UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE FÍSICA
INSTITUTO DE QUÍMICA
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUCIENE FERNANDA DA SILVA

**Coordenadores de área do
PIBID:** um olhar sobre o
desenvolvimento profissional

· FEUSP

São Paulo
2015

LUCIENE FERNANDA DA SILVA

Coordenadores de área do PIBID: um olhar sobre o desenvolvimento profissional

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Física, ao Instituto de Química, ao Instituto de Biociências e à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências

Área de concentração: Ensino de Física

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Silva Dias

**São Paulo
2015**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e de pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA
Preparada pelo Serviço de Biblioteca e Informação
do Instituto de Física da Universidade de São Paulo

Silva, Luciene Fernanda da

Coordenadores de área do PIBID: um olhar sobre
o desenvolvimento profissional. São Paulo, 2015.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.
Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química
e Instituto de Biociências.

Orientador: Profa. Dra. Valéria Silva Dias

Área de Concentração: Ensino de Física.

Unitermos: 1. Física – Estudo e ensino; 2. Formação de
professores; 3. Desenvolvimento profissional; 4. Licenciatura.

USP/IF/SBI-049/2015

*Ao meu vô "Seu" Zé (in memoriam),
cujo cuidado que tinha com seus cultivos
é inspiração para eu (tentar)
também cultivar minha hortinha.*

AGRADECIMENTOS

*[...] C'est tant pis
Que je n'aurai pas la condition
De les présenter aussi
Les choses abstraites que j'ai apprises et qui sont nombreuses
Car j'ai beaucoup agrandi :
Beaucoup d'amitié, d'expériences, de divertissements, de discussions sur
ceci et cela...
Ah, c'est la vie (complète)
"C'est merveilleuse !"
Mais pas (VISIBLE) !¹*

Gostaria nessa seção de agradecimentos, explicitar diversas coisas que fizeram parte do meu mestrado e que vai além do trabalho acadêmico. Tudo isso, pois acredito (e meu trabalho de pesquisa me levou a acreditar ainda mais) que a nossa formação, para ser de fato formação, deve abraçar e ser abraçada por outras dimensões que não apenas àquelas consideradas mais técnicas. Dou muito valor ao crescimento pessoal, profissional e acadêmico que obtive nestes anos de mestrado na Universidade de São Paulo e muitas pessoas eu devo agradecer por terem sido catalisadoras desse desenvolvimento.

Embora tenham convivido comigo antes de eu iniciar a etapa de estudos que culmina com a defesa da presente dissertação, não posso deixar de agradecer aos meus queridos professores e amigos do curso de Licenciatura em Física da UNESP, campus de Guaratinguetá/SP, faculdade na qual me formei. Se eu tive a capacidade e coragem de iniciar a Pós-graduação, foi devido às inúmeras aprendizagens e crescimento que essas pessoas me proporcionaram. Entre essas pessoas especiais, agradeço à profa. Alice Assis (minha orientadora durante a graduação) e aos meus colegas da licenciatura e do PIBID, em especial ao Fábio Lúcio Alves e Tati Cardoso, que afinal de contas, estavam ao meu lado no momento de transição do interior para São Paulo.

Em especial, agradeço à profa. Valéria Silva Dias, quem também estava presente no momento de minha formação inicial, apoiou o meu momento de transição para São Paulo e meu crescimento na Pós-graduação ao orientar o meu trabalho.

Agradeço aos amigos que fiz (ou mantive, no caso dos meus companheiros de UNESP Leandro e Luiz Guilherme) no Interunidades. Agradeço o apoio dos companheiros: Anielli, Mariana, Flávia, Fernando, Alexandre, Luciane, Janaína, Danila, e muitos outros com quem sempre topei nas deliciosas conversas de corredor...

Em especial, agradeço ao educador e filósofo da Química Evandro Rozentaliski. Agradeço a paciência em me escutar, em me dar broncas pelos meus "pitis", em

¹ Última estrofe do poema "Ma vie (invisible) à l'USP" de minha autoria e premiado no Concurso de Produções Textuais dos alunos dos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP, em 2014. Tradução: "[...] É uma pena / que não terei condições / de apresentá-los também / as coisas abstratas que aprendi e que são muitas / pois muito eu cresci: / muitas amizades, experiências, divertimentos, discussões sobre isso e aquilo... / Ah é a vida (em sua completude) / "é maravilhosa!" / Mas não (VISIBLE)!".

responder às minhas dúvidas sobre Química, Educação, História e Filosofia da Ciência e a Vida; enfim, por fornecer combustível ao meu entusiasmo em aprender até mesmo sobre as coisas que estão além do que sonha nossa vã filosofia. Seus comentários, as trocas, a amizade, o amor e o apoio foram essenciais em me conduzir ao que sou hoje.

Agradeço aos docentes do Interunidades (e de outras unidades da USP) que formalmente (principalmente através das disciplinas às quais cursei) ou informalmente me ensinaram muito mais além do conteúdo definido nas ementas.

Agradeço aos integrantes do grupo de pesquisa pelas contribuições dadas no decorrer do desenvolvimento do meu trabalho. Não posso deixar de também agradecer às profas. Maria Lúcia Abib e Neusa Banhara Ambrosetti pelos preciosos comentários e críticas ao meu trabalho no exame de qualificação.

Agradeço à própria USP pelas oportunidades de educação oferecidas na instituição: além do mestrado, o curso de francês na FFLCH (*merci beaucoup à mes professeurs Lygia, Aline, Nina, Mariana et Carla pour votre dédicacion et disposition à m'enseigner la langue et la culture françaises*); os seminários que tive a oportunidade de assistir; os eventos esportivos, culturais e científicos que de tantos, até fico chateada de não poder tido aproveitado a todos!

Agradeço aos atletas da equipe Semprefit, assessoria esportiva, que me permitiram aprender a ocupar esse espaço lindo do campus da USP com a prática da corrida e pelo bom humor que sempre me ajudou a desestressar e manter meu corpo e mente saudáveis.

Agradeço pela oportunidade que os discentes do Interunidades (em especial à Anielli, Osvaldo, Tassiana e Fernando) me deram em ser suplente da Representação Discente da Comissão de Pós-graduação Interunidades na gestão 2013-2014. Foi a partir dessa vivência mais concreta com questões políticas que abri meus olhos e tomei consciência da minha ação na comunidade a qual faço parte.

Agradeço ao coletivo do cursinho da PSICO/USP pelo aprendizado que vai além da docência. Tenho orgulho em poder dizer que esse espaço é o melhor local no qual já tive a oportunidade de trabalhar como professora de Física. As pessoas que aqui trabalham me inspiram a defender a auto-gestão democrática como caminho para a melhoria da educação. Ainda me considero novata nesse espaço, mas de qualquer maneira a lista de aprendizagens é extensa!

Agradeço aos amigos da República Zimbabwe (Yasmin, Gilberto, Alex, Gustavo e Evandro e outros que por aqui já passaram e passarão) pelo acolhimento e amizade. Depois de já ter morado sozinha em São Paulo e em uma pensão onde eu não conseguia estabelecer laços com os outros moradores e tinha um quarto minúsculo e extremamente depressivo, foi um sopro de vida que recebi ao ser aceita na República.

Agradeço à minha família (Luiza, Artur e Artur Jr) que me apoiaram e ainda por cima tiveram que suportar os meus estresses dos estudos. Gratidão eterna!

Por fim, agradeço à CAPES pela concessão da bolsa de mestrado durante parte do meu curso de mestrado.

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo.*

Paulo Freire

*E também: a escrita e o desejo da escrita estão no princípio e no final do estudo. O
que o estudo deseja é a escrita, o demorar-se na escrita, o alcançar, quem sabe, a
própria escritura. Estudar, escrever em meio a uma mesa cheia de livros, a caminho
de uma escrita própria.*

Jorge Larrosa Bondía

#ficaPIBID

RESUMO

SILVA, L. F. **Coordenadores de área do PIBID**: um olhar sobre o desenvolvimento profissional. 2015. 154 f. Dissertação de Mestrado, Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências e Faculdade de Educação – Programa Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), cujas atividades iniciaram-se em Instituições de Ensino Superior (IES) Federais em 2009, é um programa voltado para formação inicial de professores e tem como principal característica a aproximação entre a universidade e a escola de educação básica (EB). Tal parceria é concretizada por meio de subprojetos dos quais fazem parte licenciandos, professores das escolas de EB (supervisores) e professores da IES (coordenadores de área). Muitos trabalhos recentes (relatos de experiência e trabalhos de investigação) apontam impactos significativos do programa, principalmente, na formação inicial dos licenciandos e na formação continuada dos supervisores (GATTI *et al.*, 2014; NASCIMENTO, 2014). Neste trabalho concentramos a atenção nos coordenadores de área de subprojetos PIBID que envolvem cursos de licenciatura em Física de IES públicas do estado de São Paulo e buscamos responder à seguinte questão de pesquisa: *Quais são os impactos da participação no PIBID para o desenvolvimento profissional de coordenadores de área de subprojetos que envolvem cursos de licenciatura em Física?* Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com onze coordenadores de área. O instrumento utilizado para a coleta de dados teve como base as contribuições de diversos autores para o entendimento sobre o desenvolvimento profissional docente (MARCELO GARCÍA, 1999; DAY, 2001; PONTE, 1994, 1998; PERRENOUD, 2000; entre outros). Essas contribuições foram sintetizadas em *seis dimensões do desenvolvimento profissional* e adequadas para o coordenador de área do PIBID: *carreira acadêmica e profissional, atualização científica e profissional, condução de ensino, sustentação da aprendizagem, gestão universitária e imagem dos sujeitos*. Os dados foram apresentados por meio de análises narrativas (FREITAS; FIORENTINI, 2007) organizadas em quatro categorias que emergiram desses dados. São elas: *a parceria universidade-escola, as articulações com a pesquisa, a relação com a instituição universitária e os impactos na própria prática como formador de professores*. Após um aprofundamento da análise, encontramos como principais resultados que a participação no PIBID abre a possibilidade aos coordenadores de área de repensar a formação que oferecem aos licenciandos, tanto no contexto de suas próprias práticas quanto no contexto institucional; transformar suas práticas formativas a partir dessas reflexões; e incorporar resultados obtidos por meio das ações do PIBID em seus trabalhos de pesquisa. Pudemos inferir que as mudanças que levaram ao desenvolvimento profissional para a maioria dos coordenadores foram provocadas principalmente pelo trabalho colaborativo realizado com os supervisores e pelo conhecimento sobre a realidade das escolas de EB. Concluímos, portanto, que a parceria com as escolas de EB foi o principal motor de desenvolvimento profissional para os coordenadores.

Palavras-chave: PIBID; coordenador de área; desenvolvimento profissional docente

ABSTRACT

SILVA, L. F. **PIBID subprojects coordinators: perspectives about professional development.** 154 f. Dissertação de Mestrado, Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências e Faculdade de Educação – Programa Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

The Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID), whose actions began in Brazilian Federal Higher Education Institutions (HEI) in 2009, is a program devoted to the initial teacher education that has as its main feature promote the approach between the university and the basic education (BE) school. This partnership is realised in subprojects in which participate undergraduate students, BE school teachers (supervisor) and undergraduate degree courses professors (coordinators). Many recent works (whether experience reports or research) indicate significant impacts of the program, mainly in the initial training of future teachers and continued training of supervisors (GATTI *et al.*, 2014; NASCIMENTO, 2014). We focus, in this research, on PIBID subprojects coordinators that involve undergraduate degree courses in Physics from the state of São Paulo public HEI. We aim to respond to the following research question: *what are the impacts of participation in PIBID for the professional development of coordinators from subprojects involving undergraduate degree courses in Physics?* We conducted semi-structured interviews with eleven coordinators. Our data collection instrument was based on the contributions of several authors for the understanding of teachers professional development (MARCELO GARCÍA, 1999; DAY, 2001; PONTE, 1994, 1998; PERRENOUD, 2000; among others). These contributions were summarized in *six professional development dimensions* and were suited to the PIBID coordinators: *academic and professional career, scientific and professional development, teaching conduction, learning support, university management and individuals image*. The data were reported using narratives analysis (FREITAS; FIORENTINI, 2007) that were organized within four categories that emerged from the data. They are: *the university-school partnership, the links with research, the relationship with the university and the impact on their own practice as a teachers trainer*. After further analysis, we found out, as the main results, that the participation in PIBID provides to the coordinators the opportunity to rethink the training they offer to undergraduates, both in the context of their own practices as in their institutional context; transform their training practices based in these reflections; and incorporate the PIBID actions' results in their research works. We deduced that the changes that led the majority of coordinators to professional development were mainly caused by the collaborative work did with the supervisors and by the knowledge about BE schools' reality. Thus, we conclude that the partnership with the BE schools was the main promoter for the coordinators professional development.

Keywords: PIBID; coordinator; professional development of teachers

Sumário

INTRODUÇÃO.....	11
1 Formação e desenvolvimento profissional de professores.....	16
1.1 Um panorama geral da formação inicial de professores no Brasil	16
1.2 Além da formação inicial: a necessidade de (re)elaboração do conhecimento profissional	25
1.3 O desenvolvimento profissional docente	28
2 Ações da CAPES para a formação de professores.....	35
2.1 Um panorama geral dos programas de formação de professores promovidos pela CAPES.....	36
2.2 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).....	43
3 O percurso metodológico da pesquisa	54
3.1 O ponto de partida: os pressupostos de pesquisa.....	54
3.2 Os instrumentos de coleta e análise de dados.....	58
4 Apresentação e discussão de dados.....	65
4.1 A parceria universidade-escola.....	66
4.1.1 Coordenadora C.01	66
4.1.2 Coordenador C.03.....	71
4.1.3 Coordenador C.06.....	76
4.1.4 Coordenador C.07.....	78
4.1.5 Síntese dos dados da categoria	81
4.2 As articulações com pesquisa	85
4.2.1 Coordenador C.02.....	85
4.2.2 Coordenador C.10.....	89
4.2.3 Síntese dos dados da categoria	91
4.3 A relação com a instituição universitária.....	95
4.3.1 Coordenadora C.04	95
4.3.2 Coordenadora C.05	99
4.3.3 Coordenador C.11.....	107
4.3.4 Síntese dos dados da categoria	112

4.4 Os impactos na própria prática como formador de professores.....	117
4.4.1 Coordenadora C.08	117
4.4.2 Coordenadora C.09	122
4.4.3 Síntese dos dados da categoria	126
5 Discussão geral sobre o desenvolvimento profissional dos coordenadores de área do PIBID	129
6 Considerações finais	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
APÊNDICE A - Perguntas que caracterizam as dimensões do desenvolvimento profissional docente para análise das entrevistas com os coordenadores de área do PIBID	151

INTRODUÇÃO

“A formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação” (FULLAN², 1993 apud MARCELO, 2009).

Todos os caminhos para a melhoria da qualidade da educação brasileira parecem conduzir à figura do professor: quando se discutem as causas dos fracassos ou dos sucessos escolares; quando se discutem as urgências da educação brasileira e suas possíveis soluções.

É inegável a importância do papel desempenhado pelo professor rumo a uma educação de qualidade. Contudo, não podemos desconsiderar seu entorno: a coletividade que define a sua profissão, as suas condições de trabalho, as condições de sua própria formação. Dessa forma, quando se pretende pensar no professor, deve-se pensar concomitantemente na sua formação, no seu trabalho e nos contextos nos quais tanto a formação quanto o seu trabalho se desenvolvem. Isso significa que é preciso investir nesses elementos (entre eles a valorização da profissão, os salários, a carreira, as condições de trabalho e a infraestrutura das escolas) para a melhoria da qualidade da educação no país (GATTI; BARETTO; ANDRÉ, 2011). Assim:

[...] a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (NÓVOA, 1992, p. 28, grifos do autor).

Dada a importância da relação entre a formação de professores e a transformação da educação, houve, na última década, um grande crescimento no número de pesquisas no contexto acadêmico nacional que discutem questões relacionadas à temática (ANDRÉ, 2010). O destaque para essa questão também foi proporcionado pela luta pelo reconhecimento social de diferentes estratos da sociedade contemporânea (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Os desafios postos ao governo e às suas políticas educacionais, em especial às questões da formação e de trabalho de professores

têm-se originado dos desconfortos anunciados por diferentes grupos sociais, em diferentes condições, que expõem suas necessidades e

² FULLAN, M. *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press, 1993.

demandas e geram suas reivindicações expressas por vários meios (associações diversas, mídias, movimentos por mais e melhor educação etc). Esses desconfortos relacionam-se a novas posturas ante as injustiças sociais, marcadamente as injustiças de *status* social, que estão relacionadas com a ordem cultural em nossa sociedade, aliada às possibilidades de sobrevivência digna (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 24-25).

Em resposta a essas demandas, muitas ações, no âmbito de políticas públicas para a formação de professores, foram sendo realizadas nos últimos anos no Brasil. Em especial, nessa dissertação, concentramos nossa atenção no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Trata-se de um programa de formação de professores promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de alcance nacional, que, desde o ano de 2009 (ano de início das atividades dos projetos selecionados por meio do Edital MEC/CAPES/FNDE nº 1/2007³), promove atividades de formação em parcerias firmadas entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas de educação básica da rede pública. As parcerias, consumadas nas atividades desenvolvidas no âmbito de subprojetos de cursos de licenciatura das IES, baseiam-se na colaboração entre licenciandos, professores em exercício nas escolas parceiras (supervisores) e docentes das IES (coordenadores de área).

O PIBID atingiu um grande crescimento no número de bolsas concebidas e de projetos institucionais aprovados nos editais desde 2009. Apenas no período de 2009 a 2011, esse programa obteve um crescimento que “no bem sucedido Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC, só foi alcançado em 20 anos” (DEB, 2012, p. 8). Já em 2013, o PIBID foi o segundo maior programa de bolsas da CAPES, ficando atrás apenas do Programa de Demanda Social, que confere bolsas a pós-graduandos (DEB, 2013).

Um avanço significativo para a consolidação do programa no Brasil foi dado em 2013. Nesse ano, o PIBID foi incluído na alteração do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96) por meio da Lei nº 12.796, sancionada em abril. Entre outras alterações, essa lei acrescenta ao texto da LDB, no art. 62, parágrafo 5º:

[...] a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante *programa institucional de bolsa de iniciação à docência* a estudantes matriculados em cursos de

³ Publicado no Diário Oficial da União, Seção 3, nº 239, no dia 13 de dezembro de 2007.

licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013, grifo nosso).

É um resultado significativo e que torna o PIBID um programa relevante no âmbito nacional e, portanto, um objeto de estudo.

Um levantamento realizado por Massena (2013) de pesquisas sobre o PIBID apresentados em dois eventos importantes da área (o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, e o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC), no período de 2009-2012, indicou a prevalência de trabalhos que apontam a influência positiva do PIBID na formação inicial dos licenciandos que são bolsistas de Iniciação à Docência e na formação continuada dos professores da educação básica. A autora identifica um silenciamento com relação às temáticas que envolvem a docência universitária e o desenvolvimento profissional do docente da universidade que, em especial, assume a coordenação de área de subprojetos do PIBID.

Segundo o Decreto nº 7.219/10 que dispõe sobre o PIBID, são atribuições do coordenador de área:

- a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica;
- b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e
- c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades.

Com base nessas atribuições indicadas na legislação, observamos que o coordenador de área desempenha no PIBID diferentes funções: a de *gestor do grupo*; a de *formador de professores* e a de *mediador* entre a IES e a escola parceira de educação básica. Dessa forma, ele é o sujeito que, dentro da organização estabelecida para o PIBID, mantém vínculo com todos os outros participantes do programa (licenciandos, supervisores, coordenadores institucionais, coordenadores de gestão e outros docentes que atuem como colaboradores⁴), é o responsável por coordenar ações com intencionalidade formativa para os licenciandos e os supervisores e transita entre diferentes espaços de formação (a escola de educação

⁴ Por colaboradores, nos referimos a outros docentes da IES que não são coordenadores de área, mas que participam voluntariamente nos grupos dos subprojetos auxiliando na orientação dos licenciandos ou em outros tipos de atividades. Em alguns trabalhos que encontramos na literatura da área, esse sujeito também é chamado de professor orientador.

básica, o curso de licenciatura, a universidade como um todo). Seu papel é central na estrutura organizativa do PIBID.

Em suma, o trabalho de coordenação de área implica em atuar em diferentes contextos, com sujeitos em diferentes momentos da vida profissional e com diferentes demandas. Nossa hipótese é que essa tarefa exige do coordenador uma constante reconstrução de seu papel, um repensar de suas ações e o desenvolvimento de novas competências para enfrentar os desafios que se impõem. Portanto, o PIBID se apresentaria como um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional do coordenador de área. Isso nos leva à formulação do objetivo geral de nossa pesquisa: *investigar os impactos do PIBID no desenvolvimento profissional dos professores das IES que atuam como coordenadores de área do PIBID.*

Propusemo-nos, então, por meio desta pesquisa, responder à seguinte questão: *Quais são os impactos da participação no PIBID para o desenvolvimento profissional de coordenadores de área de subprojetos que envolvem cursos de licenciatura em Física?*

Para respondê-la, obtemos informações através de entrevistas semi-estruturadas com coordenadores de área de subprojetos que envolvem cursos de licenciatura em Física de IES públicas do estado de São Paulo que nos permitiram reconstruir (parcialmente) a história da participação deles no PIBID. Buscamos essencialmente por informações de duas naturezas:

1. Informações objetivas sobre o subprojeto, a instituição onde o coordenador de área atua, sua formação e experiência profissional;
2. Informações subjetivas sobre o envolvimento do coordenador de área com o programa e sobre os sentidos de sua participação no subprojeto, visando identificar os impactos do PIBID para o desenvolvimento profissional do coordenador de área sob sua perspectiva.

Apresentamos no **Capítulo 1** um panorama geral do contexto em que se desenvolve esta investigação, apresentando e edificando os referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa. Desenvolvemos nesse capítulo, uma discussão sobre formação inicial e contínua de professores no Brasil. Apresentamos também o desenvolvimento profissional docente como uma perspectiva de formação contínua docente, que leva em conta diferentes dimensões do trabalho e formação docentes.

No **Capítulo 2**, traçamos considerações a respeito das ações da CAPES para a formação de professores, e mais especificamente sobre o PIBID, numa primeira aproximação com o nosso contexto específico de pesquisa. Em seguida, no **Capítulo**

3, apresentamos o nosso percurso metodológico. Aprofundamos os pressupostos de pesquisa e expomos os instrumentos utilizados para coleta e análise de dados. Neste capítulo apresentamos uma sistematização do desenvolvimento profissional que tomou como base os referenciais teóricos sobre desenvolvimento profissional apresentados no **Capítulo 1**. Nessa sistematização, definimos seis dimensões de desenvolvimento profissional do coordenador de área: *carreira acadêmica e profissional, atualização científica e profissional, condução do ensino, sustentação da aprendizagem, gestão universitária e imagem dos sujeitos*. Essas seis dimensões guiaram a coleta e a constituição dos dados a partir das transcrições das entrevistas realizadas.

No **Capítulo 4**, apresentamos os dados dos coordenadores de área sob a forma de análises narrativas. As análises narrativas são apresentadas em quatro categorias que emergiram dos dados obtidos nas entrevistas e representam as temáticas que os coordenadores mais destacaram em suas falas. São elas: *a parceria universidade-escola, as articulações com a pesquisa, a relação com a instituição universitária e os impactos na própria prática como formador de professores*. Após cada grupo de análise narrativa, há uma discussão, com enfoque na temática da categoria, onde cruzamos os dados dos coordenadores em busca de semelhanças e diferenças.

Já no **Capítulo 5**, buscamos aprofundar e sistematizar as discussões realizadas em cada categoria, apontando as respostas à questão de pesquisa. Por fim, no **Capítulo 6**, apresentamos as considerações finais levantadas pela pesquisa realizada.

1 Formação e desenvolvimento profissional de professores

Nesse capítulo, contextualizamos a presente pesquisa, explorando e discutindo alguns pontos relevantes sobre a formação de professores no Brasil. A discussão aqui delineada ajudará a compor o referencial teórico para a análise dos dados da pesquisa.

Iniciamos o capítulo descrevendo algumas características da atual conjuntura das licenciaturas e profissão docente, em seguida apontamos alguns elementos teóricos que fundamentam a formação inicial almejada por diversos autores da área que se debruçam sobre a problemática. Na seção seguinte, ressaltamos que a formação docente não se encerra na formação inicial, sendo necessária uma formação contínua que permita aos professores a (re)elaboração de seus saberes profissionais. Encerramos o capítulo com considerações sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente, uma perspectiva de formação contínua que contribui não apenas para o aperfeiçoamento do ensino, como também para o desenvolvimento pessoal e institucional.

1.1 Um panorama geral da formação inicial de professores no Brasil

No Brasil, vivemos uma demanda crescente por formação de novos professores. Um quadro alarmante foi revelado em 2007 pela Comissão Especial nomeada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para estudar medidas para superar o déficit de professores no Brasil. O relatório da comissão apontou, para 2007, a “necessidade de cerca de 235 mil professores para o Ensino Médio no país, particularmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia” (BRASIL, 2007, p. 11). Só para a disciplina de Física seriam necessários 55 mil professores. Uma tarefa hercúlea, visto que, a título de comparação, apenas 13.504 licenciados em Física saíram formados das universidades brasileiras entre 1990 e 2001, conforme o relatório citado.

O cenário relatado é reflexo de um processo tanto de expansão da rede pública de educação básica, em um esforço de incluir, nas várias regiões do Brasil, segmentos sociais antes excluídos do sistema educacional – o que causou aumento na demanda por professores; quanto de uma desvalorização histórica da carreira de professor, considerada pouco atraente quando comparada a outras profissões que também exigem o ensino superior, o que desestimula a sua procura por jovens (GATTI; BARRETTO, 2009). Segundo Catrib, Gomes e Gonçalves (2008), cerca de 57,1 % do total de vagas existentes nos cursos de educação em IES (Instituições de Ensino

Superior) públicas e privadas não são preenchidas. Acrescenta-se ao alto número de vagas ociosas, a grande evasão registrada nesses cursos⁵ e, ainda, o grande número de licenciados formados que não atuam como professores⁶.

