criar, são acometidos pelo medo de errar que os coloca em uma posição defensiva frente às tarefas mais desafiantes. Além disso, atribuir sentido ao que se aprende pressupõe uma mobilização cognitiva mediante a qual a pessoa, ao tempo em que faz a assimilação do que está sendo estudado, se modifica através dos processos de "diferenciação progressiva e reconciliação integrativa" (MOREIRA, 1999, p. 155). Trata-se de uma mobilização cognitiva que acontece em colaboração com outros colegas e com o formador, num contexto social, portanto não de forma isolada como nos ensina Vygostky (1991). Assim, o formando relaciona a nova informação com seus conhecimentos prévios, vincula o aprendido às suas experiências, traduzindo-o em suas próprias palavras e, por sua vez, relacionando-o com outros conhecimentos, tarefas e contextos. A aprendizagem do conteúdo, nessa perspectiva, não tem um fim em si mesmo, na medida em que, "além de modificar a nossa compreensão do que são as coisas, transforma o sentido que elas têm para nós." (MIRAS, 2004, p. 209).

Nessa ótica, problematizar, como uma atitude intelectual, uma capacidade de interrogar a realidade de diferentes pontos de vista para encontrar uma solução mais plausível para um fenômeno da prática, implica tanto o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais complexas como também "mudança de atitudes e valores dos estudantes, de forma construtiva e consciente" (SOARES, 2013, p. 25), haja vista que:

> Este carácter extrínseco o heterónomo de los motivos de los alumnos para estudiar (y en su caso para aprender) es difícilmente compatible con la

> exigencia de autonomía o gestión intrínseca de las metas y motivos que la sociedad va a exigir a esos alumnos en su futuro ejercicio profesional. No se debe esperar de los estudiantes universitarios obediencia debida a las metas fijadas por los profesores, sino capacidad de fijar sus propias metas, de autogestionar sus motivos. (MONEREO; POZO, 1999, p. 29)

A problematização requer do formador de professor a consciência de que o investimento na mudança de atitudes é parte de seu trabalho. Portanto, a análise individual e coletiva acerca das percepções decorrentes da imersão no contexto da prática precisa integrar as dimensões do pensar, sentir e agir. Solicita ainda o desenvolvimento de relações mais próximas e afetivas, para que os estudantes se sintam apoiados e possam se arriscar a exercer sua criatividade, pois, como indica Fabre (2011, p. 646), problematizar

> [...] nunca é questionar tudo, mas apoiar-se em certezas, pelo menos provisórias, sem dobradiças, é impossível abrir e fechar uma porta. Saber questionar exige mobilizar conhecimentos que funcionam como ferramentas para construir e resolver problemas. Mas a própria problematização produz respostas que constituem novos saberes, suscetíveis de intervir, na qualidade de dados ou condições, em novos problemas; ao mesmo tempo, eles expõem-se a ser, por sua vez, questionados. É essa dialética da busca que as pedagogias do problema pretendem mobilizar para a aprendizagem, sejam quais forem os dispositivos preconizados.

A problematização é, portanto, o fio condutor da construção permanente de sentido por parte dos estudantes acerca dos desafios da prática, da pertinência ou não de determinadas teorias para sua compreensão e formulação de hipóteses e propostas de intervenção, mas também acerca das metodologias de ensino, em geral, desconectadas dos desafios do contexto da prática profissional.

Há indícios de que alguns formadores de professor avançam para uma visão mais dialética, integrada, da relação entre teoria e prática, como demonstram os relatos, a seguir:

> *Como não havia tempo para a leitura e para a discussão dos textos, ocorrerem nos encontros da universidade, porque tínhamos muitas outras coisas para discutirmos e refletirmos. Então, fizemos assim: escolhíamos os textos partindo da problemática da prática, e os bolsistas ID liam e discutiam na escola junto com as supervisoras. Isso foi uma coisa bem bacana que incorporei a partir do nosso coletivo de coordenadores do subprojeto interdisciplinar. As discussões desses textos eram registradas pelos bolsistas ID no diário, uns registravam mais detalhadamente e refletiam, outros não. Esses diários eram discutidos em nossas reuniões. Ao término do subprojeto, os bolsistas ID elaboraram um texto refletindo sobre as suas experiências no Pibid.* (P6)

> *[...] além dos bolsistas ID planejarem e irem à escola para fazer o ato docente, trabalharem com os alunos, quando retornavam, havia as reflexões e a questão da escrita. Era assim: tínhamos como hábito registrar tudo. Isso consistia em outra aprendizagem, porque os estudantes da matemática, na maioria das vezes, têm dificuldade com essa questão da escrita. Sempre havia esse ciclo, não conseguíamos dizer, agora é o momento de refletir, de planejar,*

> *de executar, de ler, tudo isso acontecia de forma muito conjunta. E, assim, foi o andamento de todo o Pibid.* (P4)

As rodas de estudo, conforme os relatos, assumiam como ponto de partida situações desafiantes da prática, as quais convocavam teorias pertinentes encaradas como elementos para compreensão e construção de dispositivos para seu enfrentamento. Contudo, não há evidências de como ocorreu essa relação e que tipo de reflexão ela oportunizou, uma vez que tanto ela poderia provocar uma reflexão mais restrita, vinculada apenas aos aspectos cognitivos e (ou) procedimentais, ou mais profunda, envolvendo as representações, as crenças, as atitudes e os valores dos bolsistas ID, coformadores e alunos da escola. Para Korthagen (2009), essa forma mais profunda de reflexão constitui-se como um processo complexo, pois abrange o pensar, o sentir e o agir na interação com a realidade.

Nessa perspectiva reflexiva e investigativa, de investir na relação entre teoria e prática, o futuro professor é convocado a realizar, em seu processo formativo, uma atividade intelectual que ultrapassa o papel de técnico e reprodutor exclusivo de conteúdos, numa visão eminentemente cognitivista e instrumental, restrita aos conteúdos, à transmissão de conhecimentos, assentada em uma visão de ciência que separa razão e emoção, objetividade e subjetividade. Avança na direção do desenvolvimento integral de competências cognitivas e socioafetivas complexas, habilidades, atitudes e valores baseados numa epistemologia da prática que inclui a experiência como princípio fundante dos processos de aprendizagem e de ensino.

A articulação entre teoria e prática, portanto, não pode ser deslocada para certos espaços do currículo, de forma solitária e isolada das demais disciplinas que compõem a base de conhecimentos da formação de professores, tal como, por vezes, ocorre no estágio supervisionado e, muito menos, para espaços que sequer são incluídos no currículo e, portanto, não são inerentes ao processo de formação regular dos futuros professores, como o PIBID. Essa articulação, como preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial do professor em nível superior, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), deve perpassar todo o curso.

A relação entre teoria e prática mediante a experiência da pesquisa, apontada por Lucarelli (2009) como a forma mais avançada de se promover essa relação, não foi referida por nenhum participante. Esse aspecto merece destaque, considerando que a investigação é um dos princípios norteadores das ações de formação do PIBID, princípio, a nosso ver, fundamental na medida em que essa forma de relação confronta com a lógica hierarquizante e aplicacionista concebida pela racionalidade técnica. Isso porque, conforme a autora,

> [...] *esta implica la realización de una tarea o un objeto de tipo cognitivo o material que permita sintetizar, identificar, derivar o retrabajar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales adquiridos por el alumno. [...] incluye, entre otras, observación y búsqueda de información, así como desempeños que implican la puesta en acción de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales previos, que, a su vez, pueden operar como 'disparadores' para la adquisición de nuevos contenidos*. (LUCARELLI, 2009, p. 98).

Na perspectiva da autora, a pesquisa, como meio de relacionar teoria e prática, tem o potencial de desenvolver atitudes e competências cognitivas complexas e profissionais.

A ausência de referências dos participantes acerca da relação entre teoria e prática mediante a experiência da pesquisa evidencia que a formação do formador de professor (docente universitário) como pesquisador, nos cursos de pós-graduação, embora importante, não é suficiente para que ele seja capaz de coordenar um processo de pesquisa conjunta com o grupo de estudantes-pesquisadores e, portanto, de promover a pesquisa como uma experiência formativa de profissionais que serão requeridos futuramente a investigar no desempenho de sua profissão – uma formação que integre a pesquisa, os saberes e as competências pedagógicas requeridas no processo de ensino e aprendizagem.

4.2.2 A pesquisa não se consubstancia como eixo condutor dos subprojetos

A inferência de que a pesquisa, um dos princípios norteadores do projeto institucional de formação de professores do PIBID, não se consubstanciou como eixo condutor dos subprojetos se expressa na assunção do estudo etnográfico da escola como uma ação prévia dos bolsistas ID, dissociada das demais atividades do subprojeto, como revela o relato:

> *Acredito que o estudo etnográfico me ajudou a pensar o ambiente, de não querer para minha prática como professora de estágio, ou melhor, não exigir que um estudante tenha a mesma atuação que o outro teve em outra escola, em outro contexto. Entender as relações que estão ali, naquela realidade, essa foi a maior contribuição. Por exemplo, temos as duplas do PIBID, às vezes, um sobressai mais do que o outro, um tem mais habilidade para preparar as atividades, o outro o relatório. Então, penso que o estudo etnográfico nos ajuda a conhecer o ambiente, o contexto em que aquela escola está situada, quem são os sujeitos, para daí pensarmos um planejamento, seja ele de intervenção ou não, por exemplo, feira de ciências, atividade que a comunidade fala sobre o seu conhecimento.* (P3)

O relato denota que o estudo etnográfico não se configurou como estratégia metodológica de condução do subprojeto e sim como uma ação paralela, dissociada do processo formativo. Assim, os resultados desse estudo não foram submetidos à análise coletiva, no sentido de orientar, de dar insumos para a construção do planejamento, de forma

a ampliar o olhar sobre o cenário da escola, uma vez que a "prática etnográfica nascida das práticas pedagógicas busca desvelar realidades em opacidade que possibilitem a aprendizagem da docência com os sentidos construídos em contexto." (MACEDO, 2006, p. 152).

Outro dado que também corrobora a inferência de que a pesquisa não foi assumida como eixo condutor dos subprojetos é que essa atividade aparece associada ao trabalho de revisão de literatura pelos bolsistas ID, conforme os relatos:

> *Como temos uma dificuldade com as turmas da licenciatura do noturno, mais de 90% dos estudantes trabalham, então, particularmente, evito passar atividades que eles (referindo-se aos alunos da universidade) tenham que fazer em grupo, porque têm dificuldade de se reunir. Nessa turma mesmo, percebi isso. Eles falavam: 'Professor, nós não temos como nos encontrar'. Boa parte são pais e mães de famílias, o sábado e o domingo querem ficar em casa com a família. Então, sempre faço assim: vão pesquisar individualmente e trazer o que encontraram e, em sala de aula, dou um tempo de 20 minutos para cada um falar o que trouxe, depois eles têm que sintetizar em um texto escrito, as questões que ali foram discutidas. Desenvolve, também, a questão da escrita, a capacidade de sintetizar.* (P2)

> *Acredito que o trabalho com a resenha crítica desenvolve essas capacidades de leitura e interpretação de texto. Digo assim: quero que façam o entrelaçamento existente em relação às convergências e às divergências de tal tema. Assim, eles (referindo-se aos alunos da universidade) vão enriquecendo mais este senso de criticidade, de argumentação, porque, a meu ver, a resenha crítica permite trabalhar isso. Nessa atividade sobre os conceitos de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, por exemplo, cobrei uma síntese e vou solicitar a resenha.* (P2)

A "pesquisa bibliográfica", efetivamente, pode se constituir em uma importante estratégia para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas dos estudantes de analisar, sintetizar, criticar, argumentar, e para a superação de suas dificuldades de leitura e escrita. Todavia, ela não oportuniza aos estudantes a experiência de pesquisar, de assumir o papel de pesquisador em todas as etapas (problematização, formulação do problema da investigação, revisão da literatura concernente, definição do processo metodológico, ida a campo para obtenção dos dados, análise dos dados e escrita do relatório da pesquisa), fundamental para o desenvolvimento da capacidade de investigar e para o desempenho de profissionais autônomos. Ademais, a adoção dessa lógica de pesquisa, conforme indicam os relatos, está mais comprometida com o investimento na apropriação de teoria, embora com algum grau de iniciativa dos estudantes e com uma preocupação construtiva, questionadora, do que com a compreensão e o enfrentamento dos desafios do contexto da prática profissional. Portanto, essa lógica de pesquisa não contribui concretamente para o desenvolvimento de competências e atitudes investigativas como a experiência de pesquisa empírica possibilitaria.