Em suma, todos esses dados sinalizam uma crise nas licenciaturas na qual,

ao mesmo tempo que existe a necessidade de formar/certificar um enorme número de professores e um crescimento na demanda para abrir novos cursos de licenciatura, há uma baixa ocupação de vagas nos cursos já existentes e um número relativamente baixo de graduandos em relação ao número de vagas oferecidas (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 44).

Uibson, Araujo e Vianna (2015), ao analisarem dados do período de 2000 a 2012 do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), verificaram o aumento de 387 % no número de vagas oferecidas na modalidade presencial dos cursos de licenciatura em Física. Além disso, houve o crescimento de 320 % no percentual médio anual de matrículas nesses cursos. Ainda assim, cerca de 37 % das vagas ofertadas não foram ocupadas. A taxa de evasão desses cursos também é alta. A evasão calculada segundo o modelo adotado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) chega a 55 %. Verifica-se, portanto, que os problemas de vagas ociosas e evasão persistem a despeito do aumento significativo nos números de vagas ofertadas e de matrículas realizadas constatados ao longo do período considerado.

Dessa forma, a crise nas licenciaturas ao mesmo tempo está relacionada com a

perda de prestígio do trabalho docente, que decorre da crise da escola em face da universalização da escolaridade e da diminuição do valor relativo dos certificados que ela fornece, bem como [com a] perda do monopólio que detinha a instituição escolar sobre a transmissão do saber autorizado (BARRETTO, 2011, p. 40).

Essa crise ultrapassa o problema da baixa atratividade da carreira docente, pois há ainda o desafio em atender as exigências inerentes à própria formação docente. Historicamente, aponta-se que a formação de professores sempre esteve aquém de

⁵ O índice de evasão do curso de licenciatura em Física chega a ultrapassar a taxa de 50 %. Por exemplo, em 2005 esse índice foi de 58 % (COSTA, 2009 apud ARAUJO; VIANNA, 2011).

⁶ Segundo Ristoff (2008), apenas cerca de 6 000 dos 18 158 licenciados em Física formados no período considerado pelo autor (período de 25 anos anteriores ao ano de 2008) atuam na sala de aula. O restante dos formados opta pela pós-graduação, pela pesquisa ou mesmo por outras áreas. O resultado encontrado por Kussuda (2012) ao analisar questionários respondidos por egressos de um curso de licenciatura de uma IES pública estadual no interior do estado de São Paulo corrobora essa informação: apenas 30,77 % dos licenciados de sua amostra atuam no magistério dedicando-se exclusivamente ao ensino em nível básico. O autor também identificou que os licenciandos apontam como principais fatores para o abandono do magistério: a questão salarial, as condições desfavoráveis de trabalho e a consequente opção por outras profissões.

uma formação sólida e adequada para o exercício docente e, embora de nível superior⁷, “constituiu, dentro e fora da Universidade, uma formação de segunda categoria, face aos demais cursos superiores” (FÉTIZON, 1984, p. 164). Segundo Saviani (2009), esse não seria um reflexo de descaso da universidade em relação à formação docente, mas uma consequência da luta entre dois modelos diferentes de formação, com a predominância daquele

[...] para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço” (SAVIANI, 2009, p. 149).

Por conseguinte, de acordo com esse modelo, a universidade não teria o papel de – ou nem ao menos seria o espaço adequado para – promover a formação pedagógica-didática dos professores em formação. A posição assumida por essas universidades não deixou de se refletir também no “*ethos* dos professores universitários brasileiros” em que está presente “uma certa depreciação do aspecto pedagógico” (*Ibid.*, p. 150).

Os dois modelos de formação em disputa destacados por esse autor podem ser descritos como o *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*, defendido pelos docentes formadores de especialistas de um determinado campo do saber e o *modelo pedagógico-didático*, defendido pelos docentes formadores de professores (SAVIANI, 2009; MAZOTTI, 1993). Segundo o *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*, à formação de professores cabe fornecer-lhes o domínio dos conteúdos específicos da área de conhecimento disciplinar à qual ele pretende ensinar e aspectos de cultura geral. O ensino desses conteúdos decorreria do domínio deles, não necessitando aportes pedagógicos e didáticos. Em contrapartida, o *modelo pedagógico-didático* “considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (SAVIANI, 2009, p. 149).

No entanto, o trabalho dos professores efetivamente desempenhado nas escolas exige mais que o domínio do conhecimento tomado como objeto de ensino e do seu

⁷ Cabe ressaltar que, até a aprovação pelo CNE da Resolução nº 01/06 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura, atribuindo a esses cursos a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação endereçada a estes professores era apenas o magistério de nível médio (realizada nas Escolas Normais). A formação de nível superior, portanto, por muito tempo esteve reservada apenas aos professores de nível secundário (ou seja, dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio).

processo de ensino-aprendizagem; exigências estas que não necessariamente seriam atendidas pelos dois modelos de formação supracitados. As transformações sociais atuais aumentam a importância do papel social que os professores desempenham, já que eles têm se tornado “responsáveis pelo processo de socialização das crianças e jovens”, realizada “crescentemente pela via escolar” (BARRETTO, 2011, p. 40). Uma nova postura passa a ser exigida do professor tanto em relação à questão didático-pedagógica quanto à diversificação de suas funções na escola (FORMOSINHO, 2009a).

Neste contexto, não é mais possível vislumbrar “uma clara definição dos papéis profissionais, registrando-se a importância da flexibilidade do conhecimento e sua adaptabilidade a situações não previstas” (CUNHA, 2010, p. 129). Assim, a definição de uma proposta de formação se torna uma tarefa ainda mais intrincada, já que não poderá basear-se mais em um constructo de conhecimentos estáticos e permanentes. Pelo contrário, “estará permanentemente em situações movediças, sofrendo alterações, dependendo das condições sócio-históricas do contexto onde se situa” (*Ibid.*, p. 130). Isso significa a adoção da perspectiva de uma formação em um “paradigma do inacabamento” que pressupõe a aquisição de competências pessoais e profissionais “que se vão desenvolvendo (construindo) num contínuo e num espaço de intervenção aberto e reflexivo” (LEITÃO; ALARCÃO, 2006, p. 67).

De acordo com Cunha (2010), um modelo de formação coerente com as exigências das atuais conjunturas para o trabalho do professor deve assumir a contradição como pressuposto, já que o professor pode ser designado como um trabalhador da contradição (CHARLOT, 2008), por viver diversos dilemas⁸. Os métodos de ensino dessa formação estariam “pautados na compreensão das formas de produção do conteúdo em pauta” e orientariam “a condição de protagonismo dos futuros professores” (CUNHA, 2010, p. 132). Um tipo de formação exigente para os formadores uma vez que pressupõe “que os formadores tenham desenvolvido em si as habilidades que desejam para seus estudantes e saibam – eles mesmos – viver suas contradições e as de seu tempo” (*Ibid.*).

O cenário até aqui descrito se mostra complexo tendo em vista os diversos obstáculos que devem ser contornados para que a crise constatada em diferentes instâncias de formação (PALMA FILHO, 2004) seja finalmente superada. Diante disso,

⁸ O autor se refere às seguintes contradições: o professor herói e o professor vítima; “culpa” do aluno ou “culpa” do professor; professores tradicionais ou construtivistas; ser universalista ou respeitar as diferenças; restaurar a autoridade ou amar os alunos; escola vinculada à comunidade ou a escola lugar específico.

o que se tem realizado, então, para embasar e orientar as instituições de formação a superarem as dificuldades impostas por esses obstáculos?

Em termos da legislação, a promulgação da mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, fez emergir um intenso debate em torno das adaptações necessárias para as instituições formadoras e os cursos de licenciatura. No entanto as primeiras adaptações de currículo desses cursos se iniciaram somente

a partir de 2002, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas, e nos anos subsequentes, quando diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 42).

Em 2004, Palma Filho reconhece a existência de um movimento para elaborar uma política nacional de professores para a educação básica. Em suas palavras esta seria “a primeira vez no país que se encara essa questão com seriedade” (p. 165).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCFP), Resolução CNE/CP nº 01/02 “propõem um conjunto de orientações norteadoras para a formulação do projeto pedagógico dos referidos cursos” (COSTA, 2009, p. 98). Em resumo, são três princípios norteadores: a) a competência como conceito nuclear na formação do professor; b) a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; e c) a pesquisa, com foco no processo de ensino e aprendizagem. Não há, porém, nestes documentos “propostas definitivas para a elaboração curricular dos cursos de formação de professores” (*Ibid.*, p. 99).

Costa (2009), através de uma análise de discurso das DCFP e das Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras identificou palavras e expressões recorrentes nos documentos norteadores para formação de professores tais como: “flexibilidade”, ‘diversidade’, ‘práticas investigativas’, ‘tecnologias da informação’, ‘materiais de apoio inovadores’, e ‘colaboração e trabalho em equipe’” (*Ibid.*, p. 109). O autor aponta que a forma como essas palavras e expressões estão presentes nos documentos “produz um efeito de que elas prescindem de maiores explicações, como se fossem unívocas” (*Ibid.*). Assim, cria-se um discurso impreciso que

ao lado de orientações pontuais com efeitos de sentido afinados com interesses mercadológicos, além de render uma noção de performatização à formação do professor, pode também estimular ideais modernistas, por parecerem mais ‘seguros’, levando assim a uma perpetuação de determinadas representações sobre a formação de professores, sobre o professor-formador e, principalmente, sobre

algumas práticas docentes na Educação Básica. (COSTA, 2009, p. 126).

Ou seja, os cursos de formação, contraditoriamente aos princípios norteadores presentes nas DCNFP (e justamente devido às suas imprecisões), correm o risco de assumir o professor como um “técnico” e de cristalizarem-se em uma formação “segura”, de modelos previamente estabelecidos e imutáveis⁹, que ignoram as condições e situações imprevisíveis que fatalmente atingem os professores em seu trabalho cotidiano, que tem lugar em contextos altamente complexos. Por conseguinte, perpetua-se a mesma formação de professores – talvez com pequenos avanços decorrentes de uma ou outra mudança curricular – que historicamente baseou-se no *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos* (SAVIANI, 2009).

A afirmação anterior encontra respaldo em uma pesquisa coordenada por Gatti e Nunes (2009), em que foi analisada uma amostra de estruturas curriculares e ementas de 165 cursos presenciais de licenciatura (cursos de Letras, Matemática e Ciências Biológicas). Notou-se nesses cursos uma tendência à predominância das disciplinas das áreas específicas em detrimento daquelas voltadas para a formação para a docência. Ademais, na maior parte das ementas verificou-se a ausência de uma articulação entre as disciplinas da área disciplinar e as de conteúdos pedagógicos, dessa maneira

sendo quase ausente o esforço de recontextualização que conduz à abordagem das áreas de conhecimento na escola básica considerando os propósitos de formação de crianças e adolescentes e as formas de organização do ensino (BARRETTO, 2011, p.44).

Quanto ao estágio supervisionado obrigatório, espaço privilegiado de prática docente na formação inicial, poucas instituições “especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação são realizados, se há convênio com escolas das redes, entre outros aspectos” (GATTI; NUNES, 2009, p. 75). Sobre o incentivo à pesquisa discente, foi constatado que nem todos os cursos apresentavam disciplinas relacionadas à pesquisa e à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Assim, configura-se um quadro com grandes dificuldades para os cursos de formação de professores: a dicotomia entre teoria e a prática; a dicotomia entre

⁹ Estes cursos, dessa forma, não superariam os modelos de formação baseados na chamada *racionalidade técnica*, segundo a qual “para se preparar o profissional da educação, é necessário conteúdo científico e/ou pedagógico, o qual servirá de apoio para sua prática” (DINIZ-PEREIRA, 2011a, p. 46). Durante a prática profissional, os professores simplesmente aplicam tais conhecimentos e habilidades científicos e pedagógicos, tendo garantia de sucesso caso as técnicas sejam corretamente utilizadas.

conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos; e a dificuldade de se concretizar uma maior aproximação entre instâncias de formação de nível superior e a escola de educação básica.

Todas estas dificuldades se inter-relacionam. Por exemplo, “a visão dicotômica entre teoria e prática tem sido em grande parte responsável pelo afastamento entre a universidade e a escola” (CUNHA, 2010, p. 140). Essa visão está alinhada com a lógica positivista de que “a teoria é a referência para a prática” e “que deve, fundamentalmente, reproduzi-la em situações concretas” (CUNHA, 2010, p. 137). Nesta perspectiva, à universidade se concede a responsabilidade pela formação teórica, enquanto a escola seria somente um espaço para aplicação prática da teoria. Não há, necessariamente, uma conexão entre o que é ensinado nos cursos acadêmicos e as oportunidades de aprendizagem a partir da prática vivenciadas nas escolas (ZEICHNER, 2010).

Na realidade, “nem a teoria nem a prática gozam de preeminência: cada uma modifica e revisa constantemente a outra” (CARR¹⁰, 1990, p.101 apud CUNHA, 2010, p. 138), ou seja, trata-se de uma relação dialética entre teoria e prática. Tal relação dialética se revela ao considerarmos que “a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar” (DINIZ-PEREIRA, 2011b, p. 216). A prática é, assim como a teoria, uma fonte de saberes, de modo que a escola e o trabalho são espaços de aprendizagem e de formação tanto quanto a universidade (CUNHA, 2010). Diniz-Pereira (2011b) reforça, no entanto, que não se pode minimizar o papel da teoria nesta relação dialética teoria-prática. Em suas palavras:

[...] o rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos e/ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato *apenas* com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade (p. 216, grifo nosso).

A relação dialética entre teoria e prática pode se desenvolver a partir de uma postura investigativa sobre o que é observado e/ou vivenciado na prática. Em outras palavras, a prática torna-se educativa ao expor crenças, interesses e condutas que devem ser observadas a partir de um olhar crítico. Nas palavras de Mazotti (1993):

[...] quando se estabelece que a formação do professor deve se centrar no exercício dos atos pedagógicos, instaura-se a prática como

¹⁰ CARR, Wilfred. *Hacia una ciência crítica de la educación*. Barcelona: Editora Laertes, 1990.

educativa por expor os interesses, crenças e condutas dos futuros professores. Crenças, interesses e condutas que precisam ser expostas para serem criticadas à luz de determinadas explicações sobre o fazer educativo. Neste caso, o processo de formação toma a forma de crítica permanente do fazer, alcançando-se o estabelecimento da dúvida teórica que se constitui a característica mais saliente do investigador/pesquisador (p. 306).

Assim, a parceria entre a universidade-escola se torna fundamental para fomentar a observação, a participação nas práticas e a reflexão teórica decorrente dessas ações. Para Mizukami (2004) “a importância de um trabalho partilhado escola-universidade se justifica como uma via de mão dupla e de crescimento recíproco” (p. 302). A aproximação entre a universidade e a escola pode ser benéfica para a formação inicial de professores por

oferecer condições adequadas para que os futuros professores conheçam, de um lado, processos particulares de aprendizagens de seus alunos e, de outro, os próprios processos de aprendizagem profissional da docência de forma a promovê-los/construí-los adequadamente (*Ibid.*, p. 311).

Essa configuração vai ao encontro da necessidade, conforme defendida por Nóvoa (2009), de “devolver a formação de professores aos professores” (p. 37), ou seja, de contemplar o conhecimento construído por professores em sua prática profissional na formação inicial oferecida nas universidades. Pois “é no contexto de trabalho, e não na escola de formação inicial que se decide o essencial da aprendizagem profissional (que é coincidente com um processo de socialização profissional)” (CANÁRIO, 2002, p. 38). Ainda segundo Nóvoa (2009), “o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão” (p. 37). A prática profissional se instituiria, dessa forma, como lugar de reflexão e de formação docente, dando lugar à valorização do papel dos professores experientes da educação básica na formação inicial de professores.

Daí a importância do estágio supervisionado para os professores em formação inicial. O estágio, ao aproximar a universidade e a escola, constitui-se um espaço para a formação de saberes através da vivência e da reflexão teórico-prática sobre a profissão docente e de conhecimentos sobre a realidade escolar. Em pesquisa realizada com estagiários de um curso de licenciatura em Física onde se buscou analisar a construção dos saberes docentes neste momento da formação inicial, Baccon e Arruda (2010) obtiveram dados que confirmaram a importância do estágio

para a elaboração de saberes experienciais (TARDIF, 2002) e a permanência na profissão docente:

[...] a pesquisa indica que a experiência do estagiário pode ser a oportunidade de o sujeito aprender a ensinar, a se relacionar, a construir um saber pessoal e, acima de tudo, aprender a “ser” professor. Apesar da formação do professor ser um processo contínuo, a perdurar por toda a sua vida profissional, esta pesquisa revela que o estágio supervisionado é um momento marcante e decisivo na formação inicial, sendo um fator importante na decisão do estagiário em ser professor (p. 522).

O estágio, na visão desses autores, colabora com a formação inicial, pois proporciona ao estagiário “a possibilidade de se colocar em profunda reflexão, construindo ou desconstruindo expectativas sobre a profissão docente e sobre ser professor, a partir do contato direto com a realidade escolar” (BACCON; ARRUDA, 2010, p. 510, grifo nosso).

É importante destacar que a possibilidade que o licenciando tem de se colocar em profunda reflexão na realização do estágio depende muito da maneira como o estágio é realizado. Esse processo reflexivo dificilmente ocorre caso o estágio seja fundamentado em um modelo aplicacionista¹¹, se sustentando “quase exclusivamente na informação” e tendo “a memória como habilidade cognitiva básica e, como base do conhecimento, a descrição dos dados e o relato da experiência” (LEITE, 2011, p. 45). Esse modelo de estágio, como resultado,

gera conformismo e contribui para a conservação de hábitos, ideias, valores e comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura dominante, uma vez que o estágio se reduz à observação de professores em aula, sem envolver uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa (*Ibid.*, p. 46).

Desse modo, o estágio supervisionado realizados nos moldes descritos “é ineficaz para a formação de futuros professores, pois não dá conta da complexidade do conhecimento que o docente precisa dominar para responder às necessidades da sociedade do presente” (*Ibid.*, p. 45). Logo, esse não é o modelo mais adequado para provocar *reflexões profundas* nos professores em formação.

Outro modelo de estágio é discutido por Pimenta e Lima (2006). Superando a tradicional redução do estágio à atividade prática instrumental, as autoras propõem

¹¹ O modelo aplicacionista do conhecimento separa a formação teórica e a formação prática. Nesse modelo, os professores em formação inicial assistiriam às aulas teóricas na universidade, para, então, “aplicar” os conhecimentos proposicionais expostos nessas aulas em situações práticas reais na escola (TARDIF, 2000).

assumir o estágio como um campo de conhecimento que “se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (p. 6). Nesse sentido, as autoras defendem o estágio como atividade de pesquisa:

[...] a pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. Esse estágio pressupõe outra postura diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada [...] [mas] supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidas na postura investigativa (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14-15).

A adoção da pesquisa como princípio para a formação inicial docente torna-se também imprescindível na medida em que os futuros professores que a vivenciam “tenham condições de desenvolver seu trabalho na mesma lógica e melhor compreender os desafios de sua prática” (CUNHA, 2010, p. 138). Dessa forma, a prática nunca deixaria de ser educativa mesmo após o término da formação inicial. A valorização da pesquisa como princípio para a formação de professores, aponta um caminho para uma nova cultura profissional, baseada na visão do professor como sujeito ativo, agente social e profissional crítico, que valoriza o processo dinâmico e evolutivo que apoia sua conduta profissional (IMBERNÓN, 1998), cultura esta que representaria, ainda, um rompimento com o “professor-técnico” do paradigma da racionalidade técnica.

1.2 Além da formação inicial: a necessidade de (re)elaboração do conhecimento profissional

Para muitos autores (entre eles PONTE, 1998; TARDIF, 2002; NÓVOA, 2009), o professor, no momento em que encerra sua formação inicial e recebe sua habilitação profissional, não é um profissional acabado e amadurecido. De fato, está longe de sê-lo. Como afirma Day (2001), “adquirir as qualificações adequadas para se ser professor sempre foi uma condição necessária, embora insuficiente, para se ter êxito como profissional ao longo de toda uma carreira” (p. 24), pois

um bom ensino exige que os professores (re)analise e revejam regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação,

coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no “que” e no “como” ensinar, mas também no “porquê”, ao nível de seus propósitos “morais” básicos (p. 25).

Em outras palavras, os conhecimentos e competências adquiridos antes e durante a formação inicial do professor não são suficientes para prepará-lo para todos os aspectos do exercício de suas funções ao longo da carreira (embora sejam extremamente importantes, de modo que uma sólida formação inicial de qualidade é o que dá base e fomenta a posterior formação em serviço). Os conhecimentos profissionais, entendidos aqui como o conjunto de saberes, em um “sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes” utilizados pelos professores “em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p. 10), demandam

sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (*Ibid.*, p.7).

Portanto, tais conhecimentos profissionais não são simples aplicações práticas e estanques de uma teoria pré-estabelecida. O trabalho docente exige do professor um esforço permanente de reelaboração desses conhecimentos. É uma atividade “prática e deliberativa, com um claro componente ético” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 144), pois obriga o professor a realizar deliberações na busca de respostas a dilemas de cunho social, cultural ou pessoal que surgem no desempenho de suas funções, o que o conduz a uma constante transformação deliberativa de seus próprios conhecimentos (NÓVOA, 2009). Por esse motivo, os conhecimentos profissionais são “evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada¹²” (TARDIF, 2000, p. 7).

¹² Tardif não especifica, na referência consultada, o que entende por formação contínua e por formação continuada. Muitas vezes, os dois termos são utilizados indistintamente. Porém, consideramos pertinente atribuir significados delimitados aos dois termos, já que o autor citou as duas nomeações em seu texto (logo, elas não são, para ele, conceitos sinônimos). Especificamente, a *formação contínua* “é um fenômeno que ocorre ao longo de toda a vida e que acontece de modo integrado às práticas sociais e às cotidianas escolares de cada um, ganhando intensidade e relevância em algumas delas” (PASSOS *et al.*, 2006, p. 195). A *formação continuada*, num sentido amplo, é representada por toda “atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, de modo individual ou em grupo – que se destina a uma realização mais eficaz de suas tarefas atuais ou o preparem para o desempenho de outras novas” (GARCÍA ALVAREZ, 1987, p. 23 apud MARCELO GARCÍA, 1999, p. 136). Por sua vez, a *formação continuada* apresenta um sentido mais restrito e objetiva “alcançar níveis mais elevados na educação

Resta-nos saber como contribuir, então, para garantir essas formações contínua e continuada necessárias ao professor para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Tradicionalmente verificamos a prevalência de uma formação de professores pautada em

uma visão dicotômica entre a formação inicial e a formação contínua, sustentada por uma concepção cumulativa do processo formativo em que este é encarado como a adição de duas etapas complementares, relativamente estanques, articuladas de modo seqüencial e linear (CANÁRIO, 2002, p. 32).

Tal concepção cumulativa do processo formativo “nega a continuidade da formação como algo que é inerente a todo ciclo profissional” (*Ibid.*). Como consequência, a formação inicial, caso seja essencialmente baseada na racionalidade técnica, limitaria a eficácia de formação ao ignorar a componente reflexiva da profissão docente e, por sua vez, a formação contínua assumiria um caráter compensatório, ao partir do princípio de que os professores têm deficiências e limitações que a formação inicial, incompleta, não lhe permitiu superá-las (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; CANÁRIO, 2002). Dessa forma, a formação contínua do professor dificilmente considera demandas específicas oriundas de sua atividade profissional e, portanto, a muito custo o professor tem condições de (re)elaborar seu conhecimento profissional em seu contexto de trabalho.

Entendemos que uma forma de superar a cisão entre formação inicial e a formação contínua é investir numa articulação entre as instituições de ensino superior (IES) formadoras de professores e as escolas de educação básica em um modelo que vá além daquele historicamente dominante, segundo o qual ocorre, nas escolas, a “aplicação” da teoria ensinada nas universidades.

Zeichner (2010), indo nessa direção, discute, utilizando o conceito de terceiro espaço, a criação de espaços híbridos de formação inicial “que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico [...] de modos menos hierárquicos” (p. 487). O terceiro espaço, conforme exposto pelo autor, contrapõe-se às tentativas de parceria entre universidades e escolas que, orientados a partir da perspectiva da universidade, concentram esforços para fornecer um espaço de “aplicação da teoria” aos professores em formação inicial e, na perspectiva do professor de educação básica, trazer-lhe os conhecimentos

formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem” (PRADA, 1997 apud COSTA, 2004, p. 66).

acadêmicos da universidade que lhe faltam. Esse modelo “de fora para dentro” guarda como pressuposto a superioridade dos saberes acadêmicos, dominada pelos professores de ensino superior, sobre os saberes construídos pelos professores da educação básica no decorrer de sua prática profissional, além de guardar semelhanças com o “modelo do deficit¹³” (DAY, 2001; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009) para a formação contínua. Diferentemente desta perspectiva, a criação de terceiros espaços entre universidades e escolas “incentivam um status mais igualitário para seus participantes”, que se traduz numa “relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional” (ZEICHNER, 2010, p. 487). Em defesa desses espaços híbridos de formação, Zeichner (2010) conclui:

Ainda que a criação desse tipo de espaços híbridos na formação de professores não aborde diretamente os problemas institucionais e culturais que persistentemente minam a qualidade da formação de professores em faculdades, universidades e escolas há muitos anos (por exemplo, seu baixo status, a falta de recompensa por um bom trabalho na formação do professor, a falta de financiamento adequado) ela cria espaços para a aprendizagem dos professores em formação de modo que tirem vantagem das *múltiplas fontes de saber* que podem, eventualmente, embasar um ensino de qualidade (p. 493, grifo nosso).

Diferentes configurações de terceiro espaço são exemplificadas pelo autor. Entre elas, há a *instrução mediada* e as *experiências de campo*, em que professores de educação básica, em colaboração com professores de ensino superior, passam a desempenhar um papel mais ativo na orientação de estágios de prática de ensino dos licenciandos – professores em formação inicial. Nesses exemplos, além do enriquecimento nos processos de formação inicial dos licenciandos, os professores do ensino superior e do ensino básico também teriam a oportunidade de evoluírem em suas formações profissionais, justamente por se encontrarem em interação em espaços de aprendizagem que agregam múltiplas fontes de saber.

1.3 O desenvolvimento profissional docente

A discussão em torno do conceito de *desenvolvimento profissional docente* vai ao encontro de muitas ideias já apresentadas neste trabalho, entre elas: a

¹³ Trata-se de um modelo compensatório que “parte do princípio de que os práticos têm muitas deficiências no que se refere a conhecimentos e competências, deficiências que devem ser colmatadas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 280). Há nessa perspectiva a ideia de que a formação inicial é incompleta e insuficiente para a prática profissional, portanto, deve ser complementada através de formação posterior. Toda a formação é planejada por terceiros (administradores, peritos) e abre-se pouco ou nenhum espaço para a avaliação das necessidades da prática feita pelos próprios professores.

necessidade da formação profissional permanente; a superação da cisão entre formação inicial e contínua e a valorização da prática profissional docente e de seus contextos de trabalho como lugar de formação.

Há diversas concepções de desenvolvimento profissional presentes na literatura, como nos aponta Marcelo (2009) e Oliveira-Formosinho (2009). Adotamos a definição que apresenta o desenvolvimento profissional

como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e informais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

A definição acima explicita características importantes dessa perspectiva de formação: ela se dá em um *contexto*, ou seja, é uma formação centrada na prática profissional do professor e sujeita a fatores externos tal como a cultura institucional – constituída por ritos, normas e rotinas institucionais – que pode reconhecer, estimular ou bloquear possibilidades formativas (PASSOS, 2007); pode ser *individual* ou *coletiva*, envolvendo outros professores; inclui momentos *formais*, concretizados através de cursos, palestras, entre outras atividades, e *informais*, que incluem experiências vividas pelo professor em seu trabalho; e, por fim, assume um *compromisso social* ao objetivar o benefício da comunidade onde o professor se insere, ou seja, há uma preocupação com a aprendizagem do seu aluno.

O conceito de desenvolvimento profissional ainda “inclui o de formação de professores, tanto inicial como contínua, como um processo dinâmico e evolutivo da profissão e função docente” (IMBERNÓN, 1998, p. 45, tradução nossa). Assim, o desenvolvimento profissional é “uma perspectiva em que se reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental” (PONTE, 1994, p. 11), embora se observe “a importância de se conjugarem condições institucionais e recursos adequados para que este desenvolvimento possa ter lugar em condições favoráveis” (*Ibid.*, p. 12).

Tendo essas características em conta, o desenvolvimento profissional se apresenta mais como um “processo de aprendizagem/crescimento” do que um “processo de ensino/formação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 225).

Por envolver aprendizagem e crescimento, o desenvolvimento profissional promove mudanças no professor. No entanto, deve-se ter em mente que a mudança é “complexa, imprevisível e depende das 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). Para se efetivarem, é importante o professor perceber a necessidade das mudanças no contexto em que se insere, pois “isso faz com que sejam assumidos novos papéis sendo as práticas adequadas estabelecidas em função dessa percepção das condições contextuais mutáveis” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 150).

Por este motivo e tendo também em conta a complexidade do ato educativo, o desenvolvimento profissional do professor requer fundamentos de diferentes fontes de conhecimento, sejam elas psicológicas, curriculares, organizacionais ou sociológicas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), se estendendo ao “terreno das capacidades, habilidades e atitudes” num esforço de “questionar-se permanentemente os valores de cada professor e professora e da equipe coletivamente” (IMBERNÓN, 1998, p. 58, tradução nossa). Dessa forma, assume-se que

o desenvolvimento profissional assenta fundamentalmente na mudança de pensamento e da prática – e dos contextos em que ocorrem – no sentido de melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, proporcionar melhores oportunidades para atingirem melhores resultados (DAY, 2001, p. 293).

O processo de desenvolvimento profissional está intimamente relacionado à experiência profissional, pois ela conduz o professor a diferentes aprendizagens. No entanto, o simples acúmulo de experiência não é suficiente para o seu desenvolvimento profissional. Day (2001) aponta que não apenas a experiência deve ser levada em conta como condições para o desenvolvimento profissional, mas também:

- A articulação com as necessidades do professor em um determinado momento;
- O exercício da reflexão, que levanta questões a respeito de propósitos, práticas e contextos;
- A participação crítica de pares e terceiros;
- A articulação entre os conhecimentos da educação e sobre a educação que pode ser estimulada através de parcerias;
- O diálogo contínuo entre professor e escola;
- A participação em diferentes tipos de oportunidades de aprendizagem;
- A ênfase em conhecimentos essenciais para o desempenho das atividades do professor, como a gestão de classe e da escola; o

conhecimento de sua disciplina; a necessidade de uma dedicação intelectual e emocional mais ampla;

- O reconhecimento por parte do professor de um plano de desenvolvimento pessoal ao longo de sua carreira.

Marcelo García (1999) acrescenta ainda a necessidade de integrar a formação de professores com quatro áreas teóricas e de investigação da Didática: a escola; o currículo e a inovação; o ensino; e os professores. Em sua concepção, o desenvolvimento profissional dos professores seria “uma *encruzilhada de caminhos*, como a *cola* que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (*Ibid.*, p. 139, grifos do autor). Essa seria, então, uma forma de integrar saberes didáticos na formação de professores, bem como reconhecer as contribuições dessas áreas para a formação de professores como disciplina. Assim sendo, temos:

- O desenvolvimento profissional entrelaçado ao desenvolvimento da escola: o que significa “superar a concepção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 139), ao considerar o desenvolvimento do próprio contexto no qual o professor se insere;
- O desenvolvimento e inovação curricular como desenvolvimento profissional: sendo este determinado pelo grau de autonomia do professor para tomar decisões e a própria concepção de professor presente em propostas curriculares executadas pelo professor;
- O desenvolvimento profissional relacionado ao desenvolvimento do ensino: já que o desenvolvimento profissional tem como principal consequência o aperfeiçoamento do ensino. Além da própria aula, as estratégias de desenvolvimento profissional versariam também sobre dimensões ocultas do ensino (pensamento, juízos, tomada de decisões) dos professores e dos alunos, a concepção assumida de professor, o planejamento e a reflexão após a aula;
- O desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da profissionalidade do professor: o desenvolvimento profissional relacionado às melhorias de condições de trabalho, possibilidades de maior autonomia e maior capacidade de ação dos professores tanto individual quanto coletivamente.

Como síntese, Day (2001) destaca dez metas do desenvolvimento profissional, que observam as características apresentadas e acrescenta outros elementos. São elas:

1. Adaptação e desenvolvimento contínuo dos repertórios pedagógicos e científicos dos professores: *correspondente à fase de principiante-perito do desenvolvimento do professor.*
2. Aprendizagem contínua a partir da experiência, reflexão e teorização sobre a melhor maneira de fazer convergir as necessidades individuais e coletivas dos alunos: *correspondente ao nível de reflexão.*
3. Aprendizagem contínua através da observação mútua e da discussão com colegas: *correspondente às necessidades de abertura, feedback e colaboração com colegas.*
4. Desenvolvimento contínuo da capacidade de contribuir para o ciclo de vida profissional da escola, por exemplo, através da tomada de decisão na política escolar, nas revisões internas, em papéis de gestão: *correspondente à contribuição para a comunidade de aprendizagem mais vasta.*
5. Desenvolvimento contínuo da capacidade de interagir com clientes e com outros agentes educativos, tanto enquanto professor de uma determinada turma, como enquanto tutor, como ainda em nome da escola como um todo: *correspondente à construção de parcerias com outros agentes educativos.*
6. Proficiência contínua em assuntos relevantes e actuais da disciplina e desenvolvimento contínuo no que diz respeito a formas de os tornar acessíveis para os alunos: *corresponde às necessidades de mudança em termos de conhecimento da disciplina.*
7. Recolha de dados contínua sobre políticas e práticas noutras escolas: *correspondente às necessidades do trabalho em rede.*
8. Acesso contínuo a um novo pensamento educacional, relevante para a melhoria de qualidade da escola: *correspondente às necessidades de desenvolvimento intelectual.*
9. Aquisição contínua de conhecimentos relevantes sobre a própria sociedade em mudança para sustentar uma boa comunicação com os alunos e outros agentes educativos e como base de revisão das prioridades curriculares: *corresponde às necessidades da aprendizagem ao longo da vida.*
10. Necessidade de compreender a racionalidade sobre as resoluções dos decisores políticos externos que têm a jurisdição sobre a escola e, mais tarde, implementar essas mesmas resoluções: *correspondente às necessidades contratuais de prestação de contas (p.214-215).*

Perrenoud (2000), por sua vez, aponta dez competências que julga serem fundamentais para o desempenho profissional docente, tendo em vista as diversas mudanças na sociedade e o novo papel atribuído a esse profissional. O desenvolvimento profissional permitiria aos professores a aquisição de tais competências. São elas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;

7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação contínua.

A discussão delineada até o momento gira em torno das características do desenvolvimento profissional docente, enquanto perspectiva formativa. Encerramos com algumas considerações acerca de quais seriam as práticas formativas promotoras de desenvolvimento profissional.

Marcelo García (1999) apresenta uma classificação simples de modelos de desenvolvimento profissional. Essa classificação discrimina as atividades de desenvolvimento profissional tendo como critério os objetivos expressos por elas. São duas categorias possíveis: 1) atividades elaboradas por especialistas, cujo objetivo é permitir aos professores a aquisição de conhecimentos ou competências, ou 2) atividades cujo objetivo excede o domínio de conhecimentos ou competências pelos professores e que prioriza a implicação docente no planejamento e desenvolvimento do processo de formação.

Baseando-se na revisão elaborada por Sparks e Loucks-Horsley (1990)¹⁴, Marcelo García (1999) apresenta também os cinco principais modelos de desenvolvimento profissional: desenvolvimento profissional autônomo; desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão; desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro; desenvolvimento profissional através de cursos de formação e desenvolvimento profissional através da investigação. Esses modelos podem dar lugar a diferentes práticas, sejam elas alinhadas a uma perspectiva tecnicista, prática ou crítica. Isso depende em grande medida das intenções e interesses expressos pelas pessoas que as concebem ou que delas participam.

Entre as atividades e estratégias adotadas nesses diferentes modelos, citamos: estratégias que se utilizam da reflexão (redação e análise de casos, análise de biografias profissionais, análise de teorias implícitas dos professores), estratégias que promovem o apoio profissional mútuo (supervisão), a participação em projetos de inovação curricular, estratégias que promovam a investigação (pesquisa-ação), estratégias centradas na escola (desenvolvidas por um grupo de professores da escola com ou sem assessoria de um formador externo a ela) e cursos de formação (tipo de atividade mais tradicional).

¹⁴ SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S. Models of staff development. In: Houston W. R. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, McMillan Pub., 1990. p. 234-251.

Passos e colaboradores (2006), ao realizarem um estudo meta-analítico de dissertações e teses que investigaram o desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática, identificaram as seguintes classes de práticas promotoras de desenvolvimento profissional: 1) práticas coletivas pontuadas por momentos de reflexão, colaboração e investigação e 2) outras práticas contributivas de desenvolvimento profissional (tais como a participação em projetos de inovação escolar, em projetos de formação continuada de professores e a vivência de práticas educativas fora do ambiente escolar). Apesar de darem destaque às práticas coletivas, esses autores ressaltam que outras práticas essencialmente não-coletivas podem, da mesma forma, colaborar para o desenvolvimento profissional, desde que sejam práticas que disponham da presença do “outro” (que pode ser um formador, um pesquisador, os alunos, ou outros professores): “[...] é um outro que desmobiliza, questiona, problematiza, possibilita a tomada de consciência de um saber fazer, de se constituir profissional” (p. 213).

Os fatores que influenciam no desenvolvimento profissional em práticas colaborativas são investigados por Saraiva e Ponte (2003). Os autores expõem os seguintes fatores de desenvolvimento profissional: 1) ao nível colaborativo: a constituição da equipe; a dinâmica reflexiva do trabalho da equipe (que permitiu, por sua vez, o estabelecimento de confiança entre os seus membros, a partilha de receios e inseguranças e o desenvolvimento de teorias); 2) ao nível pessoal: o desejo de inovar e fazer melhor aos seus membros; a percepção do trabalho realizado. Os autores concluem que o desenvolvimento profissional dos professores foi fruto da reflexão permanente sobre as concepções, o conhecimento e as práticas dos professores, realizada num processo continuado no tempo e em estreita ligação com práticas letivas e não-letivas (entre elas a participação em encontros e a publicação de artigos). Em suas palavras: “[...] o desenvolvimento profissional apresenta-se como um processo dinâmico, contínuo, reflexivo e estreitamente ligado às práticas profissionais” (p. 28).

2 Ações da CAPES para a formação de professores

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) dirigiu desde o ano de sua criação, em 1951, o processo de consolidação e valorização da pós-graduação no Brasil, obtendo sucesso e reconhecimento tanto no âmbito nacional quanto no internacional. Cury (2013) indica três fatores convergentes que garantiram tal sucesso: “a qualidade e a continuidade das ações, o financiamento e o incentivo das e nas ações avaliadas sistematicamente e a assunção pela comunidade científica das ações por meio de uma participação ativa e crítica” (p. 18). É dessa forma que a CAPES, em suas ações no ensino superior e pós-graduação, “mais do que um programa de governo [...] tornou-se política de Estado” (CURY, 2013, p. 18).

Respalhada por essa trajetória histórica e exitosa no desenvolvimento da pós-graduação e no apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico do país, a CAPES assumiu recentemente novas competências explicitadas na Lei nº 11.502, de julho de 2007. O artigo 2º, parágrafo 2º dessa lei, atribui à CAPES, no âmbito da educação básica, a finalidade de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério. Ainda, o artigo 3º da mesma lei complementa o compromisso assumido pela CAPES com a formação de professores ao indicar que caberá à agência estimular “a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2007).

Para atender as novas responsabilidades, duas novas diretorias específicas foram criadas na CAPES: a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e a Diretoria de Educação a Distância (DED) (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2012). Em 2012, o Decreto nº 7.692 alterou o nome da Diretoria de Educação Básica Presencial para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo, no entanto, a mesma sigla (DEB). O novo nome revela de modo mais claro o foco da diretoria: “promover ações voltadas para a valorização do magistério por meio da formação de professores” (DEB, 2013, p. 9).

Do ponto de vista legal, a Lei nº 11.273, de fevereiro de 2006 e o Decreto nº 6.094, de abril de 2007 lançaram as bases para a CAPES posteriormente planejar e executar suas ações na área. A Lei nº 11.273 autoriza a concessão de bolsas de estudo e pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Desse modo, visando a valorização e o incentivo à formação desses profissionais em programas específicos. Por sua vez, o Decreto nº 6.094, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, destaca, entre as

diretrizes que pautam a participação da União no Compromisso (em seu artigo 2º, inciso XII), a criação de “programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007). Será através da CAPES que a União concretizará esses programas de formação.

Alguns anos após a reformulação das competências da CAPES, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, reforça o compromisso da CAPES com a valorização da profissão docente. Entre seus objetivos, destaca em seu artigo 3º, inciso V: “promover a valorização do docente mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira” (BRASIL, 2009).

É nesse contexto que a CAPES, ao longo destes últimos anos, tem executado inúmeras ações tendo em vista a formação docente e sua valorização. A DEB criou inúmeros programas, chegando a estabelecer, em 2013, parcerias com 311 IES de diferentes regiões brasileiras (DEB, 2013). Já em 2012, o número de bolsistas de programas da CAPES direcionados à educação básica alcançou o número de bolsistas de pós-graduação no Brasil e no exterior. Do total das 230.120 bolsas concedidas pela CAPES neste ano, 116.951 (ou aproximadamente 50,8 % do número total de bolsas) foram destinadas aos participantes dos programas para a educação básica¹⁵.

2.1 Um panorama geral dos programas de formação de professores promovidos pela CAPES

A DEB organiza o conjunto de seus programas em uma matriz educacional que articula três vertentes: a busca pela excelência e pela equidade na formação de professores; a integração entre programas de pós-graduação, cursos de formação de professores e escolas básicas; e a produção e disseminação de conhecimento (DEB, 2013). Seus programas de formação inicial e continuada contemplam os seguintes princípios comuns:

- a) conexão entre teoria e prática;
- b) integração entre as escolas e as instituições formadoras;
- c) equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e a ética que realça a responsabilidade social da profissão e
- d) articulação entre ensino, pesquisa e extensão (*Ibid.*, p. 17).

¹⁵ Informações obtidas na notícia “Capes comemora 62 anos com homenagem a Paulo Freire e celebra a integração entre educação básica e superior”, publicada em 2013 na página virtual da CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6402-capes-comemora-62-anos-com-homenagem-a-paulo-freire-e-celebra-a-integracao-entre-educacao-basica-e-superior>> Acesso em: 21 dez. 2014.

Esses princípios devem ser atendidos nos projetos institucionais submetidos pelas IES que se inscrevem nos editais dos programas lançados pela DEB. A diretoria acrescenta, no entanto, que esses projetos “devem ser elaborados e desenvolvidos com respeito às especificidades locais e regionais e em resposta às demandas e aos desafios dos sistemas de ensino e do mundo em mudança em que vivemos” (DEB, 2013, p. 20).

Em suma, as ações da DEB, seguindo os princípios acima delimitados, são organizadas levando em conta diferentes momentos da formação docente: a) a formação inicial; b) a formação continuada e a extensão; c) a formação comprometida com a pesquisa e d) a divulgação científica. Na Tabela 1 são apresentados os programas executados pela diretoria entre os anos de 2007 e 2014.

Tabela 1 – Programas executados pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) da CAPES entre os anos de 2007 e 2014.

Momento da formação docente contemplado	Nome do programa^A
a) formação inicial	<p>PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (2007)</p> <p>PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas (2007)</p> <p>PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (2009)</p>
b) formação continuada e extensão	<p>Programa Novos Talentos (2010)</p> <p>Cooperação Internacional para Professores da Educação Básica - Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP (2010)</p>
c) formação comprometida com a pesquisa	<p>OBEDUC - Observatório da Educação (2006)</p> <p>Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais (2014)</p>
d) divulgação científica	<p>Programa de Apoio a Feiras de Ciências e Mostras Científicas (2010)</p> <p>Programa de Apoio a Olimpíadas Científicas (2011)</p>
Programa transversal às linhas de ação anteriores	<p>Life - Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (2012)</p>

Fonte: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB).

^A Entre parênteses: ano de lançamento do primeiro edital do programa.

Somam-se a esses programas os *Projetos Especiais de Apoio à Educação Básica*, que foram incluídos nas ações desenvolvidas pela DEB em 2010, com o propósito de atender projetos institucionais inovadores recebidos pela diretoria que não se encaixavam em nenhum dos editais já existentes. Tais projetos são

considerados pilotos pela CAPES e poderão, após avaliação, ser incluídos em futuros editais (DEB, 2013).

Apresentamos, resumidamente, os objetivos, o público-alvo e o alcance dos programas da DEB relacionados na Tabela 1. As informações apresentadas foram obtidas no relatório de gestão da DEB 2009-2013 (DEB, 2013) e na página eletrônica da CAPES¹⁶.

Iniciamos com os programas da DEB que se dedicam à formação inicial de professores: o PARFOR, o PIBID e o PRODOCÊNCIA.

O PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) tem o objetivo de induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade para professores em exercício na rede pública a fim de que possam obter a formação mínima exigida na LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica do país. Para isso, são ofertadas turmas especiais em *cursos de licenciatura* (para docentes ou tradutores intérpretes de Libras que não tenham formação superior); em *cursos de segunda licenciatura* (para professores licenciados que atuem em área distinta da sua formação inicial) e em *cursos de formação pedagógica* (para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados). Há duas modalidades de cursos: presencial (cuja responsabilidade é assumida pela DEB) e à distância (gerenciada pela Diretoria de Educação a Distância - DED). Entre os anos de 2009 e 2013, 70.220 professores da rede pública efetuaram matrícula em 2.145 turmas da modalidade presencial implantadas por 96 IES em 422 municípios localizados em 24 estados da federação. A maioria dessas matrículas está concentrada nas regiões Norte (48,86 %) e Nordeste (38,18 %) do país.

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), por sua vez, tem como objetivo fomentar a formação inicial dos estudantes matriculados em cursos de licenciatura. Mais detalhes sobre esse programa são fornecidos na seção seguinte.

O PRODOCÊNCIA (Programa de Consolidação das Licenciaturas) tem a finalidade de contribuir para a inovação e a elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da educação básica, na perspectiva de valorização da carreira docente. Seus princípios pedagógicos têm por base a inovação curricular dos cursos de licenciatura, a formação de formadores e o incentivo a uma formação de docentes pautada em uma práxis que valoriza o trabalho coletivo, a construção de novas estratégias didático-pedagógicas e a autonomia no contexto das licenciaturas.

¹⁶ <www.capes.gov.br/>. Acesso em: 26 dez. 2014.

Ao PRODOCÊNCIA se coloca o papel de programa aglutinador das boas práticas na formação de professores já que ele assume também o propósito de observar, analisar e avaliar as ações dos demais programas da CAPES (PARFOR, PIBID, Programa Novos Talentos, Observatório da Educação...) e demais projetos de formação docente em funcionamento na IES. O Edital do programa lançado no ano de 2013 contemplou 319 cursos de licenciatura abrigados em 88 IES.

Dois programas gerenciados pela DEB têm propostas que envolvem a formação continuada de professores e atividades de extensão: o Programa Novos Talentos e o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores.

O Programa Novos Talentos (Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares: Investindo em Novos Talentos da Rede Pública para Inclusão Social e Desenvolvimento da Cultura Científica) apoia propostas para realização de atividades extracurriculares (no período de férias ou em horário alternativo que não interfira na frequência escolar) para professores e alunos da escola básica, como cursos e oficinas, visando à disseminação do conhecimento científico, ao aprimoramento e à atualização do público-alvo e à melhoria do ensino de ciências nas escolas públicas do país. O programa aproxima a graduação e a pós-graduação das escolas públicas, pois as suas atividades englobam a extensão e também o desenvolvimento de pesquisas. No ano de 2012, 101 projetos de IES públicas estavam ativos nesse programa, envolvendo mais de 6.629 alunos de graduação, 1.172 alunos de pós-graduação, 104.603 alunos da educação básica e 23.381 professores da educação básica.

A CAPES pretende oferecer aos docentes de escolas públicas de educação básica, por meio da Cooperação Internacional para Professores da Educação Básica do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores (PDPP), oportunidades de aperfeiçoamento profissional em instituições estrangeiras de reconhecida excelência. A característica principal do PDPP é a mobilidade nacional e internacional, na perspectiva de oferta de programas, missões de estudos e vivências educacionais inovadoras e de elevado padrão de qualidade. Além disso, a proposta de formação inclui a vivência de aspectos culturais, históricos, científicos e tecnológicos do país de destino. Entre os anos de 2010 e 2013, o PDPP contemplou 2.119 professores de idiomas (Inglês, Alemão e Francês), de Física, de Matemática e de Ciências e Educação Infantil.

O Programa Observatório da Educação e o Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais têm como objetivo promover uma formação comprometida com a pesquisa na área da educação.

O Programa Observatório da Educação (OBEDUC) tem o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação que utilizem a infra-estrutura disponível das IES e as bases de dados existentes no INEP. O OBEDUC visa, principalmente, articular pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos humanos com pós-graduação *stricto sensu* em educação. São oferecidas bolsas ao docente da IES que assume a função de professor coordenador, aos alunos de mestrado e doutorado e também aos professores da educação básica e alunos de licenciatura que se envolvam com as pesquisas e os estudos promovidos pelo OBEDUC. Em 2013, 212 programas de pós-graduação de 94 IES estiveram envolvidos com OBEDUC, atingindo assim um total de 2.846 bolsistas dispostos em 176 projetos. O OBEDUC tem, ainda, uma edição especial (lançada em 2009) que tem foco na educação básica intercultural indígena e formação de professores e gestores educacionais para os Territórios Etnoeducacionais, o Observatório da Educação Escolar Indígena.

Em 2014, uma nova ação da CAPES lançou seu primeiro edital. Trata-se do Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais, que conta com a parceria do Instituto Ayrton Senna. Seu objetivo é apoiar o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de inovação em rede que permitam a criação de estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais aliadas à formação de professores, bem como à melhoria da qualidade da educação básica na rede pública.

Entre os programas da DEB, há dois com a finalidade de divulgação científica: o Programa de Apoio a Feiras de Ciências e Mostras Científicas e o Programa de Apoio a Olimpíadas Científicas.

Esses dois programas são desenvolvidos em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). As Feiras de Ciências e Mostras Científicas podem ser de âmbito nacional, estadual, municipal ou ainda itinerantes. Têm por objetivo ser um instrumento para melhoria dos ensinos fundamental, médio e técnico, bem como despertar vocações científicas e/ou tecnológicas e identificar jovens talentosos que possam ser estimulados a seguir carreiras científico-tecnológicas. Entre os anos de 2010 e 2013, foram apoiadas 450 Feiras de todas as modalidades e em todas as regiões do país. Da mesma forma, as Olimpíadas Científicas são momentos privilegiados para a divulgação científica, para a descoberta e o incentivo de novos talentos e para o despertar de vocações científicas.