A "pesquisa", associada à produção de artigos para eventos, é assumida como forma de provocar o investimento dos bolsistas ID na leitura compreensiva do referencial teórico proposto pelo formador, como indicam os relatos a seguir, do mesmo participante:

> *De início, havia resistência por parte dos bolsistas ID em relação à leitura dos textos. Então, uma coisa que eles gostavam muito era participar de evento, adoravam participar de evento, só que para participar do evento tinha que escrever o trabalho, resumo simples, resumo expandido etc., era preciso ler, se apropriar das teorias. Trabalho tal e tal, vamos ler, e eles sempre falavam; "Senhor lattes agradece, quero fazer mestrado". Eu dizia: "Quer fazer mestrado? Muda para a IC (Iniciação Científica)." Claro que não era apenas por isso, eles também percebiam as outras necessidades. Mas, talvez, este tenha sido o principal estímulo que instigava os bolsistas ID a lerem. Então, usei isso como estratégia para incentivá-los à leitura, já que havia a necessidade de se ter uma fundamentação teórica para a discussão dos dados.* (P2)

> *Esse mecanismo utilizado (referindo-se à produção de trabalhos científicos) foi considerado muito bom por um supervisor, que disse ser essa uma coisa que havia gostado muito, muito mesmo no PIBID. Claro que o PIBID não se resumiu a isso, foi justamente porque havia quatro anos que ele (supervisor) tinha terminado o mestrado e estava na escola da educação básica e não tinha mais tempo, nem estímulo para dar continuidade às pesquisas, continuar produzindo e preparar seu ritmo para o doutorado. E o PIBID deu este estímulo para ele, para continuar exercendo a função de pesquisador e também produzir na área de educação. Os dois supervisores tinham mestrado em Genética e Biodiversidade.* (P2)

A leitura e a análise crítica da teoria é uma atividade importante e promotora de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem, especialmente se for vinculada à compreensão do problema objeto de uma pesquisa autêntica, com efetiva implicação dos estudantes em todas as suas etapas, cuja produção de artigo pelos bolsistas ID será uma consequência provável. Nesse sentido, a teoria não é determinada *a priori*, tampouco tem um fim em si mesma; a verdadeira motivação para sua apropriação é dada pela pertinência e pelo interesse da própria pesquisa, e não por fatores extrínsecos. A pesquisa se configura, portanto, como estratégia de formação de profissionais no sentido mais amplo, com competências, saberes e atitudes para enfrentar as situações de complexidade e incerteza do processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

Esses aspectos apontam a necessidade de ressignificação da concepção de pesquisa como eixo da formação de futuros professores, na medida em que ela não se "restringe a uma técnica com a finalidade de 'motivar' os estudantes para a aprendizagem." (SOARES, 2013, p. 28) de determinados conteúdos ou ao treinamento de habilidades específicas. Tampouco é voltada para a produção de conhecimentos novos como se espera do contexto da pós-graduação *stricto sensu*. Ao invés disso, trata-se de um "princípio educativo potencializador da construção da atitude de investigação, de reflexão crítica, de questionamentos e teorização

da prática, de negociação, de tomada de decisões, atributos indispensáveis de profissionais na contemporaneidade" (SOARES, 2014, p. 228-229).

Outra evidência de que a pesquisa não foi assumida como eixo condutor dos subprojetos pode ser observada na iniciativa de um bolsista ID, o qual, com a ajuda da supervisora, resolveu pesquisar sobre um incidente ocorrido na escola, embora esse fato não tenha sido debatido coletivamente e assumido, de alguma forma, como parte do subprojeto, como denota o relato:

> *A ideia de trabalhar com as emoções foi uma iniciativa dele com a supervisora. Foi bem interessante este trabalho, porque um entrevistava o outro, inclusive eles publicaram um texto sobre isso. [...] a partir do momento que ele (referindo-se ao bolsista ID que teve a discussão com o porteiro) decidiu trabalhar com a emoção no ensino da matemática, passou a ter mais cuidado antes de falar, de agir. Passou também a ter mais cuidado com a forma de falar com o professor e com os alunos.* (P6)

A experiência relatada pelo participante, restrita a um bolsista ID e a uma supervisora, revela a perda de uma oportunidade formativa para todo o grupo, posto que essa iniciativa tinha como motivação o interesse autêntico de compreender situações desafiantes vivenciadas na prática. Portanto, teria um grande potencial de envolver o conjunto dos bolsistas ID de forma mais comprometida e construtiva. Ademais, a iniciativa de o bolsista ID desenvolver uma pesquisa sobre a emoção no ensino da matemática expressa o reconhecimento de que "a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade" (FREIRE, 1996, p. 141). As questões relacionadas à emoção, aos aspectos afetivos emergidas na experiência no PIBID, conforme revela o conjunto dos dados analisados, apontam para a necessidade de a formação de professores não separar cognição e emoção. O ensino é uma atividade relacional na qual, como adverte a abordagem realista de formação, os sentimentos e as emoções desempenham um papel essencial (KORTHAGEN, 2001). Pesquisar sobre as emoções e como elas reverberam em nossa prática docente contribuiu para o desenvolvimento da inteligência emocional da professora da escola básica, conforme pode ser observado no relato:

> *A coformadora, professora da escola, teve sob sua orientação um bolsista ID da matemática que trabalhou juntamente com ela a questão afetiva no ensino da matemática. Escreveram junto um artigo abordando as emoções. Como o bolsista ID quis trabalhar com a emoção no ensino da matemática, ela disse: "Nossa! Estou revivendo tudo da minha época de estudante, as perguntas que o bolsista ID me faz, fico pensando: será que estou cuidando dos meus alunos? Será que estou olhando para os meus alunos? Porque o bolsista ID me faz perguntas sobre como tenho cuidado das emoções dos meus alunos em sala de aula, que tem me levado a questionamentos, fico refletindo: será que realmente estou fazendo isso?' Até a própria pesquisa, no caso desse bolsista ID, fez esta supervisora repensar a sua prática.* (P6)

A pesquisa, nesse sentido, tem o cunho formativo da identidade docente, na medida em que, por meio de um processo reflexivo, a pessoa passa a conhecer suas próprias emoções e a geri-las. “Lidar com os sentimentos de forma que estes sejam apropriados é uma capacidade que se constrói a partir do autoconhecimento.” (DAY, 2001, p. 63). Assim, trabalhar na perspectiva de construção de uma identidade docente mais humana, sensível ao outro, a partir da conexão com sua identidade, é uma competência básica de que os formadores necessitam para lidar com a gestão na sala de aula, como assinala Day (2001), e também revela a própria coformadora quando, no processo da pesquisa, se autoquestiona.

A inferência de que a pesquisa não foi adotada como fio condutor dos subprojetos também pode ser percebida quando apenas um participante informa a pretensão de assumir a pesquisa como estratégia formativa do subprojeto, conforme excertos postos a seguir:

> *Para o desenvolvimento da pesquisa-ação, estávamos com a ideia de trabalhar com problemas concretos da prática dos professores, os dilemas da escola. Acredito que os problemas de uma pesquisa-ação têm que ser relacionados com as situações concretas que a escola vive e que os professores vivenciam. Sejam situações de indisciplina, de gestão de sala de aula ou de dificuldade em trabalhar com determinados conteúdos. Assim, é necessário identificar o que efetivamente os professores da escola enxergam como situações difíceis que precisam ser superadas.* (P1)

> *Ao falar em problemática prática, a ideia é que pudéssemos investigar uma coisa que todo o grupo reconhecesse como uma questão prática, que emerge, efetivamente, do chão da escola. Isto é, um problema concreto que merece ser enfrentado por todos.* (P1)

Os relatos expressam uma preocupação do participante de que a formação possibilite a construção coletiva de conhecimentos que possam responder aos dilemas dos professores da escola, visto que eles, sozinhos, não têm encontrado soluções viáveis para diversos problemas do cotidiano escolar. Cabe destacar que isso só é possível se o entendimento de prática não dissociar sujeito e objeto, e se a problematização da prática não for promovida “primordialmente ‘a partir do lado de fora’ enquanto comportamento individual” de um professor ou de um grupo de professores (KEMMIS; WILKINSON, 2011, p. 49). Se ela não buscar uma mudança da prática, como se os sujeitos não estivessem nela implicados, como se houvesse uma prática institucionalizada desprovida das ações dos sujeitos, das suas formas de pensar, sentir, dos seus valores e compromissos, dos seus conhecimentos, seus modos de planejar, ensinar e de se relacionar com os alunos (PIMENTA; LIMA, 2005-2006).

Nesse sentido, a perspectiva de pesquisa-ação almejada pelo subprojeto se aproxima da abordagem de pesquisa-ação participativa, uma vez que os relatos demonstram um investimento do formador de professor na implicação dos estudantes, futuros professores, em um processo colaborativo de transformação de uma prática, visando a aprenderem “a partir do

processo de transformação e mudarem a maneira como se envolvem nesse processo" (KEMMIS; WILKINSON, 2011, p. 53). A pesquisa-ação participativa não é uma pesquisa "sobre" outros, mas "sobre" si mesmos, na qual, a partir das relações e das ações desenvolvidas na escola e na sala de aula, os futuros professores vão construindo e reconstruindo as suas identidades docentes. Trata-se, portanto, de uma pesquisa colaborativa, na medida em que é feita "com" outros, no sentido de interação, troca, partilha, produção conjunta e integração entre os domínios individual e social, e uma vez que envolve, intencionalmente, as pessoas para o exame, uma reflexão crítica e profunda visando a explorar os modos pelos quais suas práticas são moldadas e limitadas pelas diversas estruturas sociais mais amplas (culturais, econômicas e políticas), bem como desocultar as crenças, representações e valores presentes em suas ações (KEMMIS; WILKINSON, 2011).

A despeito do investimento por parte do participante no sentido de se aproximar da pesquisa-ação participativa e do propósito inicial de compreender e problematizar, no grupo, as situações desafiantes da escola como ponto de partida e de chegada da formação inicial dos bolsistas ID, conforme sua própria percepção, o caminho percorrido no subprojeto foi outro, como demonstram os relatos seguintes.

> *Seguimos outro caminho. Primeiro, entendemos que a interdisciplinaridade era um problema, uma vez que o nosso trabalho na área de biologia é todo fragmentado, todo solto, não articulamos as coisas. Na biologia, é tudo muito descontextualizado. Isso se constitui um problema do nosso ponto de vista, mas não foi o que deu origem à problemática prática. Nós, no afã de trabalharmos com a interdisciplinaridade e a pesquisa-ação, primeiro, fomos nos guiando pela lógica da interdisciplinaridade, definindo um tema interdisciplinar e só depois fomos trabalhar na escola, tentando fazer a investigação-ação com esse tema.* (P1)

> *[...] por mais que eles (referindo-se aos bolsistas ID) não reconhecessem, por exemplo, a interdisciplinaridade como um problema, tudo na escola é fragmentado, sem diálogo, os saberes, as áreas, mas isso não é reconhecido como um problema de imediato. Os problemas são a indisciplina na sala de aula, as drogas etc. Penso que é possível trabalhar com isso também, só que tentei me inspirar de outra forma, readaptando coisas da pesquisa-ação mais clássica, como construir aquele ciclo das espirais: elaborar um plano para enfrentar um problema, planejar, observar, fazer as reflexões, remodelar o plano e voltar a agir com base nas reflexões realizadas e no novo plano.* (P1)

Os relatos indicam a dificuldade de o participante colocar em prática a pretensão de trabalhar com a pesquisa-ação, resvalando, prevalentemente, para a lógica de ensino, uma vez que as decisões ficaram centradas no formador de professor, os temas foram definidos a *priori*, sem uma participação efetiva dos bolsistas ID e sem uma problematização. A despeito disso, ele identifica que a adoção desse princípio do Programa PIBID, associada ao contexto grupal, favoreceu a ressignificação de algumas crenças, representações e concepções dos bolsistas ID, futuros professores, a exemplo das representações de conhecimento como

verdade absoluta, algo incontestável, receitas a serem aplicadas nos problemas da prática; da consideração do formador de professor, docente universitário, como detentor de conhecimento e capaz de responder e resolver todos os problemas da escola; de pesquisa acadêmica como única fonte de conhecimentos válidos para serem trabalhados na escola básica; e, ainda, de escola como local de aplicação das teorias aprendidas na universidade.