Por último, o intuito do Life (Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores) é investir na formação digital e interdisciplinar de professores. A ação induz a criação de espaços de uso comum das licenciaturas nas dependências de IES públicas, que são destinados a promover a interação entre diferentes cursos de formação de professores. Busca incentivar, dessa forma, o desenvolvimento de metodologias voltadas para a inovação das práticas pedagógicas; a elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar; o uso de tecnologias e inovação educacionais e a articulação entre os programas da CAPES relacionados à educação básica. Em 2012 e 2013, 254 laboratórios alocados em 105 IES foram financiados pelo Life.

Por sua vez, a Diretoria de Educação a Distância (DED) executa ações na formação inicial e continuada de professores com o uso da metodologia da educação à distância. Suas principais ações são: o gerenciamento do Sistema Universidade Aberta do Brasil, que oferta cursos de licenciatura em diferentes polos espalhados pelo país, entre outros cursos de formação superior; o PARFOR a distância, no oferecimento de cursos de licenciatura na modalidade a distância, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, para professores em exercício nas redes públicas de educação; e o apoio aos Mestrados Profissionais em Rede Nacional que têm como público-alvo professores de ensino médio e fundamental em serviço. Os programas executados pela DED entre os anos de 2007 e 2014 e direcionados para a formação docente são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Programas executados pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da CAPES entre os anos de 2007 e 2014.

Modos de ação dos programas	Nome do programa
a) Através do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)	Cursos de licenciatura em diferentes polos espalhados pelo país PARFOR a distância
b) Mestrados Profissionais em Rede Nacional	PROFMAT – Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática - SBM) PROFIS – Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (coordenado pela Sociedade Brasileira de Física – SBF) PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras (coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN) PROF-ARTES – Programa de Mestrado Profissional em Artes (coordenado pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC) PROFHISTÓRIA – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (coordenado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ)

Parte dos programas executados pela DEB baseia-se na aproximação da universidade com a escola de educação básica visando o estabelecimento de parcerias. São eles: o Observatório da Educação, o Programa Novos Talentos e o PIBID.

O Observatório da Educação oferece, desde 2008, bolsas para estudantes de licenciaturas e pós-graduação e para professores de escolas públicas que se envolvam nas pesquisas elaboradas no programa, com o propósito de “favorecer a integração entre pós-graduação, cursos de formação de professores e escolas de educação básica” (DEB, 2013, p. 117) no âmbito da realização de investigações na área da educação.

Já o Programa Novos Talentos dá enfoque às atividades extracurriculares de “iniciação às Ciências complementares à educação formal” (DEB, 2013, p. 173) endereçadas aos alunos e professores da educação básica. Essas atividades

devem aproximar a graduação e a pós-graduação das escolas públicas, contemplando o currículo da educação básica e articulando-o com perspectivas educacionais, científicas, culturais, sociais ou econômicas (arranjos produtivos locais) inovadoras, contribuindo para enriquecer a formação de alunos e docentes (*Ibid.*).

Apenas o PIBID, portanto, envolve a universidade e a escola numa relação mais íntima com a finalidade geral de, além de proporcionar melhorias no ensino oferecido aos alunos da escola parceira e valorizar a formação inicial para a docência oferecida nos cursos de licenciatura das universidades.

2.2 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Em geral, os cursos de formação inicial não têm obtido sucesso na preparação de professores para a sua inserção nas escolas, “não se levando em conta a sua condição de permanência e bem estar” (CUNHA, 2010, p. 142). A inserção profissional de professores é um período de “tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal” (MARCELO GARCÍA, 2006, p. 7)¹⁷. É, portanto, um período crucial para o professor; o qual, frequentemente, define a sua permanência na carreira e a qualidade de seu trabalho.

Segundo Marcelo García (2006), programas de iniciação à docência “tratam de estabelecer estratégias para reduzir ou reconduzir o denominado ‘choque com a realidade’”, o período enfrentado por muitos professores em seus primeiros anos de docência, o qual é “caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor da prática” (p. 7).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pode ser considerado um programa que ajuda a diminuir esse “choque com a realidade”, inserindo um contato ativo dos futuros professores com escolas de educação básica durante a sua formação inicial. Seus princípios e objetivos concordam com as propostas de Nóvoa (2009) para a formação docente e, sua organização permite, a nosso ver, a constituição de terceiros espaços defendida por Zeichner (2010) ao estabelecer a parceria entre instâncias de formação inicial de professores e escolas da educação básica de forma diferenciada.

Segundo Garcias e Higa (2012), as discussões em torno da necessidade de um programa destinado ao apoio à formação inicial de professores originaram-se de uma demanda da Secretaria para Assuntos de Ensino da Sociedade Brasileira de Física (SBF), na gestão 2005-2007. O objetivo inicial era atender especificamente os alunos

¹⁷ São traduções nossas os trechos retirados de García (2006, p. 7).

da licenciatura em Física, a mais problemática em termos de matriculados e egressos, garantindo a permanência desses alunos em seus cursos. Foi através da participação da comunidade de físicos, por meio da SBF, que a proposta foi encaminhada e aceita pela CAPES que por sua vez generalizou o programa para outras licenciaturas.

Além da preocupação com a formação inicial de professores, o PIBID compromete-se com a melhoria da qualidade da educação básica. Na Portaria nº 96, de julho de 2013, que aprova o regulamento do PIBID, há a indicação (no artigo 8º, inciso I) de que o PIBID colaboraria para a elevação do Ideb¹⁸ de escolas parceiras que tivessem obtido valor do índice abaixo da média nacional. Dessa forma, para Carvalho e Quintero (2013), o PIBID, desde o seu início,

apresentou-se com um duplo objetivo: por um lado, integrar-se a um conjunto de ações que visam à formação inicial e a permanência na docência, junto aos estudantes de licenciaturas e, por outro, contribuir para a elevação dos processos de aprendizagem de alunos, em especial de escolas que apresentam baixo Ideb, localizando-se, assim, no âmbito do PDE¹⁹ (p. i).

Para isso, no âmbito do PIBID, “a inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica” para permitir aos bolsistas de iniciação à docência a “vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas” (DEB, 2013, p. 68), desde o início de seus cursos de licenciatura. Assim, o programa tem como princípios norteadores:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos, enriquecidos com reflexão e construção de conhecimento em níveis crescentes de complexidade;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; e
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (NEVES, 2012, p. 365).

¹⁸ Ideb é a sigla utilizada para Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Mais informações sobre o índice podem ser encontradas na página virtual do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: <www.inep.gov.br/>

¹⁹ PDE é a sigla para Plano de Desenvolvimento da Educação. Mais informações podem ser encontradas na página virtual do Ministério da Educação: <www.mec.gov.br/>

Com base nesses princípios, os seguintes objetivos foram estabelecidos para o programa²⁰:

1. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
2. Contribuir para a valorização do magistério;
3. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
4. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
5. Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
6. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Dessa forma, o cerne do PIBID encontra-se na parceria entre universidade e escola de educação básica, baseada no princípio de que “tanto a universidade quanto a escola são agências formadoras” (MIZUKAMI, 2004, p. 285), e na premissa de que “cada um dos parceiros tem alguma coisa para oferecer à iniciativa conjunta, que é diferente, mas que complementa o que é oferecido pelos outros parceiros” (DAY, 2001, p 235). Para tanto, o programa é constituído por grupos (chamados *subprojetos*) que articulam o curso de licenciatura com a escola de educação básica através da interação entre os bolsistas *licenciandos* (professores em formação inicial), os *coordenadores de área* (professores formadores da universidade, responsáveis pelos subprojetos) e os *supervisores* (professores formadores em exercício na escola parceira da rede pública).

Valorizando a interação entre os diferentes saberes sobre a docência trazidos por cada um dos participantes dos subprojetos, têm-se uma proposta de formação que

²⁰ Conforme exposto no Decreto nº 7.219/2010, que dispõe sobre o PIBID e dá outras providências.

ganha um componente não mais pautado apenas na instrumentação para docência e, sim, na orientação reflexivo-crítica do trabalho docente desencadeada pelo pensar a ação, pela proposição e embate de ideias, pelo protagonismo, pelo reconhecimento do valor da interatividade de diferentes sujeitos na formação (DEB, 2013, p. 70).

O conjunto de subprojetos de diferentes cursos de licenciaturas de uma IES integra o seu *projeto institucional* o qual é submetido para análise da CAPES conforme a abertura de editais. O coordenador institucional e o coordenador de gestão de área de processos educacionais (modalidade existente a partir do edital CAPES nº 1/2011) são responsáveis pela coordenação do projeto institucional da IES²¹.

A Figura 1 ilustra a estrutura do PIBID, destacando as interações que são estabelecidas entre os seus participantes.

Figura 1 - Estrutura organizacional do PIBID.

Até o momento foram lançados oito editais do programa. A primeira chamada pública do PIBID (Edital MEC/CAPES/FNDE nº 1/2007), lançada em dezembro de 2007, aceitou apenas propostas de IES federais e de Centros Federais de Educação Tecnológica²². O edital de 2009 (Edital CAPES/DEB nº 2/2009) passou a aceitar também propostas de IES estaduais. Em 2010, foram lançados dois editais

²¹ Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, que aprova o regulamento do PIBID.

²² A maioria dos Centros Federais de Educação Tecnológica foi transformada em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Lei 11.892/08. São instituições de ensino superior, básico e profissional, equiparadas às universidades federais (ou seja, são autônomas no que diz respeito à regulação, avaliação e supervisão da própria instituição), pluricurriculares e multicampi.

endereçados à IES públicas municipais e universidades e centros comunitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos (Edital CAPES nº 18/2010), sendo um desses editais direcionado a projetos relativos à educação indígena e do campo (Edital conjunto CAPES/SECAD-MEC 2/2010 – PIBID Diversidade). O edital do ano seguinte (Edital CAPES nº 1/2011) aceitou propostas somente de IES públicas: estaduais ou federais. As propostas de IES sem fins econômicos voltaram a ser também aceitas no edital de 2012 (Edital CAPES nº 11/2012). Por fim, o último edital publicado até o momento (Edital PIBID nº 061/2013) aceitou também propostas de IES privadas com fins lucrativos. No ano de 2013 também foi lançado outro edital (Edital PIBID Diversidade nº 066/2013) do PIBID Diversidade, endereçado somente para IES públicas e privadas sem fins lucrativos. Apenas nos primeiros editais (de 2007 e de 2009), foram privilegiados projetos de cursos de licenciatura de áreas onde há mais carência de professores (Física, Química, Matemática e Biologia).

O PIBID é um programa voltado para a formação de professores recente, mas que conta com um número crescente de projetos institucionais aprovados a cada edital, o que sinaliza a relevância que o programa vem adquirindo como política de formação de professores e sua consolidação no país. A Tabela 3 nos mostra como foi essa evolução tanto no âmbito nacional quanto no estado de São Paulo.

Tabela 3 – Número de IES no Brasil e no estado de São Paulo com projetos institucionais aprovados nos editais do PIBID publicados no período de 2007 a 2014^B.

Ano	2007	2009	2010 ^C	2011	2012	2013 ^C	2014 ^C
Brasil	43	89	28 (21)	104	195	284 (29)	284 (29)
Estado de São Paulo	2	4	7 (1)	14	28	52 (1)	52 (1)

^B Dados de 2010 e 2011 publicados no Diário Oficial da União, Seção 3, respectivamente em 28 dez. 2009, p.21; em 04 jun. 2010, p. 36; em 07 abr. 2011, p.25. Dados de 2007, 2009, 2012, 2013 e 2014 retirados da página eletrônica da CAPES: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/>> Acesso em: 01 jul. 2015.

^C Os números entre parênteses indicam o número de IES com projetos institucionais aprovados nos seguintes editais: Edital Conjunto CAPES/SECAD-MEC 2/2010 – PIBID Diversidade e Edital PIBID Diversidade nº 066/2013.

Tal crescimento pode ser constatado também pelo número de bolsas concedidas ao longo desses anos, conforme dados dispostos na Tabela 4.

Tabela 4 – Total de bolsas aprovadas em cada edital do PIBID^D no período de 2007 a 2014.

	2007	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Iniciação à Docência	2.326	8.882	2.441	10.526	18.221	70.192	70.192
Coordenadores ^E	259	557	165	1.039	1.241	5.514	5.514
Supervisor	503	1.167	414	1.727	2.941	11.354	11.354
Total	3.088	10.606	3.020	13.292	22.403	87.060	87.060

Fonte: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB).

^D Nesta tabela não são considerados dados sobre os bolsistas dos editais do PIBID Diversidade.

^E Incluem-se neste valor o número de bolsistas coordenadores institucionais, coordenadores de área de gestão educacional e coordenadores de área.

A título de comparação, podemos dizer que o programa demonstra, apenas no período de 2009 a 2011, um crescimento que “no bem sucedido Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC, só foi alcançado em 20 anos” (DEB, 2012, p. 8). Já em 2013, o PIBID foi o segundo maior programa de bolsas da CAPES, ficando atrás apenas do Programa de Demanda Social, que confere bolsas a pós-graduandos (DEB, 2013).

Em 2013, o PIBID passou a ser considerado um programa de política pública já que foi incluído na alteração do texto da LDB (Lei nº 9.394/96) contida na Lei nº 12.796, sancionada em abril desse ano. Entre outras alterações, essa lei acrescenta ao texto da LDB, no art. 62, parágrafo 5º:

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

É um resultado significativo e que torna o PIBID um programa relevante no âmbito nacional e, portanto, um objeto de estudo.

Por esse motivo, constatamos no meio acadêmico a publicação de estudos sobre o PIBID ao longo dos últimos anos de ações do programa. É possível, por exemplo, encontrar algumas dissertações que estudam o PIBID. Um levantamento realizado no final do primeiro semestre de 2015 no banco de teses da CAPES²³

²³ Endereço eletrônico: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do/>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

revelou seis dissertações, defendidas no ano de 2012²⁴, que tiveram o PIBID como objeto de análise: Tinti (2012); Correia (2012); Paredes (2012); Bedin (2012); Porto (2012); Stanzani (2012). A leitura dos resumos desses trabalhos nos indica que a maior parte das investigações está focada na formação inicial do licenciando.

Um levantamento realizado por Massena (2013) de trabalhos sobre o PIBID apresentados em dois eventos importantes da área (o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, e o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC), no período de 2009-2012, indicou a prevalência de trabalhos que apontam a influência positiva do PIBID na formação inicial dos licenciandos que são bolsistas de Iniciação à Docência e na formação continuada dos professores da educação básica. A autora identifica um silenciamento com relação às temáticas que envolvem a docência universitária e o desenvolvimento profissional do docente da universidade que, em especial, assume a coordenação de área de subprojetos do PIBID.

Em 2013, por meio de projeto firmado entre o MEC e a UNESCO, foi viabilizada a realização de uma avaliação externa do PIBID proposta pela CAPES, cujos resultados foram publicados no segundo semestre de 2014 (GATTI *et al.*, 2014). Com o objetivo de “compreender melhor o papel indutor do PIBID avaliando seus significados junto aos participantes desse processo” (p. 13) o grupo liderado pelas pesquisadoras utilizou as bases de dados referentes aos supervisores, coordenadores de área, coordenadores institucionais e licenciandos participantes do PIBID que responderam aos questionários disponibilizados *on-line* pela CAPES para empreender análises qualitativas abrangentes do programa. Esse é o trabalho de pesquisa sobre o PIBID mais abrangente publicado até o momento.

Nesse trabalho, encontramos a análise das respostas dadas pelos coordenadores a três questões abertas do questionário *on-line* disponibilizado pela CAPES. São elas: a) *Como você avalia o PIBID para sua formação profissional e a formação dos estudantes? Justifique sua resposta*; b) *Importância do PIBID para a instituição onde trabalham e para o curso de licenciatura*; e c) *Observações, críticas e sugestões do programa*.

Os pesquisadores organizaram os dados da questão “a” em quatro focos de referência. Abaixo apresentamos esses focos e um resumo dos resultados encontrados:

²⁴ Não foi possível localizar as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação brasileiros nos anos subsequentes (2013 a 2015), pois esses dados não estavam ainda disponíveis no diretório no momento em que realizamos essa busca.

i) contribuições do PIBID para o próprio coordenador

- atualização nos aspectos pedagógicos das disciplinas e nas tecnologias;
- aproximação com o contexto escolar;
- estímulo à busca de soluções para o ensino e outras atividades escolares;
- planejamento das ações, experimentar novas metodologias de forma a preparar melhor os bolsistas, aproximando mais consistentemente a teoria da prática.

ii) as contribuições para a IES, para o curso ou escolas

- questionar construtivamente a qualidade das práticas formativas no âmbito da docência;
- promoção mais efetiva do diálogo entre a IES e as escolas;
- desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas;
- fortalecer e valorizar as licenciaturas;
- repensar o currículo desses cursos na perspectiva de interligar saberes da ciência com a ciência da educação;
- avanço das pesquisas voltadas ao ensino;
- recuperar a credibilidade da escola pública, reconhecendo-a como um importante espaço de formação.

iii) contribuições para os licenciandos

- aproximá-los do contexto da escola básica desde o início da licenciatura;
- com isso, proporcionar uma formação profissional mais qualificada a eles;
- articular a teoria com a prática;
- o programa estimula os licenciandos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e de pesquisa relativa ao ensino e à escola;
- contribuir para a valorização da docência por parte dos estudantes.

iv) contribuições para os professores supervisores

- formação continuada;
- estímulo a eles para a procura por novos conhecimentos;
- valorizar e reconhecer o professor da escola básica e seu trabalho.

Sobre as contribuições do PIBID que os coordenadores de área identificam, os pesquisadores afirmam:

Há ganhos dinâmicos nas relações estabelecidas para todos os envolvidos, pois as idas e vindas, as trocas, os resultados esperados ou não alimentam as reflexões de todos sobre a escola, a sala de aula, as questões didáticas importantes para o dia a dia da educação escolar. Com isso repensam-se aspectos das licenciaturas, das práticas no ensino superior; encontra-se maior sentido na relação teoria-práticas; o pensamento e a ação pedagógica são desafiados. Nessa direção, conhecimentos novos são gerados, a pesquisa é estimulada e toma sentido na vida escolar e em face das teorias. O programa abre espaço para o afastamento de reducionismos tanto teóricos como práticos” (GATTI *et al*, 2014, p. 29).

Em relação à questão “b” (*Importância do PIBID para a instituição onde trabalham e para o curso de licenciatura*), os pesquisadores identificaram seis temas aglutinadores, que evidenciam o PIBID como um fato “provocador no âmbito das rotinas estabelecidas nas licenciaturas” (p. 30). São eles:

i) valorização das licenciaturas e da profissão docente

- maior visibilidade das licenciaturas na instituição;
- reconhecimento concreto da importância da formação para a docência na educação básica;
- emergência de novas perspectivas sobre a profissionalidade docente;
- por parte dos estudantes: aumento de interesse pelas licenciaturas e a diminuição da evasão no curso com o aumento das conclusões.

ii) revitalização das licenciaturas e da profissão docente

- melhoria da qualidade dos cursos;
- ajustes curriculares;
- crescimento da participação acadêmica dos licenciandos e de seu espírito crítico;
- melhoria significativa dos bolsistas nos cursos (papel das práticas realimentando a base teórica e vice-versa e o valor da compreensão sobre os processos das aprendizagens escolares);
- aspectos privilegiados para a revitalização dos cursos: possibilidades para o desenvolvimento criativo de materiais didáticos nas diferentes áreas e seus impactos formativos; a vivência das diversidades da escola, induzindo e propiciando investigações sobre o ensino de modo rico e aderente às dinâmicas escolares; o

estímulo ao desenvolvimento do espírito investigativo nos licenciandos bolsistas, no que se refere às questões da escola.

iii) efeitos colaterais dentro do curso e da instituição

- contribuição dos licenciandos bolsistas tanto para o curso como um todo, com questionamentos e propostas, como para os demais licenciandos, por suas aprendizagens nas vivências que têm nas escolas e que socializam com os colegas;

- licenciandos se mostram mais críticos em relação à sua formação nas várias disciplinas, colocam questionamentos ao modelo dos Estágios Curriculares, ampliam suas leituras e cultura geral;

- resgate da autoestima dos licenciandos, como também dos professores supervisores da escola.

iv) contribuição formativa aos docentes da IES e à pesquisa educacional e didática

- contribui com um processo de formação continuada dos próprios professores das IES, que se vêem desafiados pelas realidades das escolas e consequentemente das práticas docentes;

- reconsideração de suas próprias práticas;

- estímulo ao desenvolvimento da pesquisa didática;

- produção de trabalhos de pesquisa e seus relatos também trazem maiores possibilidades de publicações e de participações em eventos científicos.

v) estímulo e favorecimento ao trabalho coletivo e/ou à interdisciplinaridade

- grande estímulo ao desenvolvimento de ações compartilhadas e trocas coletivas, o que enriquece as formações;

- formação de verdadeiras equipes entre docentes da IES, licenciandos bolsistas e professores supervisores;

- desenvolvimento de ações interdisciplinares.

vi) retroalimentação dos participantes pelos impactos nas escolas

- desenvolvimento de novas compreensões, escolas e práticas educativas pela aproximação das IES, e envolvidos com o PIBID com a escola;

- retroalimentação de todos vem pelos efeitos da construção de alternativas metodológicas e análise de seus desdobramentos;

- favorecimento da abertura de diálogo com diferentes instâncias das redes de educação.

Por fim, em relação à questão “c” (*Observações, críticas e sugestões do programa*), os pesquisadores indicam que as críticas realizadas pelos coordenadores dizem respeito em sua maior parte ao modelo de relatório que é considerado excessivamente técnico e ao excessivo número de licenciandos e supervisores por coordenadores de área. As observações e sugestões estão relacionadas às questões administrativas tais como: ampliar o programa, dar mais ênfase a projetos interdisciplinares, garantir a continuidade do programa, melhorar os procedimentos burocráticos conferindo maior rapidez na liberação de verbas, disponibilizar recursos para aquisição de material permanente (acervo bibliográfico; montagem e manutenção de laboratórios; produção ou aquisição de material didático), disponibilizar verba de custeio para participação dos bolsistas em eventos específicos do PIBID ou outros eventos científicos, promover maior intercâmbio com outras IES com projetos na mesma área.

3 O percurso metodológico da pesquisa

Conforme exposto na introdução, nos propusemos a responder à seguinte questão de pesquisa: *Quais são os impactos da participação no PIBID para o desenvolvimento profissional de coordenadores de área de subprojetos que envolvem cursos de licenciatura em Física?*

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico trilhado para atender ao objetivo proposto. Primeiramente, delineamos os pressupostos que justificam a realização da pesquisa. Em seguida, indicamos os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados.

3.1 O ponto de partida: os pressupostos de pesquisa

Podemos assumir os formadores de professores como todos aqueles professores

[...] envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas práticas de ensino e estágio supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais que acolhem os futuros professores (MIZUKAMI, 2005, p. 3).

Eles são os responsáveis por mobilizar estratégias de formação que preparam os professores para o desempenho das atividades requisitadas pela sua profissão. Por esse motivo, consideramos que o principal papel dos coordenadores de área do PIBID é o de serem formadores de professores, já que coordenam atividades que visam à formação inicial dos licenciandos e à formação contínua dos supervisores participantes de seus subprojetos²⁵.

Dessa forma, espera-se que os coordenadores de área sejam docentes com formação nas áreas de Educação ou Ensino e tenham experiência profissional como professores da educação básica ou na formação de professores. As exigências de formação e experiências profissionais se modificaram ao longo dos primeiros anos do PIBID, como pode ser observado nos documentos oficiais referentes ao PIBID (editais e portarias).

²⁵ Embora a formação contínua do supervisor não seja um dos objetivos do PIBID delimitados no Decreto nº 7.219/2010, o PIBID também pode se apresentar como um espaço propício para a sua formação contínua (NASCIMENTO, 2014).

Na primeira portaria normativa sobre o PIBID (portaria normativa nº 38/2007) esperava-se que o docente candidato ao posto de coordenação de área fosse *preferencialmente* docente do curso de licenciatura (Art. 6º, parágrafo 1º, inciso II). Nos primeiros subprojetos, portanto, eram permitidos coordenadores de área que não tivessem formação ou experiência específica na área de Educação. O segundo edital do PIBID, publicado em setembro de 2009, suprimiu o termo “preferencialmente” no texto do documento, de forma que passou a exigir que o candidato ao posto de coordenação de área fosse docente do curso de licenciatura. Além disso, esse edital acrescentou o requisito de que o docente deveria ter experiência comprovada *na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino*.

É interessante notar que poucos meses após o lançamento do edital de 2009, em dezembro desse ano, a portaria normativa nº 16 especificava (no art. 3º, parágrafo 7º, incisos III e IV) que o coordenador de área deveria ser “docente de curso de licenciatura – *de práticas e estágios*” e “ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos *na área de conhecimento do subprojeto proposto*” (grifos nossos).

Na versão mais recente das normas do PIBID (publicada na portaria nº 96/2013) é exigido (no art. 33) que o coordenador de área ministre “disciplina em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto” (inciso V) e possua “experiência na *formação de professores* ou na execução de projetos de ensino” (inciso VI, grifo nosso). Essa portaria especifica, ainda, que tal experiência profissional pode ser comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios: a) orientação de estágio em curso de licenciatura; b) curso de formação ministrado para professores da educação básica; c) coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica; d) experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica; e) produção na área (inciso VI). As normas do PIBID colocam em evidência, portanto, o papel dos coordenadores de área como formadores de professores.

Tomando por base o que foi discutido nos capítulos anteriores, chamamos a atenção para a importância reservada ao desenvolvimento profissional dos formadores de professores, já que o atual contexto de mudanças implica novas demandas ao trabalho desses sujeitos (ANDRÉ *et al.*, 2010). Entre elas, destacam-se: trabalhar com um perfil diferente de aluno que ingressa na universidade, o qual apresenta postura mais pragmática e utilitarista além de formação precária em conhecimentos básicos como os de leitura e escrita; convencer os alunos a não desistirem da docência, frente à insegurança que estes sentem ao se defrontarem com a precariedade da escola básica em seus estágios; derrubar os vários tipos de resistência que os formadores

encontram com origem em “propostas de formação, na política institucional e na cultura docente” (ANDRÉ *et al.*, 2010, p. 138).

O PIBID não apresenta o desenvolvimento profissional do coordenador de área como objetivo explícito, como ocorre em programas de desenvolvimento profissional que têm o objetivo de atender o docente universitário²⁶. No entanto, apontamos a hipótese de que o PIBID se configuraria como um espaço privilegiado para desencadear processos de desenvolvimento profissional dos coordenadores de área.

Alguns resultados obtidos pela DEB em depoimentos e relatórios do PIBID apontam que as IES relatam e registram como principais impactos do PIBID, do ponto de vista dos coordenadores de área:

- a) *motivação e oportunidade de formação continuada e de desenvolvimento profissional;*
- b) *elevação da auto-estima e reconhecimento entre os pares;*
- c) *diálogo com as escolas onde os futuros professores trabalharão;*
- d) *adoção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação e incentivo à inovação na formação de professores;*
- e) *produção, publicação e apresentação de artigos científicos sobre formação de professores (DEB, 2012, p. 14, grifo nosso).*

O potencial do PIBID em favorecer o desenvolvimento profissional do coordenador de área é corroborado no estudo avaliativo do PIBID publicado por Gatti e colaboradores (2014). Uma das conclusões obtidas nesse estudo é a constatação de “que o PIBID vem criando condições para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas [...]” (p. 107).

Esses resultados nos levam, portanto, a apoiar a existência de impactos do PIBID no desenvolvimento profissional de coordenadores de área. Acreditamos que tais impactos são favorecidos pelas características organizacionais do programa e pela natureza dos papéis assumidos pelo formador de professores que assume a tarefa de coordenação de área de um subprojeto do PIBID.

O PIBID tem como principal característica a aproximação da universidade-escola na parceria firmada entre a IES e a escola de educação básica. Nesse sentido, busca-se incentivar a colaboração entre os formadores de professores da universidade e os professores experientes da escola básica (assumidos como coformadores) no apoio à formação inicial dos licenciandos.

²⁶ As experiências de alguns desses programas em diferentes universidades brasileiras podem ser consultadas em Veiga (2012).

Consideramos, portanto, que o subprojeto PIBID apresenta uma estrutura que o permite se configurar como um terceiro espaço de formação, segundo a concepção de Zeichner (2010). Felício (2014) corrobora essa afirmação e destaca, ainda, outras razões que a justificam. A autora compreende o PIBID como terceiro espaço, pois o programa:

- distingue-se do estágio curricular obrigatório na consideração do cenário escolar;
- permite a inserção antecipada do licenciando na escola, que se assume como parceira no processo de formação inicial docente, ao acolhê-lo, por intermédio dos supervisores;
- compreende uma configuração que possibilita a participação de professores da universidade (coordenador de área), responsáveis diretos pelos licenciandos bolsistas, e do professor da escola de Educação Básica (supervisor), responsável pelo licenciando, quando ele se encontra na escola desenvolvendo as atividades de iniciação à docência;
- pressupõe um diálogo constante entre licenciando, coordenador de área e supervisor;
- são previstas ações visando iniciar o licenciando na docência tendo por base experiências reais, advindas do contexto escolar;
- assume o movimento de reflexão–ação–reflexão como pressuposto fundamental para o desenvolvimento das atividades;
- propicia a permanência contínua dos licenciandos no cotidiano escolar, por um período de, pelo menos, dois anos (p. 423).

Essa forte articulação entre a universidade e a escola na formação inicial de professores traria novos desafios para o professor da universidade, por se tratar de um novo espaço de formação que congrega sujeitos de diferentes espaços formativos e em diferentes tempos de formação, convidando o formador de professores a pensar soluções para problemas até então não enfrentados por ele nos cursos de licenciatura:

as interações entre escola e universidade, licenciando, alunos e professores da escola certamente é prenhe de situações provocadoras que impactam sobre as intenções e ações originalmente previstas, reclamando contínua adequação (FARIAS, ROCHA, 2012, p. 48).

De fato, Reali (2004) aponta que o trabalho colaborativo realizado por docentes da universidade e professores da educação básica em parcerias universidade-escola enriquecem suas vidas pessoais e profissionais:

[...] os *processos* vivenciados [na parceria universidade-escola] repercutem mutuamente no desenvolvimento profissional de todos os parceiros – sejamos pesquisadores [docentes da universidade] ou professores [da escola básica] -, uma vez que são estabelecidas situações para que possamos refletir sobre nossas práticas, engajarmos em análises críticas e apoiar uns aos outros nos diversos momentos de tomada de decisão (p. 321, grifo da autora).

Além disso, os desafios colocados aos coordenadores de área pelos trabalhos desenvolvidos nos subprojetos em parceria com as escolas chamam a atenção para a importância do trabalho colaborativo entre os docentes universitários. A integração do coordenador de área com seus pares é relevante no sentido de lhes permitir “discutir intenções, práticas, dificuldades e possibilidades do processo formativo”, e assim criar “certamente um espaço dinâmico de formação pedagógica para esses profissionais” (FARIAS, ROCHA, 2012, p. 48).

Apontamos, por fim, que nas relações estabelecidas no PIBID, o coordenador de área ocupa um vértice que marca a intersecção entre o espaço da IES e o espaço da escola parceira. Nesse sentido, o coordenador de área apresenta-se como o principal *mediador* entre essas instâncias de formação. Além de ser *formador de professores* e *gestor do subprojeto*, o coordenador de área também desempenha as funções de *pesquisador* e de *professor* (do ensino superior). Acreditamos que a coordenação de área do PIBID é um ponto de convergência entre essas diferentes funções e que, desse modo, proporcionaria ao coordenador de área ricas interações e experiências que desencadeariam processos de desenvolvimento profissional abrangendo diversas dimensões de sua carreira.

3.2 Os instrumentos de coleta e análise de dados

Para responder à questão de pesquisa proposta, optamos por uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), envolvendo a obtenção de dados descritivos sobre os subprojetos do PIBID e o trabalho desenvolvido pelos coordenadores de área a partir de suas perspectivas. Por esse motivo, utilizamos como método de coleta de dados a entrevista com esses sujeitos.

Para selecionar os sujeitos que seriam entrevistados, primeiramente fizemos um levantamento das IES do estado de São Paulo contempladas com o PIBID e dos subprojetos desenvolvidos em cada uma, utilizando dados disponibilizados pela CAPES em sua página eletrônica²⁷ e informações disponíveis nas páginas eletrônicas das instituições. Em seguida, optamos por restringir nossa amostra nos concentrando em IES com subprojetos PIBID que envolvessem licenciaturas em Física, fossem eles interdisciplinares (ou seja, envolvendo outras licenciaturas) ou não. Como cada subprojeto tem um coordenador de área, teríamos um total de 22 coordenadores de

²⁷ Página eletrônica: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

área em nosso universo amostral. Os dados obtidos nesse levantamento inicial estão sistematizados na Tabela 5.

Tabela 5 – IES públicas do estado de São Paulo, seus subprojetos envolvendo licenciaturas em Física (subprojetos em andamento em 2013) e coordenadores de área entrevistados para a pesquisa.

IES	Subprojetos por campus da IES	Subprojetos de coordenadores entrevistados ^F	Coordenadores Entrevistados
IES FEDERAIS (identificadas como IES-F)			
IES-F-A	CampusFA1: 2	1 (Fís)	C.01
IES-F-B	CampusFB1: 2 CampusFB2: 2	2 (Fís) OBS: do mesmo campus	C.02 e C.08
IES-F-C	CampusFC1: 1	1 (Fís)	C.09
IES-F-D	CampusFD1: 1 CampusFD2: 1 CampusFD3: 1	--	--
IES ESTADUAIS (identificadas como IES-E)			
IES-E-A	CampusEA1: 1 CampusEA2: 1 CampusEA3: 1 CampusEA4: 1 CampusEA5: 1 CampusEA6: 1	2 (Inter) + 3 (Fís)	C.04 (Inter), C.05, C.06, C.07 e C.11 (Inter)
IES-E-B	CampusEB1: 1 CampusEB2: 1	1 (Fís)	C.10
IES-E-C	CampusEC1: 3	--	--
IES MUNICIPAL (identificada como IES-M)			
IES-M-A	CampusEA1: 1	1 (Inter)	C.03

^F Legenda: (Fís) para subprojetos que envolvem apenas o curso de licenciatura em Física. (Inter) para subprojetos interdisciplinares que envolvem outros cursos de licenciatura além do de Física.

As entrevistas realizadas com os coordenadores de área foram semi-estruturadas. Apesar de serem guiadas por um roteiro pré-estabelecido, são relativamente abertas e fluidas. O mais importante para nossa pesquisa é que nesse tipo de entrevista “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135, grifo dos autores) devido ao uso do roteiro de perguntas pré-estabelecido.

O roteiro utilizado como instrumento de coleta de dados e a análise dos dados brutos (transcrições das entrevistas realizadas) foram fundamentados nas

contribuições sobre desenvolvimento profissional docente delineadas na seção 1.3 desta dissertação. Sintetizamos as discussões realizadas sobre desenvolvimento profissional docente em um quadro que destaca *seis dimensões do desenvolvimento profissional docente* que por sua vez foi adaptado para o contexto dos coordenadores de área do PIBID. Essas dimensões foram delimitadas a partir das contribuições de diversos autores que discutem o desenvolvimento profissional (MARCELO GARCÍA, 1999; DAY, 2001; PONTE, 1994, 1998; PERRENOUD, 2000, entre outros). As seis dimensões são: *carreira acadêmica e profissional, atualização científica e educacional, condução do ensino, sustentação da aprendizagem, gestão universitária e imagem dos sujeitos*. Em cada uma dessas dimensões foram agrupadas perguntas com a finalidade de auxiliar o processo de descrição das características do desenvolvimento profissional desses docentes. O quadro completo encontra-se no Apêndice A. Abaixo, citamos as principais características de desenvolvimento profissional dos coordenadores de área contempladas em cada dimensão.

1. *Carreira acadêmica e profissional*: nessa dimensão identificamos o esforço e investimento que os coordenadores vêem como necessário para participar do PIBID (disponibilidade, colaboração com os pares, insistência para superação de dificuldades diversas), às próprias expectativas e ao retorno e à satisfação obtidos ou esperados por essa participação (apoio institucional, realização de eventos científicos específicos, valorização na academia e nas escolas). Inclui também questões a respeito da carreira (pesquisa, publicação, eventos, participação em grupos de gestão) e de valorização da profissão;
2. *Atualização científica e educacional*: refere-se à aprendizagem obtida pelos coordenadores por meio das ações e atividades desenvolvidas no PIBID, principalmente, no que se refere à aquisição ou aprofundamento de conhecimento científico de sua área específica de atuação, à realização de novos estudos e do uso de novas abordagens e novos materiais, às mudanças na compreensão da realidade escolar e às reflexões sobre o ofício do magistério. Aborda as aprendizagens proporcionadas no interior do grupo PIBID (através de interações entre o coordenador, os supervisores e licenciandos), ou no seu exterior (através de trocas com outros subprojetos PIBID, sejam da mesma instituição ou não, ou com outros docentes colaboradores);
3. *Condução do ensino*: nessa dimensão há considerações sobre os mecanismos que os coordenadores de área utilizam para conduzir o ensino

nas disciplinas de graduação e para conduzir as atividades do PIBID. Elas se referem às mudanças em suas práticas e ao encontro de novas soluções para os desafios apresentados nas salas de aula;

4. *Sustentação da aprendizagem*: essa dimensão trata da percepção dos coordenadores sobre as diferentes formas e ritmos de aprendizagem dos alunos, da exploração de múltiplos espaços de aprendizagem, da preocupação com a motivação dos alunos, o incentivo à cooperação entre os alunos e com as formas de avaliação, e da construção de vínculos entre licenciandos do PIBID e os alunos de graduação;
5. *Gestão universitária*: aborda as mudanças que os coordenadores vivenciam nas relações estabelecidas no espaço institucional no âmbito da universidade, em decorrência da coordenação do PIBID. São abordados, por exemplo, impactos na relação com os colegas (trabalho em equipe) e nos currículos dos cursos;
6. *Imagem dos sujeitos*: aborda questões mais subjetivas relativas à auto-imagem construída pelo entrevistado enquanto coordenador de área e à influência das imagens que ele mesmo constrói dos outros integrantes do PIBID (licenciandos, supervisores, colaboradores, coordenador institucional...) na sua atuação.

Assim, procurando levantar dados que nos permitissem descrever o trabalho do coordenador de área no PIBID e identificar impactos em diferentes dimensões de seu desenvolvimento profissional, as perguntas do roteiro inicial que seriam utilizados nas entrevistas foram:

1. Em que consiste seu trabalho como coordenador de área do PIBID?
2. Seu trabalho no PIBID tem impactado seu trabalho como professor formador (tendo em vista tanto os alunos que participam do PIBID, quanto os que não participam)?
3. Seu trabalho no PIBID tem impactado seu trabalho como pesquisador?
4. Outros professores têm colaborado com o subprojeto? De que forma?
5. Você considera a coordenação no PIBID uma atividade significativa para sua carreira profissional?

A fim de validar o roteiro acima, realizamos duas entrevistas piloto no segundo semestre de 2012 com dois coordenadores: um coordenador de um subprojeto de Física de uma IES estadual (IES-E-A) e um coordenador de um subprojeto de Matemática, que não fazia parte do universo amostral.

Após a análise das transcrições das duas entrevistas piloto, modificamos o roteiro inicial acrescentando perguntas que nos permitissem coletar mais informações para caracterizar a formação e experiência profissionais dos coordenadores de área e as dimensões de seu desenvolvimento profissional:

1. Trace um perfil acadêmico e profissional, destacando sua formação e outros pontos que considere importante.
2. Como assumiu a coordenação de área do PIBID? Quais foram suas motivações e expectativas iniciais?
3. Em que consiste seu trabalho como coordenador de área do PIBID?
4. Seu trabalho no PIBID tem impactado seu trabalho como professor formador (tendo em vista tanto os alunos que participam do PIBID, quanto os que não participam)?
5. Seu trabalho no PIBID tem impactado seu trabalho como pesquisador?
6. Outros professores tem colaborado com o subprojeto? De que forma?
7. Como você percebe a visão da sua instituição sobre o PIBID? Ela valoriza seu subprojeto? De que forma?
8. Quais são as suas expectativas futuras com relação ao PIBID?

Ao longo de 2013, foram entrevistados onze coordenadores de área (ver Tabela 5). Os sujeitos foram contatados individualmente pela pesquisadora e as entrevistas foram gravadas em áudio e integralmente transcritas à medida que elas foram sendo realizadas. A fim de preservar a privacidade dos entrevistados, nos referimos aos coordenadores pela letra “C” seguido pelo número que estabelece a ordem em que cada coordenador foi entrevistado (C.01, C.02, C.03 e assim por diante).

Após realizar a transcrição de cada entrevista, a própria pesquisadora fez a sua conferência de fidedignidade (DUARTE, 2004). Após algumas semanas do término da transcrição, a gravação da entrevista foi ouvida novamente com o texto transcrito em mãos e cada frase, mudança de entonação, interjeições e interrupções foram verificadas e corrigidas na transcrição quando necessário.

As transcrições foram, então, cuidadosamente analisadas com o objetivo de identificar falas relevantes em relação a cada uma das *dimensões de desenvolvimento profissional docente do coordenador de área* e que nos ajudassem a responder à questão inicial de pesquisa (MANZINI, 1991). Esse primeiro nível de análise nos permitiu, assim, constituir e organizar os dados brutos presentes nas transcrições. Nesse momento, procuramos definir os eventos e informações mais marcantes

contados pelos coordenadores delineando a história que o conjunto de dados nos permitiria contar (VILLANI *et al.*, 2006).

A fim de permitir uma aproximação mais clara com os dados desse primeiro nível e de sintetizar as respostas à questão de pesquisa, optamos pela elaboração de análises narrativas, reconstruindo, de modo coerente, a história que os dados nos contavam sobre as experiências vividas no PIBID relatadas pelos coordenadores.

As narrativas, segundo Galvão (2005), permitem o estudo das inúmeras formas como os seres humanos experimentam o mundo. A linguagem apresenta uma “potencialidade de organização de sentido que, posta em prática [...] traz à superfície imagens, histórias que foram sendo cruciais ao longo de um percurso pessoal” (p. 328). Enquanto as pessoas contam suas histórias de vidas baseadas na experimentação do mundo, o “investigador que utiliza o método da narrativa as descreve e faz construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais, de acordo com um modelo interpretativo de acontecimentos” (GALVÃO, 2005, p. 328).

Há dois tipos enfoques sobre as narrativas (PEREIRA, 2006²⁸ apud FREITAS; FIORENTINI, 2007): a *análise de narrativas* e a *análise narrativa*. A *análise de narrativas* utiliza as narrativas como *dados* da pesquisa e elas são objetos das análises. A *análise narrativa* gera uma narrativa como produto da análise que é construída com base em descrições de eventos e outros acontecimentos. Na *análise narrativa*, “o narrador fornece tanto o contexto como a interpretação, permitindo ao pesquisador uma compreensão mais orgânica e histórica do processo de vir a ser e de desenvolver-se professor” (FREITAS; FIORENTINI, 2007, p. 66).

Nesse segundo nível de análise, escrevemos uma análise narrativa para cada coordenador de área a partir dos dados das dimensões de desenvolvimento profissional e da caracterização dos contextos dos subprojetos em que atuam. Esses dados sobre os contextos foram obtidos nas próprias entrevistas, ou buscadas nos sites das instituições ou em documentos sobre o PIBID, quando disponíveis, tais como o Detalhamento de Subprojeto.

Procuramos dividir em três partes a descrição de contextos de realização de cada subprojeto: *uma parte relativa a dados do subprojeto*, outra relativa à *características da instituição/campus*, e outra relativa à *história acadêmica e profissional do coordenador*. A Tabela 6 discrimina algumas das informações que foram coletadas em cada uma dessas partes.

²⁸ PEREIRA, J. E. D. Pesquisa de histórias e vida e os contextos sócio-culturais na formação docente. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 13, 2006, Recife. *Anais...*, Recife, 2006. CD-ROM.

Tabela 6 – Informações coletadas para a descrição dos contextos de realização dos subprojetos PIBID

Parte do contexto	Subprojeto	Instituição/campus	História acadêmica e profissional do coordenador
Informações coletadas	<ul style="list-style-type: none"> - Número de bolsistas (licenciandos e supervisores) - Número de escolas parceiras - Data de início do subprojeto (tempo de subprojeto no momento da realização da entrevista) 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de licenciatura: número de subprojetos do curso de licenciatura em Física - Número de licenciandos em Física: número de bolsas do PIBID disponíveis para os licenciandos do curso; demanda dos matriculados no curso por bolsas do PIBID - A existência de outros projetos, orientados para a área de Ensino de Física, disponíveis para os licenciandos em Física. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação inicial (curso de graduação) - Formação na Pós-graduação (mestrado e/ou doutorado em educação ou em outras áreas) - Experiência na educação básica (pública e/ou privada) - Experiência no ensino superior - Tempo em que trabalha na instituição/campus - Ano em que iniciou suas atividades na coordenação do PIBID

As análises narrativas apresentam, assim, elementos sobre:

1. A história acadêmica e profissional do coordenador e de sua instituição/campus;
2. A história do subprojeto: as motivações iniciais do coordenador de área para participar do PIBID e o processo de constituição do grupo;
3. O desenvolvimento das atividades realizadas nos subprojetos e das relações estabelecidas entre os sujeitos.

Na construção das análises narrativas são citadas falas dos coordenadores com o objetivo de fundamentar as informações e análises realizadas.

A apresentação das onze análises narrativas foi organizada em quatro categorias que emergiram do conjunto desses dados após esse segundo nível de análise. São elas: *a parceria universidade-escola; as articulações com a pesquisa; a relação com a instituição universitária e os impactos na própria prática como formador de professores.*

As análises narrativas de cada categoria são apresentadas no próximo capítulo.

4 Apresentação e discussão de dados

Nesse capítulo, os dados obtidos a partir das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os 11 coordenadores de área são apresentados sob a forma de análises narrativas. Para facilitar a apreensão e as discussões desses dados, as narrativas são apresentadas a partir das categorias que emergiram dos dados à luz dos referenciais teóricos adotados.

Estabelecemos essas categorias a partir da análise preliminar dos dados obtidos com as entrevistas, realizada à luz dos nossos referenciais sobre desenvolvimento profissional. Assim, extraímos das entrevistas os elementos mais significativos, ou seja, aqueles que foram mais marcantes em relação à produção de mudanças na vida profissional dos coordenadores. Esses elementos estão relacionados com as motivações dos sujeitos, com aquilo que vivenciaram no exercício cotidiano da coordenação e com as mudanças que possam ter ocorrido em diferentes âmbitos (pessoal, profissional, institucional) como consequências da participação deles no PIBID. Com isso, construímos as seguintes categorias:

- Categoria 1: *a parceria universidade-escola*

Para os coordenadores desse grupo, o interesse em participar do PIBID reside principalmente na parceria estabelecida entre a universidade e a escola. A aquisição de conhecimento sobre o que acontece no cotidiano da escola e os desafios que ela enfrenta é um aspecto destacado pelos coordenadores. Além disso, o trabalho colaborativo com o supervisor também é muito valorizado.

- Categoria 2: *as articulações com pesquisa*

O PIBID é visto pelos coordenadores, cujas narrativas encontram-se nesse grupo, como um espaço privilegiado para a realização de coleta de dados para a realização de investigações nas linhas de pesquisa em que atuam.

- Categoria 3: *a relação com a instituição universitária*

Nas narrativas aqui agrupadas, são marcantes as mudanças em suas relações com a instituição universitária. Enquanto mudanças, estão consideradas a ampliação do trabalho conjunto com outros docentes, alteração no currículo de licenciatura ou busca de novos recursos para as disciplinas da licenciatura.

- Categoria 4: *os impactos na própria prática como formador de professores*

Para os coordenadores desse grupo, a participação no PIBID incentiva o exercício da reflexão sobre a própria prática, resultando em mudanças na condução de suas disciplinas da licenciatura e na forma como coordenam o subprojeto PIBID.

Essas categorias não são excludentes entre si, de modo que um determinado coordenador de área pode ter se referido, durante sua entrevista, a temas pertencentes a várias categorias. Agrupamos as narrativas levando em conta aquele elemento que parece ser o mais relevante em cada caso, ou seja, aquilo que o coordenador deu mais destaque em sua fala. Essa categorização foi realizada de modo a facilitar a identificação das semelhanças e diferenças nos percursos dos coordenadores no PIBID. Os elementos destacados pelos coordenadores podem determinar o tipo de envolvimento que têm com as atividades do programa e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional que pode resultar dessa participação.

Desse modo, não perdemos de vista os objetivos desse trabalho de pesquisa. Após a apresentação das narrativas em cada categoria, realizamos um aprofundamento da análise dos dados, buscando os indicativos de desenvolvimento profissional dos coordenadores de área.

4.1 A parceria universidade-escola

Apresentamos nessa categoria a análise narrativa de quatro coordenadores: C.01, C.03, C.06 e C.07. A possibilidade de se efetivar uma parceria universidade com a escola é o elemento mais relevante desses quatro coordenadores. Eles destacam a importância da aproximação com a realidade da escola pública de educação básica para os licenciandos e para seu trabalho de formação de professores, também destacam o trabalho colaborativo realizado com o supervisor. Apresentamos, respectivamente, as narrativas das entrevistas de C.01, C.03, C.06 e C.07 seguida de uma síntese dos dados apresentados.

4.1.1 Coordenadora C.01

A coordenadora C.01 é bacharela e licenciada em Física e realizou pós-graduação na área de Ensino de Ciências. Não teve nenhuma experiência docente na educação básica. Antes de ingressar na atual universidade federal, atuou em uma IES federal, como professora colaboradora de um subprojeto PIBID.

Na atual universidade federal é coordenadora de área de um subprojeto do curso de licenciatura em Física. Ela assumiu a coordenação do subprojeto no primeiro semestre de 2010, cerca de um ano após ter ingressado nessa IES. No momento da entrevista, a coordenadora completava, então, três anos de experiência nessa coordenação. Fazem parte do subprojeto que coordena dez licenciandos e dois supervisores. Inicialmente, C.01 contava também com a colaboração voluntária de outra professora da licenciatura, que inclusive colaborou na elaboração do subprojeto submetido a CAPES (como pudemos verificar no detalhamento de subprojeto, ao qual tivemos acesso). C.01 começou a trabalhar como docente dessa universidade no segundo semestre de 2009. Assumiu a coordenação de área do PIBID, portanto, apenas um semestre após o seu ingresso na instituição.

A experiência que teve no PIBID como colaboradora de um subprojeto em sua antiga instituição a incentivou a assumir a coordenação de área do atual subprojeto. Sua motivação em participar do PIBID foi a oportunidade de integrar a formação contínua dos professores das escolas com a formação inicial dos licenciandos e aproximar os resultados das pesquisas em ensino das práticas formativas:

C.01: “Mas o que me motivou mesmo [...] era essa possibilidade de criar o espaço de integração entre escola e universidade. A possibilidade mesmo de trazer a formação do professor da escola junto com a formação do estudante de licenciatura”.

C.01: “[...] esse espaço de eu poder, de fato, formar e fazer alguma coisa em que as pesquisas possam resultar em trabalhos práticos, mais de extensão e de formação inicial, isso me agrada demais no PIBID”.