Realmente, articular ensino com pesquisa é uma tarefa complexa, por envolver práticas de naturezas distintas, as quais requerem conhecimentos, habilidades e atitudes diversas (ANDRÉ, 2002; SOARES, 2014). "O ensino tem uma dimensão axiológica e política: ocorre num contexto específico e tem metas a atingir. A pesquisa é analítica, usa procedimentos rigorosos e sistemáticos para produzir conhecimentos, dar inteligibilidade àquilo que é desconhecido e que é necessário conhecer." (ANDRÉ, 2002, p. 58).

Ainda na linha de evidenciar a distinção entre essas duas dimensões, o ensino e a pesquisa, é importante lembrar-se de que:

> [...] ao ensino universitário compete a socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade e a formação de profissionais competentes tecnicamente, críticos e comprometidos com a qualidade de vida de toda a sociedade. A pesquisa tem como principal encargo o desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos, nas diversas áreas, e dos próprios métodos de investigação diante das questões provocadas pela realidade física, humana e social. (SOARES, 2014, p. 226)

A despeito das perspectivas aparentemente opostas, essas duas dimensões podem e devem ser articuladas em prol da formação de profissionais investigativos, críticos, reflexivos e autônomos. A pesquisa, como eixo do processo formativo de professores profissionais, visa ao desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia, mediante a problematização e o engajamento consciente dos estudantes nas atividades de investigação. Portanto, assume, essencialmente, um compromisso didático-pedagógico em sintonia com os objetivos da formação, e não com a produção de conhecimentos novos, como se espera da pesquisa científica, acadêmica (PERRENOUD, 1993).

Desse modo, não basta ao formador de professor ter o domínio de métodos e dispositivos de recolha e análise de dados para que seja capaz de conduzir um processo de ensino com pesquisa sem "cair na tentação de formular o problema pelos estudantes e cobrar deles apenas a solução." (SOARES, 2013, p. 36). É preciso uma ressignificação das concepções e práticas de ensino e aprendizagem em prol do desenvolvimento de competências cognitivas complexas e atitudes autônomas, reflexivas e éticas dos estudantes.

O ensino com pesquisa requer o alargamento dos espaços de aprendizagem da docência para além da sala de aula, dos muros da universidade, bem como a criação de um contexto grupal em que a confiança e a abertura possam favorecer aos atores, formadores de professores, futuros professores e professores da escola o desenvolvimento de um trabalho de:

> [...] forma cooperativa e com outros; a conhecer-se melhor; a superar limitações; a dialogar com seus colegas e professores; a discutir e argumentar, defender ideias; aprender a aprender; a refletir sobre sua aprendizagem; a navegar no desconhecido; a aprofundar conhecimentos; a ter a capacidade de enfrentar desafios; e a construir, de forma contextualizada, um saber. (LAMPERT, 2008, p. 144)

Assumir a pesquisa como eixo condutor do subprojeto envolveria, notadamente, a ressignificação das concepções de formador de professor, docente universitário, acerca da formação e do ensino, no sentido de que a aprendizagem ganhe centralidade, pois:

> *Sin embargo, el aprendizaje es el nexo fundamental entre docencia e investigación. Se trata de un proceso compartido en estad dos funciones […]. La docencia y la investigación presentan una correlación en la medida en que están relacionadas, esto es, cuando lo que se relaciona son dos aspectos de la misma actividad: el aprendizaje*. (BREW; BROUD, 1995 *apud* HUGHES, 2008, p. 38)

Nessa perspectiva, o PIBID apresenta um potencial formativo não só para os futuros professores, mas também para os formadores de professores e coformadores, na medida em que o programa é desenvolvido em articulação com as escolas, o que, em tese, favorece se tomar como objeto de pesquisa uma situação desafiante do processo de ensino-aprendizagem, com o envolvimento de todos os atores em todas suas etapas – problematização, sistematização de um referencial teórico, análise sistemática da situação e criação de mecanismos didáticos e (ou) de conhecimentos provisórios acerca do estudo. Isso deve ocorrer especialmente num contexto interacional de confiança, colaboração e de abertura, no qual o formador de professor, docente universitário, não se coloca na condição de detentor e transmissor de conhecimentos, reconhece o saber da prática do coformador e retira os estudantes da condição de "receptores passivos, de reprodutores de fragmentos de teorias sem clareza de seu papel para a compreensão da realidade na qual irão atuar." (SOARES, 2014, p. 228-229).

A pesquisa-ação e o diário de campo, a despeito das limitações na prática, estimularam reflexões mais profundas, conforme os relatos do participante:

> *Penso que uma das grandes riquezas da pesquisa-ação são eles (referindo-se aos bolsistas ID e às supervisoras) perceberem que é possível fazer grupos para enfrentar as questões*

> *problemáticas da escola e que não há solução pronta para nada. A pesquisa-ação demonstra isso o tempo todo, principalmente, quando refazemos os planos, as estratégias, os caminhos. Então, isso é interessante, eles acham isso curioso. "Poxa, o professor (referindo-se ao coordenador de subprojeto) não tem resposta para isso!" São as supervisoras junto com eles que encontram caminhos. No final, a solução sai muito mais deles do que de mim. Acho isso legal também para desconstruírem essa ideia do guru.* (P1)

> *Tentamos criar diários, narrativas, para que eles (referindo-se aos bolsistas ID) percebessem o valor da prática, entendessem coisas como essas que estamos conversando. No começo, alguns diários eram mais descritivos, contando o que tinha acontecido, mas sem conseguir chegar nisso: numa fala mais autêntica, de denunciar suas próprias dificuldades e de como tentou lidar com isso ao longo do processo. Fui tentando criar caminhos para ajudá-los a refletir melhor, porque penso que assumir essa reflexão é uma forma de avançar com esse protagonismo, com as questões didático-pedagógicas.* (P1)

> *Alguns bolsistas ID, no final de 2016, escreveram em suas narrativas de como foi importante compreender os erros, perceber que aquilo foi positivo para tentar superar algumas dificuldades. Então, quando escrevem isso, vejo que compreenderam o valor da pesquisa-ação, da importância de estar continuamente construindo a prática pela reflexão, pela dinâmica daquele desenho, do círculo da espiral que a investigação-ação permite. Agora, é claro, que foram poucos os bolsistas ID que perceberam isso e registraram em uma análise narrativa.* (P1)

O uso desses diários demonstra a preocupação e o investimento do formador de professor em criar condições que favoreçam aos futuros professores pensarem de forma reflexiva sobre as suas vivências, já que a escrita de uma narrativa requer um voltar para si mesmo e converter pensamentos, ações e sentimentos em palavras. A reflexão profunda e cíclica precisa ser mediada pelo formador por meio da formulação de questões que auxiliem o futuro professor a investigar as crenças, as representações, os valores que se encontram subjacentes em suas práticas e atitudes desencadeadas nas experiências de ensino.

No entanto, não se percebe, nos relatos, alguma mediação do formador de professor no sentido de formular questões que busquem perscrutar a ação, o pensamento e os sentimentos dos bolsistas ID. Esse parece ser um desafio a ser enfrentado pelos formadores de professores, cuja prática de reflexão se encontra em níveis mais superficiais, voltada geralmente para um contexto que está fora dos sujeitos, relacionado à sala de aula, aos estudantes, ao professor da educação básica, às instituições, aos governos ou às políticas públicas no campo da educação, quase nunca voltada para si mesmo. Trata-se de prática reflexiva importante, mas que leva ao desenvolvimento de ações de natureza mais instrumental, pouco produz rupturas nas formas de pensar, sentir e agir das pessoas (MACHADO, 2015).

Adotar a pesquisa como princípio formativo possibilita o desenvolvimento de uma reflexão crítica e profunda na medida em que se cria um "contexto interacional de confiança, colaboração e de abertura, capaz de motivar os estudantes para aprender de forma significativa, retirando-os da postura de receptores passivos, de reprodutores de fragmentos de

teorias sem clareza de seu papel para a compreensão da realidade na qual irão atuar." (SOARES, 2014, p. 228-229).

Embora a pesquisa não tenha se revelado como eixo condutor dos subprojetos, alguns participantes buscaram alternativas que favorecessem aos bolsistas ID desenvolverem competências de natureza investigativa, conforme apontam os relatos:

> *Inicialmente, percebia que os bolsistas ID entendiam o questionamento, as perguntas como um confronto, como se fosse para testá-los. Essa foi uma das coisas que tivemos que trabalhar em nossas discussões, pois, na verdade, esse questionar não é para testar, mas o objetivo principal era permitir que houvesse um crescimento a partir da socialização. Hoje se me perguntarem: professor, o que é que você percebe daqueles bolsistas ID, que, lá no início, ficaram receosos com as perguntas que lhes fazíamos? Como resposta, posso ilustrar com as considerações de uma bolsista ID que disse: "Hoje me sinto muito mais preparada para ser questionada por qualquer coisa". Ela disse que: "No PIBID fui desenvolvendo a capacidade de ter o autocontrole e ver o questionamento não como confronto, forma de testar, de provar se sabe responder, mas como oportunidade que temos de externar aquilo que pensamos sobre um determinado tema, o que achamos e, também, contribuir para a construção e reconstrução do conhecimento". Achei legal a fala dela nesse sentido*. (P2)

> *[...] bem antes de trabalhar no PIBID, em 2012, quando era outro supervisor, percebia que os estudantes que eram bolsistas ID, não só pela experiência que vivenciavam, mas pela forma de argumentar, de falar, de se portarem, se posicionavam de forma mais livre em sala de aula e também com mais propriedade nas discussões. Percebia isso, falei inclusive isso com o coordenador anterior. Percebemos a diferença na participação dos estudantes bolsistas do PIBID, e isso é ótimo, claro tendo a ver com o conteúdo, não podemos nos preocupar só com isso. Mas, fazendo esse processo de aproximação entre os estudantes das licenciaturas e os estudantes bolsistas PIBID, isso é interessante.* (P2)

> *Outra coisa que discutíamos foi a análise de livro didático. Eles (referindo-se aos bolsistas ID e às supervisoras) traziam coisas assim do arco da velha, perguntavam: 'Isto aqui está errado?' Eu mostrava que conceitualmente estava errado, é assim, assim, assim. Mas, por que isso? [...] para alguns professores da escola, o livro se torna bíblia.* (P5)

Os relatos do participante P2 denotam uma afinidade com a compreensão de questionamento assumida por Lampert (2008, p.143) como "[...] um potente instrumento de qualificação formal e política do processo educativo" e uma condição vital à construção do conhecimento. Nesse sentido, há um cuidado por parte do formador, para que o bolsista ID, ao ser questionado por outros colegas, pelos coformadores ou pelo próprio formador de professor, não se sentisse abalado emocionalmente a ponto de bloquear o processo de construção individual do conhecimento, colocando-se em posição defensiva.