Desde o início do subprojeto, a coordenadora C.01 despence um grande esforço no PIBID (“Ele realmente toma muito tempo, o PIBID me ocupa muito. Essa coisa de organizar, de tentar resolver todos esses problemas que surgem... São muitos caminhos...”). Logo no início do subprojeto, enfrentou algumas dificuldades para estruturar o grupo. Devido à estrutura do curso na IES (na qual os alunos cursam nos primeiros anos um núcleo básico sem estarem matriculados formalmente no curso de licenciatura), não contava com muitos alunos licenciandos que poderiam se candidatar à bolsa do PIBID: “teve todo um período de construção desse grupo que era bastante disperso, porque alguns, a princípio, não tinham tanto interesse assim no ensino”. Também enfrentou dificuldades em encontrar professores supervisores, pois há poucos professores efetivos de Física na região em que a IES se localiza.

Os primeiros supervisores do subprojeto tinham características muito distintas entre si. Uma professora tinha grande abertura para inovações em sala de aula e para

o diálogo com o PIBID. O outro professor, ao contrário, não tinha muita abertura para a interação com o grupo e ficava na defensiva. Segundo C.01, “como se eu fosse ficar avaliando o trabalho dele”. No decorrer de um ano e meio de subprojeto, foram surgindo tensões entre os licenciandos que acompanhavam esse supervisor e os que acompanhavam a outra professora. Em determinado momento, ele passou até mesmo a criar uma intriga com essa professora, assumindo uma postura de rivalidade entre a sua escola e a dela. Foi nesse momento que C.01 pediu para esse supervisor se desligar do PIBID. A supervisora que permaneceu no subprojeto assumiu sozinha os dez licenciandos durante um tempo até que C.01 convidou outra professora que aceitou integrar o grupo como supervisora.

As dificuldades com os supervisores e a escola parceira que a coordenadora C.01 diz enfrentar lhes são marcantes. Em sua concepção, a tão desejada integração entre a universidade e a escola pública acaba enfrentando diversos percalços que afetam o andamento das atividades do subprojeto: por exemplo, a coordenadora contou sobre o caso de uma supervisora a quem recentemente teriam sido atribuídas apenas aulas de Matemática, e nenhuma de Física (“Como é que é esse compromisso com o PIBID, como é que eu faço agora, a gente está numa reta final praticamente, tem 6 meses de projeto pela frente e agora eu vou procurar outro supervisor...?”). Há também outras questões das escolas que geram conflitos e incomodam C.01, por exemplo: as mudanças no calendário escolar sem aviso prévio que atrapalham a realização de atividades com os alunos da escola e a ideologia da escola que segrega seus alunos em diferentes salas segundo seus desempenhos nas avaliações. Além disso, o contato com a escola parceira expõe a questão da valorização do trabalho docente. A coordenadora C.01 problematiza todas as questões no grupo, no entanto, sente-se frustrada por não encontrar uma parceria que seja um exemplo positivo para a formação de seus alunos:

C.01: “Quem é o professor, qual é o papel que ele tem na sociedade, qual é o valor que a sociedade dá para ele, qual é o valor que o Estado dá para ele? Você vai esbarrar nisso o tempo todo. Quando você está na sala de aula da licenciatura, você está esbarrando o tempo todo nisso. Porque você sabe que está falando de um monte de idealizações que são importantes, que eu acredito mesmo. Só que esbarramos nestas questões e os alunos se frustram mesmo. Então, quando você chega e vai lá na escola, para fazer essa aproximação, isso está ali, forte. E você fica esbarrando. Mas ainda assim, tem aqueles que persistem, tem alunos que desanimam, quer dizer, é uma coisa... você se frustra muito...”

C.01: “São coisas que a gente vai entrando em contato, os bolsistas vão entrando em contato... a gente vai problematizando, mas a gente se sente limitado. E de certa forma isso também está ensinando alguma coisa para eles. A gente bota isso em discussão, mas não é a situação que a gente gostaria também. Ela tem seus lados bons

(você ver coisas ruins), mas também você ficar imerso só nisso, também não é legal”.

Um aspecto da formação inicial dos licenciandos que faz a coordenadora C.01 se sentir satisfeita com o PIBID é a aproximação que está conseguindo obter entre a teoria vista pelos licenciandos nas disciplinas e as discussões fomentadas pela prática vivenciada no PIBID. Porém a coordenadora se incomoda com a distância das supervisoras nessas discussões, distância essa atribuída por C.01 à situação das professoras em suas escolas:

C.01: “[...] eu vejo agora que o grupo está entrando num ritmo muito interessante de aprendizado, que a gente está conseguindo conciliar os relatos que eles trazem com teorias, colocando situações-problema para reflexão. A gente está conseguindo fazer isso. Mas, eu não estou conseguindo fazer isso com tanta proximidade com o supervisor”.

Incentivar o envolvimento dos licenciandos com o PIBID é uma tarefa que C.01 considera complicada, embora se sinta mais otimista com relação ao envolvimento deles:

C.01: “Eu ainda estou buscando uma integração maior, o que eu consegui alcançar até aqui foi melhorar bastante isso com os alunos. Eu acho que envolver mais os bolsistas [...] estou conseguindo melhor. Embora sempre haja problemas também [...] às vezes a pessoa está por causa de bolsa, e vai levando e vai fazendo aquilo de uma maneira operacional [...] É complicado, mas eu acho que isso está melhorando bastante”.

Referindo-se às aprendizagens que obteve das trocas que realizou com os dois primeiros supervisores, C.01 diz que apesar deles terem posturas tão distintas, “sempre foi tanto o contato com um quanto com o outro, muito construtivo”. O primeiro supervisor tinha muitas ideias de atividades de laboratório e “uma prática muito interessante de ideias para dar aulas de Física, para criar recursos”. A outra supervisora, por sua vez, tinha “uma organização muito grande de coordenação”. Esse contato com os supervisores lhe proporcionou aprendizagens sobre a prática de sala de aula na educação básica, uma experiência que não possuía antes de ser coordenadora de área do PIBID:

C.01: “E eu não tive uma grande formação no ensino básico, eu não dei aula quase na educação básica. Então, para mim esse contato com os supervisores era muito rico mesmo, ainda é. [...] É, porque sempre foi uma questão minha, essa questão de eu ser pesquisadora na área de ensino e não ser, não ter uma experiência vasta como educadora, da educação básica. Então isso era uma coisa que sempre me incomodou, e aos poucos eu fui vendo que eu fui constituindo uma formação, mas no ensino superior. Hoje eu me sinto

mais segura com relação a isso, porque existe uma prática de sala de aula, mas é no nível superior. Mas então pra mim foi um aprendizado assim incrível”.

No entanto, a coordenadora C.01 ainda encontra dificuldades na sua mediação com a formação contínua do supervisor, ou seja, na criação de oportunidades formativas dentro do PIBID que sejam direcionadas aos supervisores:

C.01: “[...] porque também tem outra questão que é aquela coisa delicada do trabalho com o professor. [...] se ele já é um professor que já trabalha dentro de uma visão que você tenha, é uma coisa. Agora, se ele não trabalha, mas tem abertura para conhecer coisas novas e para aprender, como é que é isso... essa relação? [...] E como é que você vai fazendo esse diálogo com esse profissional? Não é um aluno... Ele é um profissional, né? Essa conversa, para mim também, eu acho que eu tenho muito a aprender de como fazer isso. Então nesse ponto que eu acho que ainda é um ponto que precisa melhorar bastante e que é tenso mesmo, é uma coisa bastante delicada”.

Porém, em sua própria avaliação, é ainda necessário buscar uma maior integração os membros do grupo. A coordenadora C.01 conseguiu até o momento promover trocas e aprendizagens entre os integrantes do grupo em “duplas”: entre a própria coordenadora e os licenciandos; entre ela mesma e as supervisoras e entre os licenciandos e as supervisoras:

C.01: “Acho que eu aprendi muito com a professora supervisora em termos de organização, de gerenciamento, eu acho que ela me ensinou muito. Eu acho que ela também aprendeu, porque ela disse que aprendeu com os bolsistas. Mas eu não sei se a gente pôde ter uma troca tão grande os três... as três frentes juntas. Eu acho que aconteceram trocas sempre de... [...] de duplas. Ou eram trocas minhas com os alunos, [...] ou trocas minhas com ela, ou troca dela com eles na escola. Essa integração dos três vértices aí no mesmo espaço... A gente até fez... teve um período que a gente fazia bastante reunião com ela, com a presença dela... [...] mas, eu acho que ainda faltou fluir mais, acho que a gente não conseguiu alcançar toda a integração que eu gostaria. [...] eu acho que é isso, que eu ainda acho que precisa melhorar bastante. Não perdi as esperanças, mas tem hora que você sente assim, é... muito impotente... com a situação da escola...”

Com o passar do tempo, e com a renovação do grupo (devido à admissão de novos licenciandos para ocuparem as vagas deixadas por aqueles que saíram do PIBID, segundo C.01, para assumirem as suas próprias aulas), a coordenadora C.01 ganhou experiência no gerenciamento do grupo. Ela contou que sempre teve o cuidado de não impor ao grupo o que seria realizado, mas de buscar ouvir a escola e a partir das suas demandas propor atividades:

C.01: “Eu tinha uma postura no início de muita abertura tanto até pelo projeto, era um projeto muito vago, porque o que eu queria era justamente integrar com a escola. E aí eu não queria chegar e propor ‘ah nós vamos fazer isso na escola...’. Eu queria ver o que era a demanda da escola. Só que isso, por outro lado, deixava uma coisa muito aberta e acabava ficando tudo muito solto, porque aí há milhões de possibilidades do que fazer na escola... Então até a gente começar a pegar o rumo, o ritmo nisso, demorou. Então eu comecei a perceber que eu tinha que ser um pouco mais diretiva em alguns momentos, foi um aprendizado muito grande dessa questão de coordenação de um grupo”.

Como resultado desse processo, a coordenadora C.01 passou a sentir que estava “pegando mesmo a mão de gerenciar”. A participação do grupo parece ter sido fundamental para isso, ao realizar balanços de como que o subprojeto estava se desenvolvendo (“Acho que demorou, mas eu acho que fazia parte do processo mesmo [...] até era uma coisa que a gente fazia muito balanço disso, de como as coisas iam mudando”).

4.1.2 Coordenador C.03

O coordenador C.03 é graduado no curso de licenciatura curta em Ciências e é licenciado e bacharel em Física. Fez especialização em processamento de dados em 1991 e mestrado em engenharia biomédica em 2003. Em 2004, interrompeu um doutorado em engenharia mecânica. A sua experiência concentra-se na área de informática. No campo da educação, trabalha com ferramentas computacionais aplicadas ao ensino. Ele trabalha como professor em uma IES municipal desde 1990. Dá aulas nos cursos de licenciatura em Matemática e Física nesta IES desde 2008.

O subprojeto PIBID que coordena iniciou suas atividades no final de 2010. É um grupo interdisciplinar formado por licenciandos das licenciaturas em Matemática e em Física. O grupo tem parceria com quatro escolas e a participação de um supervisor em cada uma delas. Há vagas para 20 licenciandos, que, no entanto, não foram totalmente preenchidas:

C.03: “Em princípio, não devemos ter os 20 [alunos] nesse primeiro momento. Porque realmente o número de alunos em Matemática e Física é bem reduzido. E a grande maioria dos alunos que entram para fazer a licenciatura trabalham para pagar a escola [aqui, o coordenador refere-se à mensalidade do curso de licenciatura. Apesar de ser municipal, a IES não é gratuita]. E aí eles não têm disponibilidade para participar do PIBID”.

O coordenador contou que conheceu o PIBID por meio da Pró-Reitoria de Graduação da IES que lhe encaminhou a proposta de participar do programa à frente da coordenação de área de um subprojeto. O PIBID lhe chamou imediatamente a atenção, pois para sua surpresa o PIBID “era um programa do sonho de qualquer professor [...] era algo que nós queríamos muito que era essa relação da universidade com a escola pública, que não existia”.

Interessado pelo projeto, ele procurou viabilizá-lo e, assim, enviou uma proposta de subprojeto para a reitoria da IES. Nesse momento, descobriu que outros docentes, de outras áreas, também haviam se interessado pelo programa: “e aí nos unimos e montamos os quatro primeiros grupos de PIBID”.

Apesar dessa colaboração inicial entre os docentes dos primeiros subprojetos PIBID para a proposição do primeiro projeto institucional, o coordenador C.03 disse não ter a colaboração de outros docentes na coordenação do subprojeto interdisciplinar entre Física e Matemática.

O PIBID é, para C.03, um projeto dos sonhos, pois o permitiu conhecer a realidade escolar para a qual ele está formando professores. Para ele, o contato distante e burocrático entre a IES e as escolas no âmbito dos estágios supervisionados não é suficiente para concretizar essa formação e preparação dos professores para o trabalho na escola pública. Com o contato mais próximo com as escolas parceiras, C.03 disse conseguir entender de uma forma mais consistente quais são os problemas enfrentados pelas escolas, quais são as suas necessidades e como ele, enquanto formador de professores, pode contribuir para melhor preparar os licenciandos para enfrentar os problemas vivenciados nas escolas de educação básica ou até mesmo para transformar a realidade dessas escolas quando estes forem professores.

C.03: “[...] quando a gente vai formar professor, ou qualquer profissional, pelo menos no meu contexto de professor, eu acho necessário que você tenha o mínimo de conhecimento de onde que o profissional vai atuar, e o que ele vai fazer, de que jeito ele vai fazer, o que ele vai encontrar lá fora. [...] E isso era uma coisa que antes do PIBID nós não tínhamos. Eu estava comentando com você no começo que o aluno sai e ia fazer o seu estágio, o contato era ele-escola, ele-escola, mais nada. O máximo que nós fazíamos era corrigir relatório de estágio que não traz nada...”.

C.03: “Nada como você participar, nada como você estar lá. Com você montando o diagnóstico, você fazendo o diagnóstico da escola, das necessidades da escola, das necessidades dos alunos assim em especial. E aí a gente observa que em cada escola, em cada local tem uma necessidade diferente. As necessidades não são as mesmas”.

C.03: “A grande vantagem de você ter o PIBID é você poder estar lá [na escola parceira]. [...] De você poder montar o seu conceito a respeito do que é o ensino público. [...] Continua vendo o que sempre foi falado, comentado, mas com olhos totalmente diferentes. [...] Com olhos de que não é bom, mas é possível melhorar. Sempre é possível fazer alguma coisa para melhorar. E o que você pode fazer para melhorar? O quê que você pode fazer para que você possa conviver com essa situação de uma maneira harmoniosa e adequada? Por que não falta talento, não faltam as pessoas que querem, os alunos que querem, os professores que querem. Claro que em todo lugar você encontra o outro lado. A gente emperra em gente que não está afim, tem gente que... vai para a escola passar o tempo, os alunos. Tem professor que vai para a escola simplesmente para ganhar o dinheiro porque precisa ganhar dinheiro, sem isso não vai! Você não consegue eliminar isso. Mas aí você consegue... Porque o que aparece no dia a dia com a gente é só o que não presta. [...] E aí você chega lá na escola com o grupo do PIBID e você vê que essa não é a realidade mesmo, sabe? Se houver vontade, se houver dedicação, se houver acima de tudo, perseverança, você vai longe”.

O coordenador se mostra otimista diante da realidade escolar que passou a conhecer através do PIBID. Visualizar a possibilidade de transformar essa realidade e, ainda, contribuir para essa transformação através do trabalho desenvolvido pelos licenciandos do PIBID, lhe trouxe grande motivação para o trabalho de formação de professores.

C.03: “É algo assim que tem hora que é inexplicável. Como hoje eu ensino o meu aluno a ser professor de uma maneira diferente, com uma visão diferente, entendeu? Eu vou para as reuniões, eu vou dar aula, eu vou com outra motivação”.

C.03: “Como é motivador ir para a escola fazer algo para contribuir para que melhore alguma coisa. Não tem preço. [...] Estou muito satisfeito com o PIBID. Muito, muito mesmo. De coração. É algo assim que realmente transcende aquilo que eu imaginava”.

No início do subprojeto, quando ainda estava procurando escolas para estabelecer parcerias, C.03 verificou que muitas delas não aceitavam participar do PIBID, pois consideravam que as atividades do subprojeto gerariam mais problemas para a escola. O coordenador atribuiu essa atitude das escolas à histórica relação hierarquizada entre a universidade e a escola:

C.03: “Eu sempre traduzi isso assim: lá vem a universidade [...] ‘meter o bedelho’ naquilo que não é da conta dela, dar palpite no que não é da conta da universidade [...] é a cultura histórica que se tem da relação universidade-escola. [...] ele [professor da universidade] vem aqui, quer mudar tudo, quer botar tudo do jeito dele, mas quem vive aqui somos nós”.

As atividades do subprojeto nas quatro escolas parceiras se iniciaram com um questionário respondido pelos professores, alunos e equipe gestora da escola, para

saber quais eram os seus anseios, necessidades e perspectivas sobre o PIBID. As atividades do PIBID se basearam nos dados obtidos nesses questionários. Com o passar do tempo e o desenrolar dessas atividades, a escola mudou suas concepções iniciais sobre o PIBID:

C.03: “O que a gente observa do PIBID, da equipe do PIBID na escola, é que a equipe do PIBID agora soma às atividades da escola. Num primeiro momento a postura é que a gente ia lá para encher o saco, interromper, impor alguma coisa. Agora, as escolas dão abertura para a equipe PIBID ao ponto de eles chegarem na reunião e os próprios alunos declararem que o bom do PIBID é que eles conseguem também participar, dar palpite, propor atividades para a escola. [...] A gente verifica as necessidades da escola e propõe uma atividade usando uma forma de aplicar que é nossa”.

Outra atitude do coordenador que pareceu ter sido decisiva para cultivar a confiança da escola na parceria com o subprojeto foi o respeito que ele dá à autoridade do supervisor no espaço escolar. C.03 não está presente o tempo todo na escola parceira. Na escola, quem orienta as atividades é o supervisor. O coordenador vai à escola somente quando julga necessária a sua presença, ou quando ela é solicitada pelos sujeitos da própria escola.

C.03: “Porque uma das coisas, por exemplo, que eu não faço é estar na escola apurrrinhando o tempo inteiro, eu só vou na escola quando me é solicitado,... eu vejo que há a necessidade de ir, ou quando a escola me solicita, aí eu apareço, dou as caras. Se não, eu me reúno semanalmente com os meus alunos e supervisores, passamos o planejamento da semana, ou do mês, ou, enfim, das atividades que vão acontecer durante o próximo ciclo, entendeu? E eles vão para a escola trabalhar. Lá quem cuida deles, quem define, que hora, que dia, o que vai fazer, como vai fazer, a forma local é o supervisor, eu não me intrometo na escola. Eu mantenho uma posição estratégica de coordenação mesmo. Se algo está errado, eu interfiro. Se algo precisa de um ajuste, eu interfiro. Precisa de material, eu corro atrás, eu procuro providenciar, eu procuro fazer. Mas eu não fico na escola dizendo o que tem que fazer ou como... O que eu faço é assim, orientar meus alunos, dizer para eles como é que eles têm que fazer, qual é a forma correta, o que eles podem ou não podem fazer e eles vão para a escola praticar as coisas que a escola quer”.

O coordenador C.03 deu alguns exemplos de atividades bem sucedidas na escola parceira: o auxílio que alguns licenciandos deram a um aluno cadeirante que tinha dificuldades de aprendizagem e dificuldade para se enturmar com os colegas da escola e uma feira de ciências organizada pelo grupo em uma escola da periferia que foi um sucesso entre os alunos que dela participaram.

As parcerias bem sucedidas entre a universidade e as escolas, sob o olhar de C.03, também trazem consequências para os licenciandos. O coordenador disse que alguns desse licenciandos já assumiram algumas aulas na rede estadual no cargo de

professor eventual após alguns meses no PIBID. Para ele, os licenciandos conseguem, no PIBID, evoluir como professores: aqueles que eram tímidos e tinham vergonha de falar em público começam a se sentir mais seguros; outros que não tinham inicialmente tanto interesse na docência decidem ser professores. O coordenador e os supervisores têm papel fundamental como formadores, ao darem apoio aos licenciandos no período de Iniciação à Docência no PIBID:

C.03: “A possibilidade de acompanhar esse aluno lá e dar apoio para ele, porque o que eles comentam com a gente é que eles se sentem apoiados, eles não vão para a escola ‘ah, vai lá, dar aula...’.É comentado isso pelos alunos, esse apoio que eles sentem que nós damos para eles. Não só nós, enquanto coordenadores, mas o supervisor na escola”.

Outro ponto enfatizado por C.03 em sua entrevista é o incentivo que dá aos alunos para que perseverem nas escolas para realizar as atividades que planejaram:

C.03: “Em geral, o aluno chega na escola, o professor chega na escola, ele quer fazer algo e [a direção da escola] não permite, a reação dele na hora é ‘ah, porcaria, não quer deixar fazer, então não vou fazer mais!’ e parou, nunca mais faz. O nosso aluno, a gente está ensinando que se ele perseverar [ele consegue]”.

C.03 afirma que outros docentes da IES relataram mudanças de postura nos licenciandos que participam do PIBID nas disciplinas do curso de licenciatura. Esses docentes afirmam que os licenciandos estão mais interessados no que aprendem nessas disciplinas com a perspectiva de levar o conhecimento aprendido na universidade para as atividades práticas nas escolas.

Segundo C.03, há também uma mudança de postura dos professores das escolas quando atuam como coformadores no PIBID. Para ele, quando trabalham na orientação dos estágios supervisionados, o envolvimento dos professores é mais descomprometido, pois eles não recebem nenhum dinheiro a mais em seu salário para orientar os alunos no estágio e por terem uma carga horária grande de aulas para cumprir, não dispõem de tempo para esse trabalho de acompanhamento aos licenciandos estagiários. A bolsa de supervisão no PIBID é um atrativo para o trabalho do supervisor, porque permite ao professor diminuir um pouco sua carga semanal de aulas, de modo que tenha tempo disponível para trabalhar com os licenciandos e o coordenador de área. O mesmo vale para o coordenador de área que recebe, no PIBID, a bolsa de coordenação para desempenhar sua função:

C.03: “No meu financeiro [a bolsa de coordenação] também faz a diferença, é uma coisa que se não tivesse eu não faria também. Porque todo esse processo que eu contei para você, é um processo que envolve você estar diariamente tentando, pensando, prevendo,

pesquisando... Sem contar que tem detalhes, tem informes, tem material que precisa, tem brigas internas, tem discórdia, tem tudo, tem que administrar todo mundo...”

4.1.3 Coordenador C.06

O coordenador C.06 é graduado em Administração Pública e tem mestrado e doutorado na área de Ciências Sociais, com enfoque em Políticas Públicas. Em 2006, ano em que concluiu o doutorado, foi convidado para ser professor de um programa de mestrado em Educação, quando começou a desenvolver pesquisa em políticas públicas de educação. É professor de ensino superior há 16 anos. Atualmente é professor de uma universidade estadual, onde está há quatro anos. Ingressou nessa universidade pela área de Política Educacional e, embora não tenha formação em licenciatura, atua em disciplinas de fundamentos da educação que abordam as áreas da Política, Sociologia e Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura do campus onde trabalha.

O subprojeto da licenciatura em Física que coordena composto por apenas cinco licenciandos e um supervisor. As atividades iniciaram-se no segundo semestre de 2012, completando pouco mais de seis meses no momento em que esta entrevista foi realizada.

No campus onde C.06 trabalha havia três cursos de licenciatura que não tinham um subprojeto PIBID, entre eles, o curso de licenciatura em Física. Em 2012, surgiu a oportunidade de a instituição submeter novos subprojetos na CAPES, de modo que C.06 e outra professora do departamento de Educação mobilizaram-se junto aos Conselhos de Curso dessas licenciaturas para que eles se organizassem para propor projetos. O Conselho de Curso da Física se interessou pelo PIBID, porém, nenhum docente da Física tinha disponibilidade para assumir a coordenação do subprojeto. Por esse motivo, C.06 aceitou ser coordenador de área do subprojeto de Física, mesmo não sendo docente do departamento de Física. Ele escreveu o subprojeto em parceria com dois docentes de Física.

Esses dois docentes da área de Física continuaram auxiliando C.06 como colaboradores do subprojeto, complementando o trabalho desenvolvido por C.06 no grupo. São docentes que trabalham no curso de bacharelado e não dão aula na licenciatura, mesmo sendo licenciados em Física. Eles contribuem com o subprojeto auxiliando C.06 em relação aos conteúdos de Física, enquanto C.06 trabalha mais na

organização do subprojeto e discute com os bolsistas as questões pedagógicas, sobre formação de professores e sobre a escola.

O curso de licenciatura em Física é muito recente no campus (a primeira turma ainda não havia se graduado no momento da entrevista). O curso de bacharelado em Física, ao contrário, já tem mais de 20 anos e o departamento de Física mantém um programa de pós-graduação na área específica de Física bem avaliado pela CAPES. Devido à tradição da área de Física, muitos alunos que ingressam no curso fazem a opção pelo bacharelado ou, estando na licenciatura, acabam participando de projetos de pesquisa em Física. Há também um grande índice de evasão dos alunos, logo no primeiro ano de curso. Por conta disso, o subprojeto é pequeno e tem a característica de ter licenciandos dos primeiros anos do curso.

C.06: “Nós preferimos assim, embora nós pudéssemos ter pedido um número de bolsas maior, nós optamos por começar pequeno, inclusive para conhecer o PIBID, que era uma novidade para nós, e depois avaliar se a gente expande [o número de bolsas] ou não”.

Porém, o fato de a licenciatura ser um curso novo não significa que os docentes do departamento de Física necessariamente a desvalorizem. Os docentes que colaboram com o PIBID são o coordenador do curso de bacharelado e de licenciatura de Física e o chefe do departamento de Física. Apesar de não terem assumido a coordenação de área do subprojeto, apoiam as atividades do grupo e vêem o PIBID como um programa importante não apenas para melhorar a qualidade da formação docente, mas como estratégia para tornar a licenciatura mais atrativa aos alunos e diminuir os grandes índices de evasão.

C.06: “Muito embora, o departamento, o Conselho de Curso, não estivesse disposto a assumir a linha de frente do projeto, sempre deram apoio ao projeto, valorizam e estão sempre dispostos a melhorar o projeto. [...] Aliás, o Conselho de Curso já sinaliza que o projeto é importante, para não só tornar a licenciatura mais atrativa, mas como também uma política de combate à evasão de alunos”.

Mesmo com somente seis meses de subprojeto, C.06 afirmou que está aprendendo muito com o PIBID. Ele considera que a relação do subprojeto com a escola parceira é boa, embora, na percepção de C.06, a ação do PIBID seja limitada, tanto em relação ao número de turmas da escola que são beneficiadas pelas atividades do subprojeto, quanto em relação à natureza das atividades que podem ser realizadas na escola. Nessa relação, a escola impõe as ações do subprojeto, de modo a adequar o PIBID à rotina já estabelecida na escola. Por esse motivo, C.06 considera as ações do PIBID muito pontuais, embora tenha a expectativa de que elas se

expandam no futuro. Paralelamente às atividades desenvolvidas na escola, os licenciandos participam do grupo de estudo sobre formação de professores do coordenador, onde são incentivadas as discussões sobre a realidade que eles vivenciam na escola.

C.06: “[...] a relação com a escola, ela é boa, porém, nós ainda temos uma ação muito limitada. Nós estamos tendo que nos adequar à rotina da escola, isso ficou bem claro, então, não é o PIBID que propõe ações, é a escola que fala onde o PIBID vai e pode atuar. Mas geralmente, as atividades com os alunos do PIBID são restritas a algumas salas de aula do ensino médio [...]”.

C.06: “As ações [do PIBID] têm se restringido ainda muito em observação de aula e auxílio ao professor supervisor nas atividades de laboratório ou em atividades extracurriculares como feiras, ou em alguns experimentos que os alunos são incentivados a desenvolverem em casa e trazer para a escola. Então são ações ainda muito pontuais, mas eu acho que a gente tem a tendência em crescer em termos de os alunos bolsistas terem uma participação mais efetiva na escola. Em contrapartida, os alunos [bolsistas do PIBID] já participam do nosso grupo de estudo de formação de professores, que são reuniões semanais na universidade, onde eles lêem textos sobre a educação básica, sobre formação de professores, sobre a crise das licenciaturas, problemas da educação básica, e podem refletir sobre a realidade que eles já estão vivenciando lá nessa escola e a partir e por meio desse projeto”.

O coordenador destacou ainda a importância do PIBID para a aproximação da pesquisa que ele desenvolve na universidade com a realidade da escola de educação básica.

C.06: “Está trazendo muitos benefícios em termos de aprendizagem pessoal. [...] a última vez que eu tive contato mais próximo com uma educação básica, foi em 2006. Então o PIBID fez com que eu sentisse a necessidade de abandonar o gabinete de pesquisa e também me envolver com a realidade da escola básica [...] A minha atuação na área de educação sempre foi com pesquisa. Um projeto que envolve e integra a universidade, consequentemente lá na frente, a pesquisa com a escola básica, isso é fundamental”.

4.1.4 Coordenador C.07

O coordenador C.07 é licenciado em Física e fez mestrado, doutorado e pós-doutorado na área de Física dos Materiais. Após o término de seu pós-doutorado, em 1993, começou a trabalhar em uma IES estadual da região sul do Brasil. No ano seguinte, começou a trabalhar em uma IES estadual de São Paulo onde está atualmente. Nessa instituição, C.07 é responsável por disciplinas específicas dos cursos de Física, Matemática, Química e Engenharia. Sua aproximação com a área de Ensino de Física se deu por meio de um Projeto de Ensino da instituição.

No primeiro semestre de 2009, iniciou seu trabalho como coordenador de área do PIBID juntamente com outra docente de um curso de licenciatura em Física de outro campus da instituição. Inicialmente os grupos dos dois campi faziam parte de um único subprojeto, sendo que C.07 coordenava as ações do grupo de seu campus dividindo as atividades (e a bolsa) de coordenação de área com a docente do outro campus. As atividades dos dois grupos, porém, se desenvolveram de forma relativamente independente um do outro, devido à distância entre os dois subprojetos, localizados em campi de cidades diferentes. O grupo de C.07 é formado por dez licenciandos e um supervisor.

O interesse inicial de C.07 pelo PIBID se deu pela aproximação do licenciando com a escola parceira (“Porque você tinha a oportunidade de pegar o aluno, trabalhar com o aluno direto na escola. [...] Você tem o aluno conhecendo a realidade”). O PIBID apresentou uma proposta diferente do que C.07 experimentou no outro Projeto de Ensino citado, no qual o trabalho estava muito restrito a atividades pontuais na sala de aula.

C.07: “Por exemplo, um [projeto] ajudaria o outro. Um, na verdade, é diferente do outro. O PIBID é Iniciação à Docência. Então é para o aluno na verdade entrar na sala de aula. Antes da sala de aula, entrar em contato com o professor, fazer o ATPC [Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo]. Ver lá como é que eles [os professores] fazem. Como é o planejamento deles. [...] Ver como é a atividade da escola como um todo. E vai fazer lista de frequência, anotar tudinho, fazer a observação dele. Preparar um aula. Dar uma aula. [...] Agora, já o [outro Projeto de Ensino] não, você vai eventualmente a uma ou outra aula ou outro experimento, é mais experimento e definição de conteúdo específico da Física”.

Para C.07, a importância de os licenciandos conhecerem a realidade da escola parceira está em desmistificar algumas coisas que eles ouvem de outras fontes a respeito do magistério no ensino público, e, de certa forma, motivá-los a não desistirem da carreira docente (“Eu falo, ninguém quer ir no magistério público, porque ouve falar disso e daquilo [...] Que tenha um, dois, três que se envolva depois com o ensino, já ajuda bastante. Se não, acaba fugindo todo mundo, ninguém quer fazer... dar aula”).

É nesse sentido que C.07 afirmou que o grande ganho de participar do PIBID para ele, como formador de professores, é que os licenciandos conhecem a realidade da escola parceira e têm a oportunidade de desenvolver saberes docentes que serão relevantes para a futura prática profissional. Ele não expressa outros ganhos para ele mesmo, em sua formação ou no seu trabalho na universidade: “Bem, ganho sempre

tem. O mínimo que seja, a gente tem [...] [Porém] o ganho pode ser muito mais para eles [licenciandos]”.

Não foi possível identificar indícios de mudanças na prática docente do coordenador C.07 em suas disciplinas na graduação ou na orientação dos licenciandos do PIBID decorrentes das experiências adquiridas no programa. Porém, foi possível perceber que o coordenador C.07 reflete sobre as causas do desinteresse dos alunos que ingressam nos cursos da universidade, em especial no de Física. A causa citada por C.07 é a falta de referências vindas da prática (do contexto da vida cotidiana ou do trabalho) nas disciplinas da universidade:

C.07: “[...] essa realidade [alunos desinteressados para o estudo da Física] está vindo para a universidade. Você vê os alunos: jovens, inexperientes, acham que ganharam alforria porque entraram na universidade. Podem fazer o que quiser, não querem saber de estudar [...] É falta de interesse mesmo. [...] E a própria universidade, ela não explica. A gente não dá um enfoque no que ele vai colocar realmente no cotidiano deles. O que pode ter de verdade não só no dia-a-dia da vida dele em casa, mas no emprego dele. Você ser Físico pode trabalhar em banco, pode trabalhar em indústria, só que a gente não está focando isso para eles. Está focando só na área acadêmica”.

O desinteresse dos alunos da escola parceira chama a atenção de C.07. Segundo o coordenador, o trabalho na escola parceira conta com o apoio da diretora, coordenadora e supervisora, no entanto é dificultado por fatores tais como a infraestrutura da escola (muitos alunos por sala, ausência de laboratório, poucas aulas de Física na grade curricular) e o desinteresse dos alunos para o estudo da Física. O coordenador fala que os alunos da escola sentem falta dos licenciandos do PIBID quando eles não vão à escola, e que os alunos de outras turmas que não participam das atividades do PIBID (as turmas do período noturno, por exemplo) pedem a presença dos alunos do PIBID nas aulas. Porém, quando o PIBID organiza atividades fora do período escolar (aos sábados, por exemplo), há pouca adesão dos alunos. A orientação que C.07 disse dar aos licenciandos para motivar os alunos para o estudo da Física envolve o uso de atividades que vão além das aulas tradicionais: o uso de filmes e vídeo-aulas disponíveis na internet.

Entretanto, em suas próprias aulas, C.07 recorre sempre ao modo tradicional de lecionar com seus alunos que também demonstram desinteresse pelo estudo. O coordenador atribui esse desinteresse à falta de orientação dos pais desses alunos.

C.07: “São seis aulas [de Física], eu dou... Na segunda são quatro [aulas], eu dou teoria e resolvo alguns exercícios. Na quarta, são duas, eu dou a lista e deixo eles fazerem. Aí você vê, uns conversam, outros pra lá, pra cá. [...] Cinco ou seis [alunos] na verdade ficam

estudando. Em qualquer aula. Mesmo licenciatura. [...] Sempre uma aula antes da aula para a prova, eu dou um ou outro exercício e fico lá para tirar dúvida. Mas mesmo assim são dois, três... Não tem interesse. Não adianta. E isso, na verdade, eu acho que já vem de casa. Porque o que você faz na vida? Sempre levando filho na mão. De repente você solta ele... Ele fica perdido. [...] E está cada dia pior, não entende? Não dá! Você vai fazer um circo na sala de aula? Até seria interessante, mas...”

O acompanhamento das atividades do subprojeto é realizado presencialmente na escola (embora o coordenador tenha dito não ficar muito tempo na escola, “para não ficar atrapalhando muito aquele momento”) e através do contato com a supervisora. C.07 se reúne frequentemente com a supervisora para planejar como serão as aulas e para saber como elas estão se concretizando na escola. As reuniões com todos (licenciandos, a supervisora e C.07) acontecem mensalmente.

C.07: “Eu faço uma reunião mensal com os alunos e a supervisora, e depois eu planejo com a própria supervisora as aulas da semana. [...] De 15 em 15 dias, eu chego na escola, pergunto para a supervisora como é que está. Entro na sala de aula, vejo os alunos trabalhando ou não. Fico sabendo pelo menos como é que estão as atividades com os alunos. Não fico muito tempo, para também não ficar atrapalhando muito aquele momento”.

4.1.5 Síntese dos dados da categoria

O ponto de partida das discussões sobre os dados das análises narrativas da categoria 1 é a identificação dos sentidos que os coordenadores atribuem à parceria universidade-escola. A partir daí, discutimos quais são as possíveis consequências para o desenvolvimento profissional dos coordenadores.

Um entendimento sobre a parceria universidade-escola comum a todos os coordenadores é a de que ela representa a oportunidade que têm de *conhecer a realidade da escola de educação básica*. Esse conhecimento era limitado antes da participação dos docentes no PIBID, principalmente para aqueles que, como C.01 e C.06, nunca atuaram como professores na escola básica.

Conhecer a realidade da escola de educação básica significa, para esses coordenadores: aprender sobre a estrutura organizativa das escolas e seus problemas (C.01); perceber de uma forma mais consistente quais são os problemas enfrentados pela escola e quais são as suas necessidades (C.03); desmistificar preconceitos dos licenciandos sobre o magistério no ensino público (C.07); e, de um modo mais específico, aprender questões sobre a prática de sala de aula na educação básica (C.01).

O conhecimento da realidade das escolas está relacionado à ideia de os coordenadores também se envolverem com ela no sentido de transformá-la (C.03 e C.06). Segundo C.03, o conhecimento da realidade da escola parceira permite aos docentes da universidade *repensar a formação que oferecem aos licenciandos*, avaliando se é adequada ou não para a realidade que provavelmente eles encontrarão no seu cotidiano profissional após formarem-se professores. Esse coordenador destaca ainda que o conhecimento sobre a escola que ele obtém no PIBID é muito mais significativo que aquele obtido na orientação dos estágios supervisionados. Essa diferença parece decorrer da aproximação do coordenador com a realidade das escolas, inexistente no caso do estágio supervisionado como este é estruturado em sua IES (no qual o contato é estabelecido somente entre o licenciando e a escola). O desdobramento que podemos inferir é que o conhecimento sobre a realidade das escolas parceiras abre caminhos para *reflexões e transformações no trabalho que os docentes realizam na formação de professores nos cursos de licenciatura*.

Comparando o caso do coordenador C.03 com o caso do coordenador C.07, verificamos que nem sempre mudanças na prática docente se concretizam resultando, portanto, uma diferença que implica em caminhos de desenvolvimento profissional distintos. C.07 destaca a relevância do conhecimento sobre a realidade do trabalho docente, porém para os próprios licenciandos e não para si mesmo. C.07 afirma que tal conhecimento é importante para que eles desmistifiquem algumas concepções que têm sobre a escola pública. Para ele mesmo, o contato com a escola não parece trazer nenhuma novidade ou consequência para seu trabalho como docente da licenciatura em Física. De fato, esse coordenador apresenta uma visão rígida a respeito das dificuldades do ensino de Física na escola básica, atribuindo essas dificuldades unicamente ao desinteresse dos alunos e ao tipo de educação recebida por eles dos pais. No contexto da universidade, o coordenador reconhece que o problema também é o tipo de abordagem dos conteúdos apresentados aos alunos (descontextualizada da realidade cotidiana e profissional deles). Porém, enquanto C.07 diz orientar os licenciandos do PIBID a realizarem algumas atividades diferenciadas (filmes, vídeos da internet) para motivar os alunos da escola parceira, em sua disciplina na universidade ele não procura alterar sua prática, recorrendo sempre a um esquema mais tradicional de aula.

Por conta disso, para C.07 a experiência no PIBID não acarreta mudanças em seu pensamento, na sua própria prática na universidade ou no seu contexto de atuação. Apesar de reconhecer a necessidade das mudanças em sua prática, no

sentido de tentar motivar mais os alunos nas suas aulas, ele tem uma resistência em realizá-las (“Você vai fazer um circo na sala de aula? Até seria interessante, mas...”).

A parceria universidade-escola também representa para os coordenadores um espaço de *integração*. A coordenadora C.01 destaca a parceria como um espaço *integrador entre as formações contínua e inicial de professores* por envolver, ao mesmo tempo, supervisores e licenciandos. É ressaltado que a parceria também *permite a imbricação entre a teoria e a prática na formação de professores*. Assim, a formação dos licenciandos diretamente envolvidos com o PIBID pode se apoiar no diálogo entre teoria e prática como no caso do coordenador C.06 que relatou propor, em seu grupo, estudos de referenciais teóricos sobre educação, que por sua vez fundamentam as reflexões sobre a realidade vivenciada pelos licenciandos na escola a partir e por meio do PIBID. O diálogo entre teoria e prática também se evidencia no *aumento de referências à prática vivenciada nas escolas nas disciplinas dos cursos de licenciatura ministradas pelos coordenadores*. Essa é uma demanda que na maior parte dos casos vem dos próprios licenciandos que fazem conexões entre os conteúdos das disciplinas e suas experiências no PIBID, como nos aponta a coordenadora C.01:

C.01: “O PIBID está muito presente nas minhas aulas de licenciatura, porque o tempo todo eu procuro fazer referência à situação prática e é o PIBID que me dá esse maior material para isso. E também há a presença de alunos do PIBID nas aulas, então às vezes isso acaba destacando”.

Nessa direção, a parceria universidade-escola *aproxima as pesquisas acadêmicas sobre o ensino das práticas nas escolas*. A aproximação entre os mundos acadêmico e escolar possibilitam aos coordenadores “fazer alguma coisa em que as pesquisas possam resultar em trabalhos práticos, mais de extensão e de formação inicial” (C.01), e poder “ir para a escola fazer algo para contribuir para que melhore alguma coisa” (C.03). Essa integração faz com que os pesquisadores abandonem seus “gabinetes de pesquisa” e também se “envolvam com a realidade das escolas” (C.06). Esses resultados impactam tanto a escola parceira (no que diz respeito à formação contínua dos supervisores e o ensino de Física para seus alunos), quanto a universidade (a formação inicial dos licenciandos e a produção de conhecimento acadêmico sobre o ensino).

A integração universidade-escola não é fácil de ser efetivada. Os coordenadores de área precisam enfrentar diversos percalços para o estabelecimento de um ambiente de colaboração entre os participantes do PIBID. Um desses problemas se refere à falta de disponibilidade dos participantes do PIBID para a realização de

encontros coletivos. Por esse motivo, a coordenadora C.01 afirmou ainda não estar satisfeita com a integração entre universidade e escola alcançada em seu subprojeto. Ela diz que ainda não conseguiu estabelecer a integração mútua com as três “frentes” juntas ao mesmo tempo: ela, a supervisora e os licenciandos.

A coordenadora C.01 também cita como problema a dificuldade em encontrar professores efetivos de Física na rede pública para serem supervisores do subprojeto. Além disso, ela precisou lidar com um supervisor que parecia não compartilhar dos mesmos objetivos que os outros integrantes do subprojeto: esse supervisor ficava na “defensiva” e via a coordenadora como um agente hierarquicamente superior que avaliaria seu trabalho, no sentido de querer deslegitimá-lo. Assim, essa coordenadora reconhece as dificuldades em dialogar com os supervisores e gerenciar a formação contínua desses sujeitos. Ela defende uma perspectiva construtivista para o gerenciamento do grupo do PIBID, e demonstra se preocupar em ouvir as demandas da escola e não impor suas próprias ideias para as atividades do subprojeto. *O diálogo com o grupo é uma peça central na atuação da coordenadora no subprojeto e parece ser o elemento que confere reflexões e aprendizados para a prática docente de C.01.*

O coordenador C.03 também menciona esse receio que algumas escolas têm em estabelecer as parcerias, pelo entendimento da universidade como um agente externo que avaliaria de modo negativo e alteraria todas as suas atividades e organização de modo autoritário. Essa era a visão inicial das escolas parceiras de seu subprojeto, que foi alterada ao longo de pouco mais de dois anos de trabalho, nos quais os *laços de confiança entre o subprojeto e as escolas puderam ser construídos*, “a equipe do PIBID agora soma às atividades da escola” (C.03). O coordenador colaborou para isso ao *atentar para as necessidades das escolas e as atender com atividades planejadas de acordo com essas demandas*, além de *preservar a autonomia dos professores supervisores*, sendo eles os *responsáveis por orientar as atividades dos licenciandos nas escolas*. O coordenador afirmou reservar a sua participação direta nas escolas apenas nos momentos em que vê a necessidade de uma intervenção, ou quando lhe é solicitada a presença.

Já o coordenador C.06 diz que a escola parceira exerce um grande controle sobre seu subprojeto para a realização de atividades: “[...] nós estamos tendo que nos adequar à rotina da escola, isso ficou bem claro, então, não é o PIBID que propõe ações, é a escola que fala onde o PIBID vai e pode atuar” (C.06). Suas atividades são realizadas com a condição de se adequarem à rotina já estabelecida na escola e são restritas a algumas salas do ensino médio escolhidas pela própria escola. Por isso, C.06 diz que as ações do PIBID ainda são muito pontuais. Como o subprojeto tinha

pouco mais de um semestre de atividades quando a entrevista com esse coordenador foi realizada, acreditamos que o controle da escola sobre as atividades do subprojeto decorresse da falta de laços de confiança entre a escola e o subprojeto que ainda não tinham sido estabelecidos. Soma-se a isso, o fato de C.06 ter a concepção de que é o PIBID que deveria “determinar” ações no interior da escola. O coordenador C.06, assim, aparentemente gostaria de assumir, ao contrário de C.03, uma posição hierárquica superior dentro da parceria.

Os problemas relatados pelos coordenadores demonstram o quanto pode ser difícil criar um ambiente de colaboração entre a universidade e a escola de educação básica. Dessa forma, o desenvolvimento profissional dos sujeitos também fica condicionado por essas questões. As experiências analisadas revelam que é importante os coordenadores estarem cientes e agirem intencionalmente em relação ao estabelecimento de uma relação horizontal entre eles e os demais integrantes do programa, principalmente entre eles e os supervisores, de modo que as contribuições do PIBID decorrentes da parceria sejam favorecidas. Isso significa, em termos práticos, *reconhecer a escola como espaço de formação de professores e os supervisores como coformadores dos licenciandos*.

4.2 As articulações com pesquisa

Para alguns coordenadores, a motivação para a participação no PIBID estava ancorada na possibilidade de coletarem dados para pesquisas a partir das atividades desenvolvidas nos subprojetos. É o caso do coordenador C.02 que busca no PIBID subsídios para a proposição de diretrizes curriculares de Física para a Educação de Jovens e Adultos e o caso do coordenador C.10 que orienta os licenciandos a elaborar atividades abordando tópicos de Física Moderna e Contemporânea que sustentem a inovação curricular da Física no ensino médio.

4.2.1 Coordenador C.02

O coordenador C.02 é licenciado em Física e tem os títulos de mestrado e doutorado em Ensino de Ciências. É docente de uma IES federal desde 2006. Foi professor da rede estadual de educação básica durante 17 anos, onde teve experiência com Educação para Jovens e Adultos (EJA) durante sete anos. Trabalhou também em um Núcleo de Estudos sobre EJA de uma universidade estadual durante dois anos, onde também deu aulas para esse nível de ensino.

O subprojeto que coordena iniciou suas atividades no segundo semestre de 2012, completando, portanto, pouco mais de seis meses de existência no momento da realização dessa entrevista (início de 2013). O subprojeto tem parceria com duas escolas, com a participação de um supervisor de cada escola e doze licenciandos.

A IES participa do PIBID desde o primeiro edital lançado em 2007. C.02 chegou a participar, como docente colaborador, do primeiro subprojeto do curso de licenciatura em Física aprovado no edital do PIBID de 2007. Nesse primeiro edital, o projeto institucional submetido pela IES previa a participação voluntária de outros docentes da licenciatura, além do coordenador de área, que atuariam como orientadores dos licenciandos. Nos editais seguintes, por um pedido da CAPES, a menção ao professor orientador deixou de existir. Dessa forma, C.02 deixou de participar como colaborador dos subprojetos subsequentes, pois não queria fazer esse trabalho de maneira informal, sem nenhum tipo de reconhecimento institucional.

Quando surgiu a oportunidade para os docentes da licenciatura em Física criarem outro subprojeto no curso, C.02 propôs o subprojeto direcionado à EJA, motivado pela sua experiência anterior. Seu principal objetivo ao propor esse subprojeto era contruir um projeto de curso, com currículo específico para a EJA. Quando era professor da EJA, C.02 percebia, no contato com os adultos, “o contraste que existe entre aquilo que eles precisam como educação e o que é ofertado [nos cursos de EJA]”. Segundo C.02, os professores desses cursos decidem sozinhos os conteúdos que abordam em suas turmas sem nenhum tipo de orientação, já que não existem diretrizes curriculares gerais para a EJA, como existem para o ensino fundamental e o ensino médio. Por conta disso, C.02 gostaria de buscar por meio do subprojeto premissas que poderiam fundamentar diretrizes que orientassem o currículo da EJA no sentido de aproximá-lo das necessidades de seu público-alvo. Em suas palavras, sua “preocupação fundamental é criar uma proposta de curso, que fosse mais próxima ao universo adulto e mais próxima de necessidades, de vocações que esses grupos de alunos possuem”.

Para alcançar esse objetivo, C.02 propôs aos supervisores do subprojeto que os licenciandos criassem um conjunto de atividades para “abastecer o curso”. O coordenador disse dar autonomia aos licenciandos para que eles elaborassem tais atividades de acordo com o que mais gostassem. As atividades elaboradas eram socializadas em um grupo de emails para que todos pudessem dar opiniões antes delas serem levadas para a sala de aula.

O primeiro semestre do subprojeto foi conturbado. Os supervisores não tinham um planejamento de suas aulas, portanto, não havia um ponto de partida para o grupo de licenciandos planejar as atividades que seriam levadas às aulas pelos licenciandos. C.02 teve dificuldade de convencer os supervisores a elaborarem o planejamento de seus cursos. A EJA é um curso rápido, o que acabou restringindo ainda mais o trabalho do subprojeto em sala de aula. Por esses motivos, na visão de C.02, não foi possível ter um ajuste nesse primeiro semestre de subprojeto entre o que foi planejado no grupo e o que foi desenvolvido na sala de aula das escolas parceiras. Em sua avaliação, atingiram parcialmente a meta que tinham para o início do subprojeto. Isso não significa, entretanto, que não obtiveram resultados positivos nessas primeiras experiências. C.02 afirmou que essas dificuldades serviram como experiência que os ajudariam a enfrentar as dificuldades futuras do subprojeto. Esse primeiro período também foi importante para cultivar a confiança dos supervisores no PIBID e nos licenciandos.

C.02: “[...] todas essas dificuldades que apareceram, elas fazem parte da experiência que a gente já tem nesse início de ano. Algumas a gente sabe que vai enfrentar as mesmas, e outras, a gente sabe que vai contornar facilmente, [...] Eu daqui, eu olho e, com olhar bem crítico e digo assim: ‘olha, a gente atingiu aí uns 30% da meta que a gente tinha’. Mas, o que acontece... A gente trabalha no mundo real”.

C.02: “Eu pensava em fazer alguma coisa e eu não fiz nem 30 % do que eu queria. O que eu queria era, primeiro, que o meu aluno tivesse oportunidade de experimentar tudo isso. Que ele só teve nos últimos meses, no finzinho aí. [...] Então como o que aconteceu foi um rascunho do que a gente tinha a intenção de fazer, estamos muito longe de achar uma proposta [de curso para EJA]. Então, eu acho mesmo ruim o resultado do primeiro semestre, mas, com tudo o que aconteceu e da maneira como aconteceu, os desdobramentos finais são ótimos e assim, os dois professores acabaram parceiros de entender que o aluno [licenciando] faz bem para a atividade lá, que a participação do aluno [licenciando] é interessante, que contribui mesmo, então a esperança é que, nesse semestre, a gente dê um passo além do que a gente fez [no primeiro semestre]”.