No relato de P5, é possível perceber que os questionamentos e dúvidas dos bolsistas ID não eram devolvidos para o grupo, antes de um posicionamento do formador, nem foram utilizados numa perspectiva de orientar um processo de busca de conhecimentos capazes de gerar uma discussão mais consistente. O destino das questões era o formador de professor, que agiu como o docente porta-voz do conhecimento, que imediatamente responde às

indagações dos discentes, e não como um coordenador de pesquisa que trabalha no sentido de explorar, com o grupo, suas indagações, com vistas a encontrar o foco da pesquisa, perdendo a oportunidade de radicalizar o processo de formação, já que a pesquisa se apresenta como uma estratégia potente para estabelecer a relação entre teoria e prática e dar sentido para a própria ação. A perda de oportunidades formativas como essa revela a importância de investimentos na formação político-pedagógica do formador de professor, docente universitário, para além da formação de pesquisador. Assim, cabe reiterar que saber pesquisar, especialmente numa lógica positivista, fazer um recorte, analisar a prática de outrem e não a de si mesmo, separar sujeito de objeto, tudo isso não assegura que o docente seja capaz de assumir a lógica da pesquisa no contexto da formação de futuros profissionais. Saber pesquisar não é sinônimo de saber ensinar o outro a pesquisar.

A discussão realizada nesta seção – em torno das inferências sobre relação entre teoria e prática hierarquizante, embora numa busca de reatroalimentação, e sobre a pesquisa que não se consubstancia como eixo condutor dos subprojetos – possibilita-nos responder a segunda questão de pesquisa: Como a investigação se traduziu na prática da formação dos formadores de professores?

Os resultados deste estudo apontam que a pesquisa, mesmo sendo um dos princípios do PIBID, e o estudo do tipo etnográfico uma das etapas do projeto institucional da IES, não se configurou como eixo condutor dos subprojetos. A investigação aparece, na maioria dos relatos, numa perspectiva bibliográfica, de revisão da literatura, como técnica motivacional dos estudantes para a leitura e a escrita de trabalhos para publicação em eventos, ao invés de ser assumida como estratégia didático-pedagógica, no sentido de problematizar os desafios da prática e construir formas fundamentadas e coerentes de enfrentá-los. Tal perspectiva, longe de contribuir para a formação do professor profissional, pode conduzir a um "profissionalismo gerencialista", associado às políticas que advogam a prestação de contas, resultados mensuráveis e *rankings*, intenção que, atualmente, pode ser depreendida da nova política do PIBID, conforme Edital CAPES/PIBID nº 7/2018 (BRASIL, 2018).

A relação entre teoria e prática hierarquizante, não problematizadora, prevalece na maioria dos relatos dos participantes, mesmo nos relatos dos formadores que adotaram uma mediação mais dialógica, já que eles não avançam em níveis mais profundos dessa articulação, no sentido de investir na mudança de atitudes e valores dos bolsistas ID, de modo a apoiá-los a exercerem sua criatividade. Nesses casos, a relação entre teoria e prática se restringiu a buscar a prática para dar sentido à teoria estudada e, assim, tornar a aprendizagem mais significativa.

A ausência de uma prática reflexiva, problematizadora e crítica, em outros termos, de uma relação investigativa entre teoria e prática, na contramão da formação do professor profissional, concorre para a formação de um profissionalismo clássico, no sentido de acúmulo de conhecimento, de um profissional com "cabeça cheia", mas não com "cabeça bem feita" como nos diz Morin (2003).

Com efeito, apenas um participante verbaliza ter assumido inicialmente a pesquisa-ação como norte das atividades, embora reconhecendo que acabou por seguir outro caminho que não a pesquisa-ação participante, colaborativa. Contudo, ainda assim, a adoção desse princípio contribuiu tanto para a ressignificação de crenças e representações dos bolsistas ID acerca do conhecimento e do ensino, por meio de uma reflexão mais profunda provocada pela escrita dos diários de campo, como do próprio formador acerca do seu papel como formador de professores.

Assim, a pesquisa, mesmo não adotada como eixo condutor dos subprojetos, criou uma abertura, uma inquietação, gerou certos desequilíbrios, inclusive, no papel do formador de professor, na relação com o saber e com o não saber. Reconhecer seu não saber, sua incompletude, é abrir-se para aprender, mas também abrir espaço para a aprendizagem do outro, para seu empoderamento à medida que se reduz a distância entre o formador e os demais atores.

Cabe destacar a presença de diversas evidências de avanço no modo de os participantes, formadores de professores, conceberem a relação entre teoria e prática no PIBID, quando comparado às práticas docentes no desenvolvimento dos currículos de alguns cursos de licenciatura, especificamente no contexto do estágio supervisionado, restritas à sala de aula, conforme foram relatadas pela maioria dos participantes.

Em relação a nosso objetivo – compreender o potencial da experiência no Pibid para o desenvolvimento profissional do formador de professor –, a discussão dos resultados, efetuada no sentido de responder às questões de pesquisa, nos permite concluir sobre a existência de um grande potencial do PIBID para o desenvolvimento profissional do formador de professor, em outros termos, para a ressignificação de crenças, concepções, representações e práticas acerca do processo de formação do professor da escola básica.

Os resultados da pesquisa apontam que a experiência no PIBID, de modo geral, provocou ressignificações nas concepções e práticas docentes, as quais envolveram: a preocupação com a construção de sentido da teoria a partir de elementos da prática; a sensibilização para a dimensão pessoal do aluno; a inclusão de situações de aprendizagem em contexto grupal nos subprojetos; o reconhecimento dos saberes produzidos na escola; a

compreensão da escola como um espaço complexo; bem como a dramaticidade de ser professor na atualidade, sendo desafiado a construir estratégias, métodos, geralmente isolado e sem o apoio da instituição universitária.

No que diz respeito, especificamente, ao formador de professor, os resultados indicam que esse potencial, de alguma forma, se concretizou na medida em que alguns participantes admitem ter havido uma mudança de concepção acerca do seu papel como formador de professor, antes concebido como aquele que apenas detém o conhecimento. Também reconhecem que ser formador de professor, em cursos de licenciatura, possui uma especificidade, uma vez que os estudantes desses cursos necessitam de não só aprender os conteúdos, mas torná-los ensináveis para os seus futuros alunos, reconhecendo a necessidade dos conhecimentos pedagógicos em sua prática. Para um participante, o PIBID se instituiu como um espaço de aquisição e aprofundamento do conhecimento didático-pedagógico.

A aproximação da escola é apontada por todos os participantes como um ponto relevante para o processo de DPD dos formadores de professores, pois se configurou em uma oportunidade para que eles pudessem construir e valorizar, no processo de formação, os conhecimentos do contexto da escola. Um participante destaca essa importância, enfatizando a mudança da sua prática nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e na orientação de pesquisas no mestrado. Outro participante também relatou ter havido uma mudança em sua prática na condução de projetos de extensão desenvolvidos com a escola, ao passar a adotar a realização de um trabalho mais colaborativo.

As evidências dessas mudanças corroboram outras pesquisas realizadas na área de formação de formadores de professores e de docência universitária, apresentadas no primeiro capítulo deste estudo, as quais ressaltam a importância de haver investimentos na formação dos formadores de professores. Cabe destacar que outras mudanças nas práticas dos participantes da pesquisa podem ter ocorrido no desenrolar dos subprojetos do PIBID sem que tenham sido por eles relatadas, em função do viés metodológico adotado de provocar a escrita e a reflexão dos incidentes críticos, previamente construídos por cada participante, os quais, por sua natureza, envolvem situações de desequilíbrios sociocognitivos, dilemas, incertezas e práticas não inovadoras.

As provocações realizadas no processo desta pesquisa desafiaram os participantes a rememorarem e a realizarem uma reflexão mais aprofundada sobre suas próprias práticas. Nesse processo, alguns deles foram se dando conta da dificuldade de lidar com os sentimentos manifestados pelos bolsistas ID no convívio com o grupo e no desenrolar das ações no contexto escolar, de investir em estratégias capazes de desocultar crenças, representações e

valores presentes nas atitudes dos bolsistas ID, bem como de lidar com as próprias "*dificuldades, de se exporem, se abrirem, tentarem ir mais fundo em si mesmos*" (P1).

No entanto, a ausência de espaços de reflexão individual e coletiva, onde os formadores de professores, docentes universitários, pudessem compartilhar suas dificuldades, "*falar o que pensam, mostrar suas limitações e tentativas de superá-las*" (P1), se constituiu numa lacuna do Programa. A reflexão é um princípio fundante do processo de desenvolvimento profissional docente, uma vez que é ao questionar certos elementos da prática de ensino de modo sistemático e explícito e em níveis cada vez mais profundos, que os formadores de professores podem tomar consciência de suas teorias pessoais, bem como construir uma maior compreensão sobre a influência de suas experiências em seus pensamentos e em suas práticas.

Assim, ao ressaltar nosso reconhecimento da importância do PIBID para a valorização da formação de professores no contexto da universidade brasileira e suas contribuições para melhoria dos cursos de formação de professores e das escolas de educação básica, reivindicamos o avanço na superação dessas e de outras lacunas. Na perspectiva de contribuir com a criação de espaços formativos para os formadores de professores no contexto das universidades, apresentamos algumas proposições que foram delineadas no processo desta pesquisa.

- Criação de espaços voltados para a reflexão sobre as práticas dos formadores de professores, tendo o incidente crítico (IC) como estratégia formativa.
- Estímulo ao desenvolvimento de pesquisa-ação com os formadores de professores das licenciaturas sobre suas próprias práticas.
- Estímulo ao desenvolvimento de uma docência compartilhada na perspectiva do "amigo crítico".
- Criação de espaços para o compartilhamento de experiências inovadoras de ensino nos cursos de licenciatura, envolvendo a relação entre universidade e escola.
- Publicação de estudos que contemplem reflexões sobre as práticas de ensinar e aprender nos cursos de licenciatura.

- Construção de parcerias com as escolas de educação básica para o desenvolvimento do estágio supervisionado por meio de um trabalho conjunto com os professores da escola, sendo eles os coformadores.
- Criação de espaços híbridos de formação, com a realização de aulas nos espaços das escolas.
- Fomento à participação do professor da escola na condução de disciplinas juntamente com o formador de professor no contexto dos cursos de licenciatura.
- Incentivo e valorização da produção científica dos professores da escola acerca de suas práticas, utilizando-as no contexto da formação de futuros professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança educacional requer mais do que esforço e domínio técnico e intelectual [...] é um trabalho emocional que utiliza e afeta uma vasta rede de relacionamentos humanos importantes e significativos [...].
(Hargreaves, Earl, Moore, Manning, 2002, p. 131)

Essa investigação nos permitiu compreender a potencialidade da experiência no PIBID para o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) do formador de professor, compreendido numa perspectiva holística de desenvolvimento contínuo, tendo a pessoa do professor como núcleo central das mudanças. O DPD é um processo de aprendizagem e de mudança que entrelaça o intrapessoal e o interpessoal, o cognitivo e o emocional, o pessoal e o profissional, envolvendo a construção de conhecimentos, a ressignificação de valores, sentimentos, crenças e atitudes.

Nessa ótica, o PIBID, por sua natureza inovadora no âmbito da formação inicial de futuros professores – cujos princípios são a pesquisa como fio condutor da formação, a colaboração com a escola básica tendo o professor como coformador dos futuros professores e a interdisciplinaridade como norteadora das atividades –, ao se distanciar das práticas habituais e rotineiras predominantes na formação tradicional do futuro professor da escola, constituiu-se em um celeiro de possibilidades de desequilíbrios sociocognitivos e de situações desafiantes potencializadoras do DPD.

As evidências dessas mudanças corroboram outras pesquisas realizadas na área de formação de formadores de professores e de docência universitária, apresentadas no primeiro capítulo deste estudo, as quais ressaltam a importância de haver investimentos na formação dos formadores de professores. Cabe destacar que outras mudanças nas práticas dos participantes da pesquisa podem ter ocorrido no desenrolar dos subprojetos do PIBID sem que tenham sido por eles relatadas em função do viés metodológico adotado de provocar a escrita e a reflexão sobre os incidentes críticos, previamente construídos por cada participante, os quais, por sua natureza, envolvem situações de desequilíbrios sociocognitivos, dilemas, incertezas e não incluem práticas inovadoras.

A despeito dessas mudanças, a necessidade da formação dos formadores também pode ser visualizada nos resultados que apontam diversos aspectos na condução dos subprojetos, revelando: a centralidade da transmissão e aquisição de teorias e técnicas; a ausência de problematização das realidades das escolas; o pouco investimento no desenvolvimento da

autonomia profissional de futuros professores; a falta de ações que promovam o desenvolvimento integral do futuro professor e dos alunos da escola; a dissociação entre razão e emoção; a relação hierárquica entre universidade e escola; o baixo nível de relação entre teoria e prática; e, ainda, a falta de investimento na pesquisa como fio condutor dos subprojetos.

A preservação da lógica tradicional de ensino nas práticas dos formadores de professores, ao conduzirem os subprojetos do PIBID, denota que as mudanças realizadas não atingiram a essência dos fenômenos e, consequentemente, o pleno potencial do PIBID, expresso em determinados princípios e pressupostos do Programa, a exemplo da pesquisa, da interdisciplinaridade, da colaboração com a escola e da articulação entre teoria e prática, que poderiam provocar mudanças mais significativas das práticas dos formadores de professores.

A ausência de radicalidade das mudanças dos formadores de professores também se deve às limitações da própria política do Programa. O PIBID, como a própria denominação indica, tem como foco a Iniciação à Docência, no bojo da Política Nacional de Formação de Professores, coordenada pela CAPES. Outros programas deveriam assumir a responsabilidade com a formação dos formadores, os docentes universitários. Contudo, essa visão de formação, que separa a execução da formação do formador, vai na contramão do que atualmente se defende como caminho mais profícuo de provocar mudanças. É no interior dos subprojetos PIBID que emergem as situações desafiantes, que se desenvolve o trabalho em grupo e que se dá a lógica da interação, situações capazes de provocar mudanças de crenças, concepções, representações e práticas por meio de uma reflexão ampla e profunda.

Não conceber o desenvolvimento do subprojeto como condição e contexto de aprendizagem sobre a docência de todos os atores envolvidos, inclusive do formador de professor, docente universitário, é uma grande lacuna identificada na política do PIBID, visto que um dos nós da formação do professor da educação básica é a subestimação dos saberes pedagógicos por parte dos formadores de professores, especialmente daqueles de áreas específicas, os quais, em sua maioria, não se veem como formadores de professores, mas como pesquisadores. Essa subestimação concorre para a falta de isomorfismo entre o que o formador propõe para os formandos e a prática de formação desenvolvida em sala de aula, além da dissociação entre teoria e prática. Expressa um desconhecimento acerca dos estudos da área de formação de professores, os quais têm assinalado que a mudança de uma abordagem de formação individual para uma abordagem colaborativa traz implicações para a prática, o conhecimento e o papel dos formadores de professores. Logo, requer investimento em sua formação.

Os resultados da pesquisa, portanto, colocam em relevo a premência da formação político-pedagógica dos formadores de professores, pois mesmo experiências desafiantes, promotoras de desequilíbrios sociocognitivos das representações e práticas docentes tradicionais, como as do PIBID, não conseguem oportunizar um salto significativo em função da ausência de investimento na direção da construção de saberes e competências dessa natureza ao longo do desenvolvimento das experiências. Isso implica reconhecer que as mudanças na formação inicial de professores, para torná-los profissionais autônomos, investigativos, reflexivos e éticos, requerem investimentos na formação dos formadores, para que eles sejam capazes de empreender criativamente, de forma protagonista e autoral, os elementos inovadores de políticas como o PIBID. No entanto, essa percepção de formação dos formadores não é reconhecida nas políticas de formação de professores e pelas próprias universidades. Em decorrência disso, não se verificam investimentos na constituição de espaços de reflexão para que o formador possa refletir sobre suas práticas a partir dos dilemas, das contradições vividas nesse movimento de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, como as apontadas pelos PIBID. Tais práticas permitiriam ultrapassar e superar uma lógica de ensino-aprendizagem reprodutivista, centrada na memorização e no domínio de conteúdos, que foi o e*thos* formativo de muitos formadores, os quais, por exemplo, desconsideram que os saberes pedagógicos são fundamentais para se fazer a transposição da pesquisa acadêmica para o contexto de formação profissional.

Na ausência, para os formadores de professore (docentes universitários), de espaços coletivos de problematização, discussão e reflexão sobre suas vivências, algumas lacunas e fragilidades somente foram desocultadas no processo da escrita dos incidentes críticos e na entrevista. Esse fato demonstra o potencial dos incidentes críticos como estratégia formativa, uma vez que eles possibilitaram aos participantes revisitarem e reinterpretarem suas experiências, o que reafirma a necessidade de espaços de reflexão coletiva e individual – conforme tem sido apontado em diversos momentos deste estudo –, a fim de que os formadores de professores alcancem níveis mais profundos de reflexão o que, dado os limites desta pesquisa bem como seu objetivo, não foi possível realizar. Cabe destacar que esses espaços devem ser construídos não no modelo tradicional de formação, mas na perspectiva da criação de um contexto grupal, no qual se priorize a criação de vínculos entre os atores e de um clima de confiança, a partir de mediações dialógico-problematizadoras que favoreçam aos formadores de professores (docentes universitários) olharem suas experiências como algo em construção, uma realidade inacabada e em constante transformação.

A construção de incidentes críticos implica uma abertura do sujeito para o reconhecimento de sua condição de inacabamento e sua vulnerabilidade como profissional de ensino. Nesse sentido, envolve não só um componente cognitivo, mas também emocional. Daí a maioria dos participantes afirmar que um dos motivos de aceitar participar da pesquisa foi o vínculo de confiança e a abertura estabelecidos com a pesquisadora. Assim, destacamos que esse vínculo e o clima de confiança entre pesquisadora e participantes, especialmente, no processo da entrevista, foi de fundamental importância para a exploração dos incidentes críticos e a construção dos dados.

Considerando a natureza desta investigação, construtivista e fenomenológica, é imperioso pensar sobre a repercussão desse processo em minha formação como pessoa e profissional, uma vez que investigar a experiência formativa é sempre uma forma de autoinvestigação. Assim, diferentemente da perspectiva positivista – em que o pesquisador faz um recorte do objeto, coleta e classifica os dados com a finalidade apenas de revelar o que os sujeitos veem e dizem –, em uma investigação construtivista e fenomenológica, adentramos num mundo subjetivo, em que não existem dados prontos para simplesmente serem coletados.

Para adentrar nesse mundo subjetivo, incerto e ligado ao acontecer, à vivência dos participantes no PIBID – sem a preocupação de identificar e classificar os tipos de incidentes críticos por eles vividos, bem como outros aspectos que se encontrassem conexos com o que os participantes fizeram e diziam sobre sua forma de condução do subprojeto –, nosso movimento foi o de voltar para o "mundo da essência", a dimensão subjetiva da experiência que se manifestava na forma como as ações foram vividas, não dependendo tanto do que aconteceu, mas do que por eles foi percebido e significado como um incidente crítico.

Nesse movimento de voltar para o "mundo da essência", à medida que os participantes iam construindo os dados, se construindo e se (re)vendo, eu também, na condição de pesquisadora, por meio de uma leitura compreensiva, ia construindo os dados com eles, sobre eles e sobre mim mesma, pois o que havia acontecido com os participantes, em certa medida, também já havia acontecido comigo. Por exemplo, deparar com os desafios dos participantes ao mediarem, de forma intencional, a mudança da atitude "autoritária" de uma bolsista ID em sala de aula, ou realizar uma mediação de mudança de atitude por meio de prescrições, de como se deve agir na prática, esbarrando em minhas próprias limitações. Também não sabia elaborar perguntas capazes de promover reflexões em níveis mais profundos, de modo a conduzir o processo de mudança de atitude de forma positiva e empática.

Debruçar-me sobre os incidentes críticos dos participantes se constituiu num movimento de abertura, para com eles viver a vulnerabilidade da experiência formativa, numa

espécie de espelho que, por vezes, refletia minha imagem de formadora de professores. Assim como os participantes, eu também não conseguia ultrapassar os limites da prática objetiva apenas com uma reflexão periférica, focada nos fatores externos, políticos, sociais, já que não era voltada para mim mesma. Embora discutisse com meus alunos a importância de partir dos problemas da prática, das situações vividas pelos estudantes da EJA, para elaborarem uma proposta de trabalho que fizesse sentido para eles, na minha disciplina, não tomava como ponto de partida, explicitamente, o professor que desejávamos formar, de modo que pudéssemos ir negociando, construindo, ajustando a metodologia, definindo melhor os procedimentos, convocando as teorias pertinentes e, assim, garantindo uma coerência entre o nosso pensar, sentir e agir, além de um isomorfismo entre aquilo que propunha como prática a ser desenvolvida na escola e minha ação como formadora de futuros professores.

Assim, imersa nesse contexto, mas, ao mesmo tempo, mergulhada nos estudos sobre a formação do formador de professor (docente universitário), participando do grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de Professor (DUFOP) e tendo sessões de orientação voltadas para o aprofundamento da temática e das competências necessárias para pesquisar numa perspectiva integrada entre ensino e pesquisa, conseguia olhar a experiência dos participantes com um outro olhar, mas, sobretudo, olhar minha experiência com esse novo olhar. Nesse processo individual e coletivo, fui revendo, renovando e ampliando meu conhecimento de forma crítica, compreendendo a importância de a formação investir no desenvolvimento de competências socioafetivas, atitudes e valores, mas também entendendo que mudanças nessa dimensão não são alcançadas com discussões genéricas, por meio de textos, e não acontecem em nível intelectualista, mas na ação e reflexão.

Provocada pelo estudo a refletir sobre a prática do outro e, ao mesmo tempo, voltar-me sobre minha própria prática, fui (re)significando a concepção de "professor reflexivo", tão utilizada nos discursos da educação, mas tão pouco compreendida na prática. Caminhar em direção a mudanças profundas e duradouras pressupõe assumir a reflexão individual e coletiva como princípio fundante de nossa formação, e implica refletir gradativamente em níveis mais profundos, num movimento com o qual possamos voltar o olhar para nós mesmos, para uma reflexão mais próxima de nossa essência, em que se encontram nossas concepções, representações, crenças e valores, que determinam e condicionam nossas atitudes e comportamentos. Mas isso não acontece de forma espontânea; tem de ser de forma intencional e mediada por perguntas de "amigos críticos" e apoiada por diferentes tipos de conhecimento, como nos ensina Korthagen (2012).

Nessa perspectiva, as orientações foram fundamentais para gerar desequilíbrios cognitivos e ir rompendo com uma estrutura linear e cartesiana de pensamento e para que eu pudesse rever minhas teorias pessoais, reelaborar a minha concepção de formadora de professora, tornando-me mais sensível e comprometida com uma escuta e um olhar atentos dirigidos ao outro. Tal processo foi realizado com uma mistura de dor e prazer. Dor porque não é fácil mudar concepções, crenças e representações, muitas delas construídas de forma implícita e que nem me dava conta de possuí-las. Prazer quando faço o exercício de me voltar para mim mesma e percebo que há uma conexão entre o que faço e minha essência, meus valores. Nesse movimento de conectar com minha humanidade, tenho me conectado com a humanidade do outro e transformado minha docência em uma prática mais humana e sensível.

Nesse processo, a compreensão de expressões como "a pessoa é o professor e o professor é a pessoa" (NÓVOA, 1999, p.16) ia se materializado em espaços como o DUFOP, onde tive a oportunidade de viver a experiência de um contexto grupal em que a mediação atenta, sensível e dialógica, que investe na construção de vínculos entre os atores e na criação de um clima de confiança, possibilita o desenvolvimento de parcerias profissionais e amizades pessoais que vão contribuindo para nosso desenvolvimento como pessoa e profissional.

Outras expressões, nesse caminhar, foram igualmente sendo traduzidas e encarnadas ao se transformarem em verdadeiras experiências. Foi assim com a expressão "amigo crítico" que, neste texto, a partir da minha experiência, se expressa melhor como "amigas críticas", com a escuta atenta, o olhar crítico, a análise honesta sobre atitudes e produções, desafiando-me a pensar de forma mais profunda e profícua, mas também apoiando-me com afeto e amorosidade e me nutrindo com outros conhecimentos e experiências que ainda se faziam necessários. Tudo isso foi essencial durante esses cinco anos.

Assim, corroboro o pensamento de uma das participantes da pesquisa, quando, no processo da entrevista, afirmou que minha pesquisa, ao abordar a formação de formadores no contexto do PIBID, investigava minha própria experiência articulada com a experiência de outros. Nesse sentido, minha trajetória evidencia o potencial da pesquisa, especialmente, a pesquisa que se articula com o ensino, uma pesquisa implicada, que não é sobre o outro, mas com o outro, consigo mesmo e sobre si mesmo, para o DPD de formadores de professores, docentes universitários.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOVAY, Miriam. *Violências nas escolas*. Brasília: Unesco, 2002.

ADAMS, Telmo. Mediação (pedagógica). *In*: STRECK, Danilo. Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. São Paulo: Autêntica, 2008. p. 258-259.

ALLAIN, Luciana Resende. *Mapeando a identidade profissional de licenciandos em ciências biológicas*: um estudo ator-rede a partir do Programa Institucional de Bolsas à Docência. Orientador: Francisco Angelo Coutinho. 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ALMEIDA, Maria Isabel de.; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). *Pedagogia universitária*: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Rafael Neves. *Professor de matemática em início de carreira*: contribuições do Pibid. Orientadora: Maria Elisa Esteves Lopes Galvão. 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2015.

AMADO, João (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Constituindo-se formador no processo de formar futuros professores. *In*: ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. São Paulo: Papirus, 2016. p. 215-236.

AMORIM, Filipi Vieira; GRÜN, Mauro. Entre a Paidéia e a modernidade: o diálogo como prática Pedagógica. *In:* COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011, Joaçaba. *Anais* [...]. Joaçaba: UNOESC, 2011. p. 1-10.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de; PASSOS, Laurizete Ferragut; HOLBOLD, Márcia de Souza; AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças. *In*: 33ª REUNIÃO ANPEd, 2010, Caxambu. *Anais* [...]. Caxambu, 2010. p. 1-16.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2002. p. 55-69

ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: http://www.moderna.com.br/responsabilidade-social/publicações. Acesso em: 24 jun. 2019.

ARNOSTI, Rebeca Possobom; SOUZA NETO, Samuel. Diálogos entre escola, universidade e literatura de autoajuda – que professor pretende formar? *In*: 38ª REUNIÃO ANPEd, 2017, São Luís. *Anais* [...]. São Luís: UFMA, 2017. p. 1-16.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

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

BOLÍVAR, Antonio (org.). *Profissão professor*: o intinerário profissional e a construção da escola. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru: EDUSC, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório Brasil no PISA 2018*. Versão preliminar. Brasília, DF: INEP-MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital CAPES nº 07. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. *Portaria CAPES nº 096, de 18 de julho de 2013*. Dispõe sobre as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. *Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010*. Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. *Portaria Normativa CAPES nº122, de 16 de setembro de 2009.* Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa MEC nº 38, de 12 de dezembro de 2007*. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002.* Institui a duração de carga horária nos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, DF, 2002b.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 009/2001*, de 8 maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº 28/2001*, de 2 outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17 fev. 2017.

BRÁZ, Márcia Cristina Dantas Leite. Representações sociais de Física e do ensinar por um grupo de licenciandos em Física da UFRN. *In*: 34ª REUNIÃO ANPEd, 2011, Natal. *Anais* [...]. Natal, 2011. p. 1-17.

BRZEZINSKI, Iria. Profissão Professor: identidade e profissionalização docente. *In*: BRZEZINSKI, Iria. (org.). *Profissão professor*: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

CALDERANO, Maria da Assunção. Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores de estágio curricular. *In*: 36ª REUNIÃO ANPEd, 2013, Goiânia. *Anais* [...]. Goiânia: UFG, 2013. p. 1-16.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão. *In*: 35ª REUNIÃO ANPEd, 2012, Porto de Galinhas. *Anais* [...]. Porto de Galinhas, 2012. p. 1-17.

CANÁRIO, Rui. Trabalho e formação de adultos: entre o ser e o ter. *Revista Contemporânea da Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, ago./dez. 2016.

CANÁRIO, Rui. *Educação de adultos*: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2013.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza*. Investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Ed. Martinez Roca, 1988.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. A articulação dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica. *In*: 36ª REUNIÃO ANPEd, 2013, Goiânia. *Anais* [...]. Goiânia: UFG, 2013. p.1-18.

CARVALHO, Marcos Pavani de. *Um estudo da inserção de estudantes da licenciatura em matemática no contexto da escola pública*: contribuições do Pibid. 2016. 182 f. Tese

(Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2016.

CHAUÍ, Marilena . Homenagem a Ecléa Bosi**.** Palestra realizada durante a I Jornada de Psicologia Social**.** Protagonistas da Psicologia Social: Percursos e Contribuições, realizada em 22 de novembro de 2006, no Instituto de Psicologia da USP. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 15-24, jan./mar. 2008.

CHAVES, Ana Maria Brochado de Mendonça. *Impressões sobre o início da docência, seus contextos e a participação de licenciandas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES).* Orientadora: Helena Coharik Chamlian. 2015. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COCHRAN-SMITH, Marilyn *et al*. The accountability era in US teacher education: looking back, looking forward. *European Journal of Teacher Education*, 2017.

COLL; César; SOLÉ, Isabel. Ensinar e aprender no contexto da sala de aula. *In*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jésus (org.). Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da Educação Escolar. Vol. II. Trad. Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONTRERAS, José Domingo. Profundizar narrativamente la educación. *In:* SOUZA, Elizeu Clementino (org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa*: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p.37-62.

CONTRERAS, José; PÉREZ DE LARA, Nuria. La experiência y la investigación educativa. *In:* CONTRERAS, José; PERÉZ DE LARA, Nuria (comps.). *Investigar la experiência educativa*. Madrid: Morata, 2013. p. 21-86.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame... mas útil para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. *In:* BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2006. p. 95-105.

CORREIA, Fábio Caires. Theodor Adorno e o problema da (semi)formação. *Revista Kinesis*, Santa Maria, v. VIII, n. 16, p.110-126, jul. 2016.

CRECCI, Vanessa Moreira; FIORETINI, Dario. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.34/172761, p. 1-19, 2018.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; BATISTA NETO, José. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre as experiências de pesquisas. *In*: 34ª REUNIÃO ANPEd, 2011, Natal. *Anais* [...]. Natal, 2011. p. 1-16.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. *Cadernos Pedagogia Universitária*. São Paulo: Ed. da USP, 2008.

CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel de. O acompanhamento de estagiários de pedagogia na escola: análise e reflexão das práticas de ensino. *In*: 37ª REUNIÃO ANPEd, 2015, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-18.

CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel de. Interventoria: uma proposta ara o acompanhamento de estagiários. *In*: 36ª REUNIÃO ANPEd, 2013, Goiânia. *Anais* [...]. Goiânia: UFG, 2013. p. 1-18.

DAVINI, María Cristina. *La formación docente en cuestión*: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós, 2015.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores*: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DEIMLING, Natália Neves Macedo. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*: contribuições, limites e desafios para a formação docente. Orientadora: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. 2014. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. *In*: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *A cidadania negada*: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2002. p. 65-88.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade.*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. *Revista Notandum*, Porto, n. 42, p. 139-160, set./dez. 2016.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011a.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b. p. 11-37.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; AMARAL, Fernanda Vasconcelos. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. *In*: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (org.). *Coleção Didática e Prática de Ensino*: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 527-550.

DOMINGOS, Susana Isabel Caetano. *Análise de incidentes críticos no ensino superior*: (re)construção da identidade profissional do docente. Orientadora: Susana Isabel Caetano Domingos. 2015. 328 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

ELLIOTT, Jane. Listening to people's stories: the use of narrative in qualitative interviews. *In*: ELLIOTT, Jane. *Using narrative in social research*: qualitative and quantitative approaches. London: Sage Publications, 2005.

ESTRELA, Albano *et al*. A Investigação sobre formação contínua de professores em Portugal: investigar em educação. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, n. 4, p. 109-148, 2005.

ESTRELA, Maria Teresa; ESTRELA, Albano. *A técnica dos incidentes críticos no ensino.* 2. ed. rev. e atual. Lisboa: Estampa, 1978.

FABRE, Michel. Problematização dos saberes. *In*: VAN ZANTEN, Agnès. (coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 645-648.

FARIAS, Isabel Maria Sabino *et al*. (org.). *Didática e docência*: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. Narrativas de professores universitários sobre seu processo de socialização profissional. *In*: 30ª REUNIÃO ANPEd, 2007, Caxambu. *Anais* [...]. Caxambu, 2007. p. 1-16.

FERNANDES, Carolina dos Santos. *O desenvolvimento profissional dos formadores de professores de química na interação entre universidade e escola*: as potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Orientador: Carlos Alberto Marques. 2016. 310 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FERREIRA, Gilmar Soares. O profissional da educação na Constituição Brasileira. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 189-199, jan./jun. 2016.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación*: los enseñantes entre la teoría y la práctica. Buenos Aires: Paidós, 1987.

FIORETINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p.11-23, 2013.

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

FLORES, Maria Assunção. Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. *In*: FLORES, Maria Assunção (org.). *Formação e desenvolvimento*

profissional de professores: contributos internacionais. Coimbra: Almedina, 2014a. p. 217-238.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 59, p. 851-869, out./dez. 2014b.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. *In*: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (org.). *Formação de professores*: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2004. p. 127-160.

FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores. *In*: FORMOSINHO, João. (coord.). Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente (coord.). Porto: Editora Porto, 2009. p. 73-92.

FORNARI, Liege Maria Sitja. *Uma maneira singular de estar no mundo*: ser professor. Orientadora: Maria Ornélia Silveira Marques. 2009. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

FORTE, Ana Maria; FLORES Maria Assunção. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 900-919, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise do conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, edição especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente*: buscando uma educação de qualidade. Trad. Regina Garcez. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - FCC. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).* São Paulo: FCC, 2014.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Trad. Flávio Paulo Meurer. Rev. trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCÍA GÓMEZ, Soledad. El desarrollo profesional análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, Madrid, n. 318, p.175-187, 1999.

GARCIA, Alexandra. O encontro nos processos formativos: questões para Pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. *In*: 37ª REUNIÃO ANPEd, 2015, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-18.

GASPARIN, Sandra Maria *et al*. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Revista Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 31, n. 2, p.189-199, maio/ago. 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coords.). *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GIROUX, Henri A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. *In*: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (comp.). *A cidadania negada*: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-124.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 129-135, 2006.

GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão. *Educação profissional de pessoas jovens e adultas*: novo campo da profissionalidade docente. Orientadora: Vera Lúcia Bueno Fartes. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento*: educação na era da insegurança. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HARGREAVES, Andy. Emotional geographies of teaching. *Teachers Colege Record*, Estados Unidos, v. 103, n. 6, 1056-1080, 2001.

HARGREAVES, Andy; GOODSON, Ivor. Teachers'professional lives: aspirations and actualities. In: GOODSON, Ivor; HARGREAVES, Andy (org.). *Teachers'professional lives*. Londres: Falmer Press, 1996. p. 1-27.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança*: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Portugal: McGraw-Hill, 1994.

HONORÉ, Bernard. *Para una teoría de la formación dinámica de la formatividad*. Madri: Narcea, 1980.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUGUES, Mark. Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. In: BARNETT, Ronda. *Para una transformación de la universidad*. Barcelona: Octaedro, 2008. p. 29-44.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IMIG, David; WISEMAN, Donna; NEEL, Michael. A formação de professores nos EUA: mudanças dinâmicas, resultados incertos. *In:* FLORES, Maria Assunção (org.*). Formação e desenvolvimento profissional de professores:* contributos internacionais. Coimbra: Almedina, 2014. p. 61-79.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Relatório SAEB/ANA 2016*: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: INEP, 2018.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Educação superior: a entrada na docência universitária. *In*: 33ª REUNIÃO ANPEd, 2010, Caxambu. *Anais* [...]. Caxambu, 2010. p. 1-16.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; GIORDANI, Estela Maris. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. *In*: 30ª REUNIÃO ANPEd, 2007, Caxambu. *Anais* [...]. Caxambu, 2007. p. 1-16.

JAHN, Ângela Bortoli. *O Pibid e a docência na educação física:* perspectivas na formação inicial e continuada. Orientadora: Maria Rosa Chitolina Schetinger. 2015. 135 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

JOSSÓ, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

KELCHTERMANS, Geert. O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. *In*: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida Veiga (org.*). Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores*: contextos e perspectivas. Ramada: Edições do Pedagogo, 2009. p. 61-98.

KELCHTERMANS, Geert. A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, v. 18, p. 5-20, 1995.

KELCHTERMANS, Geert; VANDENBERGHE, Roland. Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal Curriculum Studies*, v. 26, n. 1, 45-62, 1994,

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 61-84.

KINCHELOE, Joel Lyons. *A formação do professor como compromisso político*: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KORTHAGEN, Fred A. A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade e Cultura*, n. 36, p. 141-158, 2012.

KORTHAGEN, Fred A. A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. *In*: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida Veiga (org.*). Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores*: contextos e perspectivas. Ramada: Edições do Pedagogo, 2009. p. 39-60

KORTHAGEN, Fred A. J. *Linking practice and theory:* The pedagogy of realistic teacher education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, April 2001. p.1-16.

LAMPERT, Ernâni. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. *Linhas Críticas,* Brasília, v. 14, n. 26, p. 131-150, jan./jun. 2008.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação,* n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LEAL, Luiz Antonio Batista; D'ÁVILA, Cristina. Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores na área musical. *APRENDER Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação*, Vitória da Conquista, ano IX, n. 15, p. 59-75, 2015.

LESNE, Marcel. *Trabalho pedagógico e formação de adultos*: elementos de análise. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.

LIMA, Emília Freitas de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. *In*: 36ª REUNIÃO ANPEd, 2013, Goiânia. *Anais* [...]. Goiânia: UFG, 2013. p. 1-16.

LONGO, Monique Marques. "Professora, fala alguma coisa boa da educação pra gente, por favor!" O impacto da violência escolar no cotidiano e na formação docente. *In*: 37ª REUNIÃO ANPEd, 2015, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-18.

LOPES, Sônia Maria de Castro Nogueira. Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro: formando mestres segundo os princípios da Educação Renovada. *In*: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2004, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba, 2004. p. 1-14.

LORIERI, Marcos Antônio; ALMEIDA, Cleide R. Silvério de; DIAS, Elaine Dal Mas; PETRAGLIA, Izabel. Filosofia e formação humana. *In*: 30ª REUNIÃO ANPEd, 2007, Caxambu. *Anais* [...]. Caxambu, 2007. p. 1-16.

LOUGHRAN, John. A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. *In*: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida Veiga (org.*). Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores*: contextos e perspectivas. Ramada: Edições do Pedagogo, 2009. p. 17-37.

LUCARELLI, Elisa. *Teoría y práctica en la universidad:* la innovación en las aulas. Buenos Aires: Miño Dávila, 2009.

LUCKESI, Cipriano. O educador: qual o seu papel na contemporaneidade? *In*: D' ÁVILA, Cristina. *Ser Professor na Contemporaneidade*: Desafios, ludicidade e protagonismo. Curitiba: Editora CVR, 2009.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. *In*: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A pesquisa e o acontecimento*: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: Edufba, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Pesquisar a experiência*: compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba: Editora CRV, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica*, etnopesquisa-formação. Brasília: Líber Livro, 2006.

MACHADO, Álvaro Lima. *Grupo de Reflexão como espaço de desenvolvimento profissional de docentes formadores de professores*. Orientadora: Sandra Regina Soares. 2015. 224 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Documento. *Revista HISTEDBR On-line.* Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciência da Educação*, Portugal, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professor*: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Evandro da Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. *Olhares e Trilhas*, Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.

MARTINS, Rosana Maria. A planificação docente no ensino superior. Um estudo de caso. *In*: 29ª REUNIÃO ANPEd, 2006, Caxambu. *Anais* [...]. Caxambu, 2006. p. 1-17.

McMAHON, Margery. A reforma da formação de professores no Reino Unido: diferentes objetivos e percursos diferenciados na Inglaterra e na Escócia? *In*: FLORES, Maria Assunção

(org.). Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais. Coimbra: Almedina, 2014. p. 41-59.

MIRANDA, Dayse Lago de. *De práticas pedagógicas inovadoras às experiências formativas*: desafios para os docentes universitários. Orientadora: Sandra Regina Soares. 2018. 164 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

MIRAS, Mariana. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 209-222.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoleti. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoleti. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. *In:* ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli Rodrigues de (org.). *Educação*: pesquisas e práticas. Campinas: Papirus, 2000. p. 139- 161.

MOHR, Adriana; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy (orgs.). *Prática como componente curricular*: que novidade é essa 15 anos depois? Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

MONEREO, Carles; MONTE, Manuel; ANDREUCCI, Paola. *La gestión de incidentes críticos en la universidad*. Madrid: Narcea, 2015.

MONEREO, Carles (coord.). *Enseñando a enseñar en la universidad*: la formación del professorado basada en incidentes críticos. Barcelona: Octaedro, 2014.

MONEREO, Carles. La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, Espanha, n. 52, p. 149-178, 2010.

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignácio. La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. In: POZO, Juan Ignácio; MONEREO, Carles (coord.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo.* Madrid: Santillana, 1999. p.14-30.

MORAES, Maria Cândido. *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papirus, 1997.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente? Implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Revista Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, p. 57-69, abr./jun.1996.

MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NASCIMENTO, Maria das Graças. Os formadores de professores e a constituição do habitus profissional. *In*: 30ª REUNIÃO ANPEd, 2007, Caxambu. *Anais* [...]. Caxambu, 2007. p. 1-17.

NIKLASSON, Laila. Funções e contextos da formação inicial de professores: o desenvolvimento do profissionalismo docente. *In*: FLORES, Maria Assunção (org.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores*: contributos internacionais. Coimbra: Almedina, 2014.

NÖRNBERG, Marta; CAVA, Patrícia Pereira. Aprendizagem compartilhada da ação docente. *In*: 37ª REUNIÃO ANPEd, 2015, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-16.

NÓVOA, Antonio. Em busca da liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. *Revista de Docência Universitária*, Madri, v. 13, n. 1, p. 21-34, abr./jan. 2016.

NÓVOA, Antonio. (org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1999.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. *Educação & Sociedade*; São Paulo, ano XXI, n. 73, p. 9-40, dez. 2000.

OLIVEIRA, Robson Feitosa; SEVERIANO, Maria de Fátima; PASCUAL, Jesús Garcia. As desrazões do esclarecimento. *Revista Psicologia Política*. São Paulo, v. 13, n. 27, p. 215-230, ago. 2013.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. *In*: COLL, César (org.). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

PENTEADO, Adriana de Lima. *A profissionalidade docente para a educação básica de qualidade social:* possibilidades do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Orientadora: Ana Maria Eyng. 2015. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

PEREIRA, Socorro Aparecida Cabral. Saberes docentes em ambientes virtuais de aprendizagem. Orientador: Nelson de Lucca Pretto. 2008. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignácio. *Educação na era digital*: a escola educativa. Trad. Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignácio. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno; PERÉZ GÓMEZ, Ángel Ignácio. *Compreender e transformar o ensino.* Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998a. p. 13-25.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignácio. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno; PERÉZ GÓMEZ,

Ángel Ignácio. *Compreender e transformar o ensino.* Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998b. p. 353-379.

PERRENOUD, Philippe. *Escola e cidadania*: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*: perspectivas metodológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PESCE, Lucila; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. *Revista da FAEEB*A – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, Florianópolis, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PINHEIRO, Bárbara Carina Soares; MORADILLO, Edilson Fortuna de. A pedagogia histórico-crítica na formação inicial de professores de química na UFBA: limites e possibilidades no estágio curricular. *In*: 37ª REUNIÃO ANPEd, 2015, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-17.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária. *In*: 34ª REUNIÃO ANPEd, 2011, Natal. *Anais* [...]. Natal, 2011. p. 1-16.

POZO, Juan Ignacio. Adquirir una concepción compleja del conocimiento: creencias espistemológicas y concepciones de aprendizaje. In: POZO, Juan Ignacio; ECHEVERRÍA, María del Puy Pérez (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario*: la formación en competencias. Madrid: Morata, 2009. p.70-86.

POZO, Juan Ignacio; ECHEVERRÍA, María del Puy Pérez (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario*: la formación en competencias. Madrid: Morata, 2009.

POZO, Juan Ignacio. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *Revista Pátio*, ano 8, p. 34-36, ago./out. 2004.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres*: a nova cultura da aprendizagem. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRUDÊNCIO, Christiana Andréa Vianna. A perspectiva curricular STS nos estágios curriculares realizados em espaços de educação não formal: contributos para a formação de licenciandos em ciências biológicas. *Anais* [...]. 37ª Reunião ANPEd, Florianópolis: UFSC, 2015. p.1-16.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino*: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. *In*: 35ª REUNIÃO ANPEd, 2012, Porto de Galinhas. *Anais* [...]. Porto de Galinhas, 2012. p. 1-16.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; CERDAS, Luciene; PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Aproximações e propostas de parceria entre universidade e escola na formação de professores: uma análise a partir dos trabalhos apresentados nas últimas cinco edições da ANPEd. *In*: 38ª REUNIÃO ANPEd, 2017, São Luís. *Anais* [...]. São Luís: UFMA, 2017. p.1-16.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. Anatomia e fisiologia de um estágio. *In*: 35ª REUNIÃO ANPEd, 2012, Porto de Galinhas. *Anais* [...]. Porto de Galinhas, 2012. p. 1-16.

RUÉ, Joan. Aprendizagem com autonomia, possibilidades e limites. In: PIMENTA, Selma Garrido; Almeida, Maria Isabel de. *Pedagogia universitária*. São Paulo: Ed. da USP, 2009. p. 71-89.

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. *Escassez de professor no ensino médio:* propostas estruturais e emergências. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf. Acesso em: 12 maio 2016.

RUSSELL, Tom; MARTIN, Andrea K. A importância da voz pedagógica e da aprendizagem produtiva na formação inicial de professores. *In*: FLORES, Maria Assunção (org.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores*: contributos internacionais. Coimbra: Almedina, 2014. p. 17-39.

SADALA, Maria Lúcia Araújo. A fenomenologia como método para investigar a experiência vivida: uma perspectiva do pensamento de Husserl e de Merleau-Ponty. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. *Anais* [...]. Bauru, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI*: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Elinaldo Leal; BRAGA, Vitor; SANTOS, Reginaldo Souza; BRAGA, Alexandra Maria da Silva. Desenvolvimento: um conceito multidimensional. *Revista Eletrônica do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade do Contestado*, DRd – Desenvolvimento Regional em debate, Santa Catarina, ano 2, n. 1, p. 44-61, 2012.

SANTOS, Mariana dos. *As contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a construção de saberes sobre a docência*: o caso do PIBID-Biologia da Universidade Federal de São Carlos. Orientadora: Denise de Freitas. 2016. 177 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SÁ, Carmem Silvia da Silva. Identidade de cursos de licenciatura e o seu caráter bacharelizante: análise de um curso de química. *In*: 35ª REUNIÃO ANPEd, 2012, Porto de Galinhas. *Anais* [...]. Porto de Galinhas, 2012. p. 1-16.

SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, Maria Luisa. *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea, 2010.

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. Representações sociais da aprendizagem docente por professores universitários. *In*: 30ª REUNIÃO ANPEd, 2007, Caxambu. *Anais* [...]. Caxambu, 2007. p. 1-16.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poíesis Pedagógica*, v. 9, n. 1, p. 7-11, jan./jun. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v. 14, n. 40, p.143-155, jan./ abr. 2009.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco; CRUZ, Maria Nazaré da; MARTINS, Ida Carneiro. Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior. *In*: 37ª REUNIÃO ANPEd, 2015. *Anais* [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-18.

SCHON, Donald A. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SILVA Arlete Vieira da. Estágio: pesquisa-formação e escrita de si como prática de iniciação à docência. *In*: 37ª REUNIÃO ANPEd, 2015, Florianópolis. *Anais* [...].Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-18.

SILVA JUNIOR, Arnaud de Lima. Tecnologias intelectuais e educação: explicitando o princípio proposicional/hipertextual como metáfora para educação e o currículo. *Revista da FAEEBA* – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 13, n. 22, p. 401-416, jul./dez., 2004.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. Imaginário, cultura global e violência escolar. *In*: SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; SALLES, Leila Maria Ferreira (org.). *Jovens, violência e escola*: um desafio contemporâneo [online]. São Paulo: Ed. da Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 27-44.

SILVA, Rejane Maria Ghisolfi da. Interações e mediações significativas na formação continuada de docentes universitários. *In*: 29ª REUNIÃO ANPEd, 2006, Caxambu. *Anais* [...]. Caxambu, 2006. p. 1-15.

SILVA, Santiago Amurrio; FOSSATTI, Paulo; SARMENTO, Dirléia Fanfa. Teorias implícitas sobre o ensino e a aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.15, n. 2, p. 291-299, jul./dez. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. *In*: FERRETTI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *Trabalho, formação e currículo*: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 75-84.

SOARES, Sandra Regina*;* FORNARI, Liege Maria Sitja; BARREIRO, Mariana Soledade. Pesquisa-ação e desenvolvimento profissional docente: o duplo sentido da experiência de problematização. 2018. Trabalho apresentado no X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária (CIDU), Porto Alegre, 2018.

SOARES, Sandra Regina. Formação de professores: reflexões sobre o currículo e a pedagogia no Brasil. *In*: II ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA, 2017, Bragança. *Anais* [...]. Bragança, Portugal, 2017. p. 45-54.

SOARES, Sandra Regina. Integração dos resultados da pesquisa: como se articulam ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente nas representações de qualidade do ensino de graduação. *In*: SOARES, Sandra Regina; MARTINS, Ediva de Sousa (orgs.). *Qualidade do ensino*: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 215-233.

SOARES, Sandra Regina. A pesquisa como princípio formativo: experiência em uma disciplina na pós-graduação. *In*: SOARES, Sandra Regina; SOARES, Ilma Maria Fernandes; BARREIRO, Mariana Soledade (org.). *Série Práxis e Docência Universitária.* Vol. 2. Salvador: Eduneb, 2013. p. 23-52.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. *Formação do professor*: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: Edufba, 2010.

SOARES, Sandra Regina. Cidadania na formação do professor: desvelando sentidos e finalidades da prática educativa. *In*: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (orgs). *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: Edufba, 2007. p.179-198

SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. *In*: COLL, César (org.). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 279-281.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profisisonal*. Petropololis: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice. Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais do ensino. In: GARRIDO, Susane Lopes; CUNHA, Maria Isabel; MARTINI, Jussara Gue (org.). *Os rumos da educação superior*. São Leopoldo: Unisinos, 2002. p. 75-112.

TEIXEIRA JUNIOR, José Gonçalves. *Contribuições do Pibid para a formação de professores de química*. Orientador: Guimes Rodrigues Filho. 2014. 182 f. Tese (Doutorado em Química) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

TRILLO, Felipe. As atitudes dos estudantes: um indicador da qualidade universitária. *In*: Trillo, Felipe (coord.). *Valores e atitudes no ensino*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLO JR, Roberto dos Santos. Dois sentidos do aprender. *In*: MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org.). *A complexidade da aprendizagem*: destaque ao ensino superior. São Paulo: Alínea, 2009. p.11-30.

URIARTE, Mônica Zewe. *O PIBID como espaço de mediação cultural*: uma sinfonia. Orientadora: Adair de Aguiar Neitzel. 2015. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015.

VAILLANT, Denise. Formação de formadores. *In:* 7º ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA, 2010. Londrina. *Anais* [...]. Londrina, 2010. p. 275-301.

VAILLANT, Denise. *Formação de formadores*: estado da prática. Santiago: PREAL, 2003.

VANASSCHE, Eline; RUST, Frances; CONWAY, Paul; SMITH, Kari; TACK, Hanne; VANDERLINDE, Ruben. InFo-TED: bringing policy, research, and practice together around teacher educator development. *International Teacher Education:* promising pedagogies (Part C). Advances in research on teaching. v. 22C, p. 341-364, 2015.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). *Universidade e desenvolvimento profissional docente*: propostas em debate. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012.

VIEIRA, Flávia. Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 1, p. 116-138, jan./jun. 2005.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALZA, Miguel Angel Beraza. O discurso didáctico sobre atitudes e valores no ensino. *In*: TRILLO, Felipe (coord.). *Atitudes e valores no ensino*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. p. 19-97.

ZEICHNER, Kenneth M. *Política de formação de professores nos Estados Unidos*: como e por que elas afetam vários países do mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio; ZEICHNER, Kenneth M (org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 61-84.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores*: ideias e práticas. Trad. A. J. Carmona Teixeira; Maria João Carvalho; Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O projeto de pesquisa intitulado "Desenvolvimento Profissional do Formador de Professor: um Estudo sobre a Experiência de Coordenação de Área do PIBID", a ser realizado no período de março de 2017 a dezembro de 2017, pela pesquisadora Professora Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves, tem como objetivo geral compreender a contribuição da experiência de coordenação de área do PIBID para o desenvolvimento profissional docente de formadores de professores. Para atingir esse objetivo, a pesquisadora optou pela abordagem qualitativa de pesquisa e pela coleta dos dados mediante as técnicas de entrevista narrativa, incidentes críticos e grupo focal. A entrevista terá uma duração aproximada de duas horas. O grupo focal compreenderá uma série de aproximadamente quatro a cinco encontros, com periodicidade mensal, em dias e horários definidos com o grupo, com duração média de duas horas. Antes do início da entrevista, da elaboração dos incidentes críticos e da primeira sessão do grupo focal, os participantes serão consultados sobre a possibilidade do registro em áudio e em vídeo.

Participar desta pesquisa, além de contribuir para a ampliação do conhecimento científico na área de docência universitária e da formação de professores para escola básica, pode trazer como benefícios o crescimento pessoal e profissional do participante, a partir da reflexão sobre os acontecimentos vivenciados em sua atuação no PIBID. Assim, acreditamos que será uma experiência de aprendizagem mútua para o pesquisador e para os participantes. Esclarecemos ainda que a pesquisa é voluntária, e não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira a seus participantes, o que significa dizer que os informantes não receberão proventos por sua participação.

O Parecer nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde considera que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos”. Para minimizar esses riscos, ou seja, qualquer desconforto ou danos à pessoa nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional, previmos os seguintes procedimentos: a) para preservar o anonimato, o nome do participante será substituído por um nome fictício; b) as gravações e as respectivas transcrições serão guardadas em lugar seguro, ao qual somente o pesquisador terá acesso; c) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específica dos participantes; d) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes. Apesar dessas medidas, o participante que se sentir eventualmente invadido ou incomodado pode, voluntariamente, desistir da sua participação em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo, como também pode informar qualquer efeito adverso relevante ao Comitê de Ética da UNEB, o qual funciona no *hall* do setor de pessoal, Campus I, fone 71 3117 2445. Por fim, a pesquisadora responsável se compromete a assumir a responsabilidade da assistência integral face aos possíveis danos.

Esta pesquisadora estará à disposição para os devidos esclarecimentos sobre qualquer aspecto da pesquisa no Departamento de Ciências Humanas e Letras, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus Jequié, tel. 3526-8618, no horário comercial, ou através do e-mail: cassiauesb@gmail.com.

Ciente da natureza desta pesquisa, dos seus objetivos, métodos e benefícios, autorizo a minha participação voluntária.

Salvador, 17 de março de 2017

_____

Assinatura do (a) participante

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

CARTA CONVITE

Prezado(a) Professor(a),

Convidamos você, Coordenador(a) de Área do Pibid, para colaborar no processo de construção do guia de entrevista da pesquisa de doutoramento intitulada "Desenvolvimento Profissional do Formador de Professor: o potencial formativo da experiência no PIBID", desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Regina Soares.

Nesse sentido, gostaria que relatasse uma ou duas situações marcantes para você, positivas ou negativas, ocorridas na condução das atividades do subprojeto, durante sua mediação com os bolsistas de iniciação à docência e (ou) professor supervisor. Ao narrar essas situações, informe o que aconteceu, onde e quando aconteceu, quem estava presente e como você conduziu a situação ou lidou com ela. É importante que evite qualquer elemento que possibilite a identificação de pessoas, subprojetos, escolas, etc., de forma a manter o anonimato dos sujeitos.

Solicitamos que o envio deste relato seja feito por um e-mail que possibilite, caso necessário, entrarmos em contato para esclarecer alguma dúvida que porventura possa surgir. Os relatos devem ser enviados até o dia **18 de agosto de 2017** para o e-mail: <cassiauesb@gmail.com.br>.

Caso pretenda algum esclarecimento adicional, também, poderá contatar-nos por esse mesmo e-mail ou no celular (73)99170-1732. Ou, ainda, através do e-mail da Profa. Sandra Soares <soaressandraregina@gmail.com>. Sua participação é muito importante e imprescindível para a concretização desta investigação. Desde já, agradecemos sua colaboração.

Atenciosamente,

Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves
Professora do DCHL/UESB
Doutoranda em Educação pelo PPGEduC/UNEB

Sandra Regina Soares
Professora do PPGEduC/UNEB
Orientadora do Doutoramento

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL

I. Dados pessoais e profissionais

1. Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

2. Faixa etária: ☐ < ou 25 ☐ 26-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ > 51

3. Indique sua (s) área(s) de formação considerando:

Licenciatura	
Bacharelado	
Mestrado	
Doutorado	
Pós-Doutorado	

4. Tipo de vínculo na instituição: ☐ efetivo ☐ substituto

5. Regime de trabalho**:** ☐ 20 horas ☐ 40 horas ☐ D.E.

6**.** Caso não esteja enquadrado no regime de D.E. você tem outro vínculo empregatício?

☐ Sim ☐ Não

7. Tempo de experiência no ensino superior:

☐ < 5 anos ☐ 6 a 10 anos ☐11 a 15 anos ☐16 a 20 anos ☐ > 21 anos

8. Leciona em: ☐ Licenciatura ☐ Bacharelado ☐ Pós-Graduação

9. Tempo de experiência docente em cursos de licenciatura:

☐ < 5 anos ☐ 6 a10 anos ☐ 11 a 15 anos ☐16 a 20 anos ☐ > 21 anos

10. Disciplina(s) que ministra na Licenciatura _____

_____

11. Que outras atividades, você desenvolve na instituição? Especifique:

Gestão (coordenação área, colegiado, outras) ☐

Pesquisa (em que área) ☐

Extensão ☐

Outras ☐

12. Possui experiência como Professor(a) na Educação Básica? ☐ Sim ☐ Não

13. Se na questão anterior respondeu **Sim**, indique o tempo de experiência na educação básica.

☐ < 5 anos ☐ 6 a 10 anos ☐11 a 15 anos ☐16 a 20 anos ☐ > 21 anos

14. O que o (a) motivou a participar do PIBID?

_____

_____

15. Tempo de atuação no PIBID:_____