O principal desdobramento dos trabalhos desenvolvidos no primeiro semestre de subprojeto que o coordenador identificou como positivo para seu trabalho como formador de professores foi a reaproximação que teve com a escola, que o fez “retomar o vínculo com o mundo real”. C.02 afirmou que afastado da sala de aula de educação básica, seus estudos estavam ficando cada vez mais teóricos e o conhecimento da realidade escolar atual só era percebido por ele nos relatos dos licenciandos que iam estagiar nas escolas. O contato com a escola parceira através do PIBID, por sua vez, permitiu ao coordenador constatar as dificuldades encontradas, as atividades que dão certo e as que não dão certo na sala de aula e as demandas desse

contexto, o que permite a ele ser mais bem sucedido em encontrar soluções para essas demandas. Isso repercute em suas próprias aulas na licenciatura e no seu trabalho de formação de professores.

C.02: “Olha eu acho que o principal legado que isso me reservou foi de retomar o vínculo com o mundo real [...]. Fazia tempo que eu [não] estava lá na escola média e pública e inclusive EJA. E o que acontece é que à medida que você vai se afastando da realidade concreta, dos problemas que estão sendo vivenciados hoje, você vai se distanciando da possibilidade de encontrar solução para essas demandas. E aí, na medida que isso me aproxima, me faz refletir sobre essas questões, sobre as demandas”.

C.02: “E ter clareza de que algumas iniciativas que a gente fez dão certo e que outras iniciativas não dão tão certo. E pensar porquê e pensar o que fazer. E aí você contorna e o aluno vai lá e realmente dá certo. E, então, você fala ‘puxa, olha, eu tenho uma resposta a essa coisa...’. Retomar essa dinâmica de aprender e de ensinar... Isso é uma coisa que acaba sendo um legado que esses alunos, que eu tenho na sala de aula aqui hoje, herdaram. [...] De retomar essa dinâmica, de estar próximo disso... Ter o retorno do professor [supervisor] que me diz o que está acontecendo e o quais são os problemas que ele está tendo, o que ele gostaria que acontecesse. Tem sido interessante!”.

Com relação à sua pesquisa, C.02 disse que sua participação no PIBID carrega suas convicções de pesquisa prévias. Porém, o coordenador não descarta a possibilidade de o PIBID influenciar seu trabalho de pesquisa no futuro.

C.02: “Alteração [no meu trabalho como pesquisador] assim eu não posso dizer que teve não, sabe? Porque na verdade eu estou levando para lá convicções que eu tenho como pesquisador. Então, na verdade, talvez as experiências sejam um teste para isso. Talvez aconteça. Mas, eu não estou vendo... Por enquanto não tenho elementos para isso, porque justamente aquilo que eu tinha como intenção [no PIBID] ainda não aconteceu de fato. Porque eu estou levando para esse projeto as expectativas e a intenção de pesquisa que eu sempre tive”.

C.02 pontua que o olhar investigaria estaria restrito à sua atuação no programa, visto que o PIBID é um projeto de iniciação à docência, assim, não caberia aos licenciandos se envolverem em atividades de pesquisa. Provavelmente assume essa posição, em virtude de acreditar que o esforço e dedicação do docente para orientação de pesquisas são incompatíveis com as demais demandas do PIBID.

C.02: “[...] a proposta do PIBID é o aluno na sala de aula e coisa assim, ele não tem bolsa para eles serem os pesquisadores. [...] O PIBID não é um projeto de pesquisa, é um projeto de iniciação à docência”.

C.02: “O PIBID não é um projeto de pesquisa, é um projeto de iniciação à docência. Então não cabe eu chegar com um quilo de leituras e falar para os alunos ‘olha, leia tudo isso, nós vamos refletir semanas a fio aí sobre isso’. Porque assim... a bolsa dele é para ele ir

na sala de aula, é para ele preparar tudo, o material. Então, quando a gente tinha a figura do professor orientador, cada orientador fazia esse papel sim, mas aí cada orientador tinha dois alunos para orientar. Agora com 12, eu vejo que é virtualmente impossível eu amadurecê-los para uma pesquisa. Nesse tempo que eles tem, com essas condições”.

4.2.2 Coordenador C.10

O coordenador C.10 é licenciado em Física e realizou mestrado na área de Ensino de Física e doutorado em Educação. Paralelamente à realização dos cursos de pós-graduação, adquiriu experiência docente trabalhando em escolas públicas e privadas. Ao concluir o doutorado, em 2002, começou a trabalhar em uma IES pública fora do estado de São Paulo. Em 2008, retornou a São Paulo e começou a trabalhar na IES estadual onde atualmente se encontra. Realizou também estudos no exterior em duas universidades.

O subprojeto PIBID no qual participa como coordenador de área iniciou suas atividades no segundo semestre de 2012. No período em que a entrevista foi realizada (segundo semestre de 2013), o subprojeto completava pouco mais de um ano de atividades. O subprojeto tem parceria com duas escolas, e a participação de um supervisor em cada escola. Dez licenciandos em Física participam desse subprojeto.

Antes do PIBID, não existiam projetos direcionados ao ensino e à formação docente nos quais os estudantes do curso de licenciatura poderiam participar. Por esse motivo, em 2012, ao ser ampliado o número de subprojetos da IES, C.10 foi convidado a assumir a coordenação de área do subprojeto desse curso de licenciatura.

C.10: “O PIBID surgiu de uma necessidade ou porque o nosso Instituto de Física não tinha um programa voltado para a formação de professores, particularmente o PIBID. Então, quando foi ampliado o número de subprojetos, me surgiu o convite. E eu aceitei o convite no sentido de implementar este projeto aqui no nosso curso de licenciatura”.

C.10: “A tradição do nosso instituto é a Física Aplicada, então, tem muito apoio, incentivo, os alunos têm opção de fazer a Iniciação Científica. Então, os alunos da licenciatura eram de certa forma marginalizados nesse sentido, porque não havia um programa específico ou [os que existiam eram] muito pontuais [...] o PIBID, acho que vem um pouco cobrir a lacuna. Valoriza mais o curso, valoriza mais os alunos, se sentem mais... têm uma bolsa, então isso, também para eles faz a diferença”.

Além de atender essa demanda do curso de licenciatura, o coordenador trouxe ao subprojeto o interesse pessoal em atender outra demanda, elaborar atividades

sobre inovação curricular e a inserção de tópicos de Física Moderna e Contemporânea (FMC) no currículo de Física do Ensino Médio.

C.10: “[...] atualmente, o currículo de Física do estado de São Paulo, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais tem defendido uma inovação curricular no sentido de aproximar os conteúdos da Física no cotidiano dos alunos... surgiu a proposta de trabalhar tópicos de Física Moderna e Contemporânea com esses estudantes. Essa foi uma outra motivação [para eu participar do PIBID] de buscar uma renovação, ou uma atualização curricular de Física na sala de aula”.

Dessa forma, a principal atividade do grupo foi o desenvolvimento de sequências e recursos didáticos abordando conteúdos da FMC que foram utilizadas nas intervenções didáticas realizadas pelos licenciandos com os alunos das escolas parceiras. Nessas atividades, o coordenador afirmou incentivar o trabalho em grupo e estimular, nas reuniões semanais do subprojeto, discussões tanto de “aspectos conceituais dos tópicos que a gente vai trabalhar, quanto da questão metodológica também”:

C.10: “[...] o objetivo é fazer com que esses futuros professores experimentem uma situação na qual eles trabalham na perspectiva da inovação curricular tanto do ponto de vista do conteúdo, de Física Moderna, quanto do ponto de vista metodológico, que é uma atividade mais de trabalho em grupo, por exemplo, com os alunos”.

Os supervisores não participam com frequência desses momentos coletivos, devido a pouca disponibilidade que têm. Isso não impede que eles façam contribuições ao subprojeto de outras maneiras:

C.10: “[...] eles [os supervisores] têm em alguns momentos participado, mas por uma questão de disponibilidade eles não têm participado de forma ativa. Mas a interação com eles é muito boa, teve momentos em que um dos supervisores ministrou uma aula para estes bolsistas, para eles se aprimorarem mais do ponto de vista de como ensinar para os alunos de Ensino Médio, a linguagem, e tal. Foi bem interessante”.

O PIBID tem sido uma experiência muito positiva para C.10 na medida em que tem integrado o seu trabalho como formador e como pesquisador. O PIBID tornou-se, além de um espaço de formação inicial dos licenciandos, uma fonte de dados para suas pesquisas:

C.10: “[O PIBID] como está diretamente vinculado, também, ao meu trabalho de pesquisa como formador de professores, enfim... O trabalho de campo que a gente realiza, as intervenções que a gente realiza na escola, ela também é um campo de estudo para o meu grupo de pesquisa, então a gente tem coletado dados de forma

sistemática, na forma de gravações em vídeo e de análise de questionários também para os alunos, tanto para os professores que são bolsistas do PIBID, quanto os alunos nas escolas. Nós estamos acompanhando na verdade, os futuros professores”.

A realização de pesquisas a partir dos dados obtidos com as atividades do subprojeto é auxiliada pela participação de alunos de pós-graduação orientados por C.10. É interessante notar que há um diálogo estabelecido entre o PIBID e os pesquisadores, pois, como C.10 relata no excerto seguinte, os pesquisadores apresentam aos participantes do subprojeto os resultados das análises dos trabalhos de pesquisa (é o *feedback* para o grupo).

C.10: “Diretamente eu tenho uma aluna de doutorado que eu tenho orientado que está diretamente envolvida com este projeto do PIBID. [...] que está coletando dados com esses alunos, com esses bolsistas, para analisar na perspectiva da formação inicial de professores. É um olhar totalmente externo ao grupo, totalmente externo. E a gente tem o feedback dela também, porque ela vem sistematicamente, se reúne com o grupo, dá o feedback para o grupo”.

No encerramento da entrevista, C.10 relatou estar deixando a coordenação de área do subprojeto em sua finalização que se daria em dezembro de 2013. Disse que o motivo de seu afastamento seria a realização de pós-doutorado no exterior.

C.10: “Essa pergunta [sobre suas expectativas futuras em relação ao PIBID] é muito indesejada, porque infelizmente, o ano que vem eu não vou poder dar continuidade ao subprojeto. Porque eu vou ter que fazer um afastamento, para o meu pós-doutorado, então o projeto, ele era previsto para encerrar agora em agosto, e foi prorrogado em âmbito nacional para dezembro. Então eu vou agora até dezembro, coordenando o projeto aqui no instituto, mas infelizmente para 2014, eu não vou ter condições de assumir, por causa do meu afastamento”.

4.2.3 Síntese dos dados da categoria

É possível perceber que a relação que C.02 e C.10 têm com as escolas parceiras é mais próxima do modelo aplicacionista, tendo em vista que eles elaboram, na universidade, propostas de atividades que são “aplicadas” pelos licenciandos nas aulas dos supervisores da escola. Além disso, verifica-se uma participação restrita dos supervisores nos dois subprojetos. No subprojeto de C.02, o supervisor tem a responsabilidade de apresentar seu plano de curso, a fim de que o subprojeto possa “abastecer o curso”. Os supervisores do subprojeto de C.10 pouco participam das reuniões do grupo, devido as suas disponibilidades. C.10 cita uma participação mais

restrita de um supervisor que ministrou uma aula para os licenciandos sobre *técnicas* de como dar aulas para alunos de ensino médio.

Apesar dessa distância que os coordenadores parecem ter em relação aos supervisores e as escolas parceiras, o coordenador C.02 diz que a parceria representa a ele a chance de “retomar o vínculo com o mundo real”. Essa aproximação com o “mundo real” lhe traz diferentes consequências. Em sua opinião, a maior aproximação com as escolas lhe permitiu constatar as dificuldades encontradas no ensino de Física; identificar as atividades que trazem bons resultados na sala de aula e outras que não; e conhecer as demandas específicas dos contextos das escolas. Para ele, isso é muito importante, pois *esse conhecimento da realidade das escolas o permite refletir sobre elas com maior clareza, e facilita a elaboração de possíveis soluções para os seus problemas.*

A reflexão e a busca por soluções para os problemas encontrados por meio do PIBID parece ser o motor para o desenvolvimento das pesquisas conduzidas por C.02. Pesquisas que não envolvem os licenciandos no papel de pesquisadores. Esse coordenador é, inclusive, enfático em reforçar que não é favorável à inserção de atividades de pesquisa, que sejam conduzidas pelos licenciandos, no subprojeto. Ele diz que os licenciandos recebem no PIBID uma bolsa de iniciação à *docência* e não de iniciação à *pesquisa*. No entanto, ele fala que a iniciação à pesquisa dos licenciandos era possível (e praticada) no primeiro subprojeto de Física da sua instituição, quando ele participou do PIBID como colaborador, orientando alguns licenciandos. No atual subprojeto, já que não tem a colaboração de outros docentes da licenciatura, não acha viável esse tipo de formação para a pesquisa, se concentrando, portanto nas atividades orientadas para a formação docente.

No caso de C.10, os supervisores e os licenciandos também não participam como pesquisadores das investigações realizadas no âmbito do PIBID. Alguns dos alunos de pós-graduação orientados por C.10 são responsáveis por coletar e analisar os dados obtidos nas atividades realizadas no subprojeto. Essas pesquisas são discutidas nos subprojetos através de *feedbacks* que os pesquisadores dão a todos os participantes do grupo nas reuniões que realizam, pois são pesquisas que têm a formação inicial de professores como objeto de investigação.

Observamos, assim, que esses coordenadores não têm o objetivo de iniciar os licenciandos e supervisores na pesquisa. O compromisso que eles assumem é com uma pesquisa de teor mais acadêmico, que serve a outros interesses diferentes daqueles dos subprojetos que estariam mais relacionados ao processo de formação

inicial dos licenciandos, o ensino de Física e a aprendizagem dos alunos nas escolas parceiras. Essas pesquisas utilizam as atividades desenvolvidas pelos licenciandos e supervisores como dados e buscam responder a finalidades distintas. Os licenciandos e supervisores são, dessa forma, participantes passivos dessas pesquisas.

Como contraponto, trazemos dados de outros coordenadores. Alguns coordenadores entrevistados realizam atividades com os participantes de seus subprojetos que vão ao encontro de uma iniciação dos sujeitos à pesquisa. A coordenadora C.05 incentiva a análise conjunta de narrativas escritas pelos licenciandos, numa perspectiva de uma auto-análise do grupo, ou seja, realizam análises em busca de respostas que os permitam perceber os impactos das atividades desenvolvidas no PIBID na formação docente dos envolvidos. Já o coordenador C.11 propõe aos licenciandos um trabalho de intervenção na escola parceira que tem caráter de pesquisa-ação. Eles realizam levantamentos junto aos alunos da escola parceira com questionários e entrevistas e utilizam os dados obtidos para guiar o planejamento das atividades que desenvolvem na escola. Os exemplos desses coordenadores mostram como *as atividades orientadas à pesquisa podem estar relacionadas com as atividades docentes e de avaliação do grupo*.

O coordenador C.03, apesar de dizer, assim como C.02, que o PIBID não tem como objetivo a realização de pesquisas, disse incentivar seu grupo a participar de eventos com a apresentação de relatos de experiência. Ele ressalta em sua entrevista que os participantes do programa (licenciandos e supervisores) não sabem fazer pesquisa e têm dificuldades de se expressar por escrito. Ele considera, portanto, parte de seu trabalho com os licenciandos e os supervisores, o incentivo à escrita das experiências docentes para registro e divulgação de tais atividades.

C.03: “A gente tem muito mais relato de caso do que pesquisa propriamente dita. Primeiro, porque o PIBID não tem o objetivo de pesquisa. Não é o foco... Segundo, que assim, a gente tem uma dificuldade de fazer pesquisa, porque nos envolvemos com um público que não sabe fazer pesquisa [...] Ninguém sabe escrever, ninguém sabe se expressar por escrito e isso também é uma coisa que a gente está mudando. [...] Então tem essa questão também de estar trazendo o supervisor para essa questão do escrever, do publicar essas coisas que fazem. [...] Muitos professores fazem, faziam no começo do PIBID, faziam e guardava. Não escrevia, não falava, não mostrava. Gente, não pode! Então também é uma luta nesse lado”.

Essa luta pela publicação pode ser resultado de uma cobrança por produtividade que é muito presente na vida dos professores das IES, principalmente das IES públicas. Essa cobrança incide também sobre o PIBID, como destaca C.01. Essa

coordenadora, entretanto afirma que seu interesse no PIBID não reside particularmente em usar essa experiência como fonte para sua produção científica, mas sim como fonte para sua própria aprendizagem como formadora de professores.

C.01: “Eu acho que me motiva a fazer pesquisa porque eu vejo coisas fantásticas brotando dentro do PIBID. Mas eu mesma ainda não consegui me organizar para pesquisar isso. [...] É muita coisa, então você acaba ficando muito envolvido na formação e aí não dá para fazer pesquisa também. [...] Então me incomoda até essa cobrança que existe no PIBID de produtividade. Não gosto disso, não acho que é o papel [...] Mas eu não sei se é só pelo PIBID, eu acho que talvez o PIBID seja muito caro para mim, porque eu gosto da formação de professores. Acho que não foi o PIBID que me trouxe a pesquisa. A pesquisa estava antes. A vontade de entender isso e de trabalhar na formação, porque também me interessa muito a docência mesmo, minha atuação como docente”.

Assim, temos coordenadores que entendem o PIBID como um espaço no qual os participantes devem ser iniciados (ou incentivados) a olhar para as práticas que estão desenvolvendo com intencionalidade investigativa. E temos coordenadores que acreditam que essa intencionalidade não cabe no programa, como atividade para os licenciandos ou supervisores.

Todos os coordenadores, porém, parecem concordar que as ações (e suas consequências) desenvolvidas por meio do PIBID são objetos interessantes para investigação com potencial para produção de novos conhecimentos e para modificações (inserções) em suas práticas docentes.

A coordenadora C.04 destaca a importância de integrar as atividades de pesquisa com as atividades de ensino que desenvolve na universidade.

C.04: “Eu sempre acho que a gente não pode duplicar tarefas. A gente já tem muita, então duplicar tarefa é uma coisa complicada... Então todas as minhas atividades de pesquisa, ou elas estão vinculadas ao estágio que é onde atuo, ou elas estão vinculadas ao PIBID, nas duas situações. [...] Então eu acho que a gente precisa deixar de fazer duas coisas separadas. É necessário que o ensino e a pesquisa de fato estejam integrados, não dá para fazer diferente [...] e que a gente consiga trazer essa pesquisa para dentro da sala de aula. Se a gente não fizer isso, a impressão que a gente tem é que nós temos duas situações muito isoladas [...] A minha linha de pesquisa está diretamente vinculada ao estágio supervisionado que por consequência foi o que deu origem ao trabalho que a gente faz no PIBID”.

4.3 A relação com a instituição universitária

Apresentamos as análises narrativas de três coordenadores nessa categoria: C.04, C.05 e C.11. Esses coordenadores destacam as suas relações com a gestão das instituições universitárias as quais pertencem. A coordenadora C.04 ressalta a importância do trabalho colaborativo desenvolvido com docentes dos cursos de licenciatura, fundamental para o funcionamento de seu subprojeto. A coordenadora C.05 relata os impactos do PIBID na sua relação com outros docentes e na reestruturação do curso de licenciatura em Física. O coordenador C.11 se refere às influências do PIBID nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e a sua relação com a coordenação institucional do PIBID.

4.3.1 Coordenadora C.04

A coordenadora C.04, graduada inicialmente em Ciências e em Química, começou sua carreira docente como professora de uma escola da rede estadual de educação básica em 1980. Em seguida graduou-se também em Pedagogia com habilitações em magistério de segundo grau e em administração escolar. Depois de um tempo trabalhando na rede estadual de educação básica, fez mestrado em Educação para a Ciência e doutorado em Educação. Após seu doutoramento, ingressou em 2006 na universidade estadual na qual trabalha. Essa coordenadora tem, portanto, uma larga experiência de magistério na educação básica, tendo trabalhado na rede pública por 26 anos.

O subprojeto do PIBID que coordena, começou suas atividades no primeiro semestre de 2010. Esse subprojeto tem a característica de ser um subprojeto interdisciplinar que integra cursos de dois campi da universidade, localizados em cidades próximas. As licenciaturas envolvidas no subprojeto são as de Física, Química, Biologia e Matemática. No momento da entrevista, o subprojeto era composto por 34 licenciandos, dos quais seis bolsistas eram da licenciatura em Física. Existia a parceria com cinco escolas públicas (localizadas nas duas cidades onde estão os campi envolvidos com o subprojeto). Para coordenar o grupo, C.04 conta com a colaboração de doze docentes das licenciaturas envolvidas, entre eles quatro docentes da área de Física e um da área de Ensino de Física.

Para C.04, o envolvimento dos docentes colaboradores é fundamental para o andamento do subprojeto (“O grupo está lá, e funciona o projeto, porque o pessoal acredita e quer que ele funcione. Se não fosse assim, eu acredito que ele não iria pra

frente. Seria um projeto interdisciplinar que nasceria morto”). Os colaboradores trazem ao subprojeto conhecimentos disciplinares que vão além dos conhecimentos obtidos pela coordenadora em sua formação e também a auxiliam com os problemas de ordem logística, por se tratar de um subprojeto grande que envolve muitos licenciandos e escolas parceiras alocadas em duas cidades diferentes. Mas indo muito além dessas questões operacionais, o envolvimento do grupo de colaboradores com o subprojeto tem como objetivo investigar de que forma podem melhorar a formação inicial de professores oferecida na graduação:

C.04: “E a gente só consegue fazer esse tipo de trabalho [a coordenação do subprojeto PIBID], porque eu tenho doze colaboradores. [...] Não dá para trabalhar sozinha. Esse foi uma das coisas que a gente focou desde o começo. Eu tenho acho que sete ou oito docentes que estão comigo desde o início do projeto. Então são professores, docentes que acreditaram na proposta, ou seja, precisa mudar alguma coisa na graduação. A gente não sabe como fazer. Então a gente tem que estudar. A gente tem que voltar. E nós estamos trabalhando juntos”.

A grande inspiração para a construção do subprojeto do PIBID foi o trabalho já desenvolvido por C.04 na orientação dos estágios supervisionados dos estudantes da licenciatura em Química. Ela não enfrentava nenhum problema no estágio da Química, enquanto os estágios das outras licenciaturas (Física, Biologia e Matemática) ainda não eram estruturados de maneira tão consistente em relação à parceria com professores da rede pública. A diferença entre o estágio da Química e das outras licenciaturas está na longa trajetória profissional de C.04 na rede pública que, em sua opinião, facilitou o estabelecimento da parceria com os professores da escola básica (“[...] a minha inserção na escola pública me abriu as portas da escola pública. Eu já tinha alguns professores parceiros que eu fui conversando ao longo do tempo, que já recebiam meus alunos”). Os estágios das outras licenciaturas careciam desse vínculo e confiança entre a universidade e a escola, pois a maioria dos professores responsáveis por esses estágios eram professores substitutos que não permaneciam por muito tempo na função e, conseqüentemente, não conseguiam estabelecer esse vínculo. Segundo C.04, “é um vínculo que se estabelece ao longo do tempo, numa confiança do trabalho coletivo. Não dá para fazer de outra forma”. Tanto o vínculo estabelecido entre C.04 e os professores que recebiam os estagiários era importante para a estruturação do estágio de Química quanto o acompanhamento oferecido aos licenciandos: no estágio ela dava aulas semanalmente, para orientá-los e discutir as problemáticas que surgiam das escolas e o professor da escola pública participava ativamente supervisionando as atividades desenvolvidas pelos estagiários em parceria com a coordenadora.

A coordenadora também destacou a importância da parceria com a escola pública para o funcionamento do subprojeto. O contato com a escola é constante e é realizado por meio do supervisor, que leva ao grupo o que a escola necessita, quais são os seus problemas. É a partir das demandas da escola parceira que as atividades do subprojeto são planejadas:

C.04: “E o professor supervisor, ele tem uma importância muito grande. Ele é um elo com a escola, ele é aquele que sabe o que a escola precisa. Então nós não vamos para a escola com aquela ideia de levar o conhecimento da universidade para a escola. Pelo contrário. Levantam-se os problemas da escola”.

Um grupo de docentes que conhecia esse trabalho de C.04 no estágio de Química (e que trabalhava em outro projeto de ensino já estabelecido na universidade), passou a questionar como poderia fazer o mesmo com os estágios das outras licenciaturas. Inicialmente, esses docentes criaram uma proposta para o PRODOCÊNCIA, que acabou não sendo aceita pela CAPES. Posteriormente, submeteram a proposta no PIBID, pois vislumbraram no programa “uma possibilidade de atuar na escola pública e formar melhor os licenciandos”.

C.04: “Era um grupo que já vinha trabalhando... já vinha ansioso com as dificuldades que a gente tinha na graduação, as dificuldades que a gente tinha no ensino básico. [...] Alguns [professores que trabalham nas licenciaturas] como docentes da área específica, outros como docentes da área pedagógica. Nos reunimos e propusemos o projeto por conta disso: para melhorar a qualidade da graduação e atuar mesmo na escola pública e produzir algum conhecimento mais elaborado na escola pública. Não só para o aluno, mas também para o professor que é o nosso parceiro na escola pública”.

É dessa forma que C.04 narra o nascimento do subprojeto interdisciplinar que coordena. Porém, mesmo após três anos de subprojeto, a coordenadora disse que o grupo ainda não teve o retorno esperado nas licenciaturas. Ela atribuiu a isso o fato de o PIBID ser ainda um projeto desvalorizado dentro da universidade:

C.04: “Não se tem reconhecimento, o PIBID não é uma coisa reconhecida na universidade. Tanto não é reconhecido que o recurso que vem para o PIBID serve só para o reitor fazer propaganda da universidade. [...] Mas do ponto de vista acadêmico, o PIBID não tem reconhecimento nenhum. Inclusive a docência respondendo produções de pesquisa, hoje se retrata atividades de ensino. E por quê? Dependendo da área, não tem valor nenhum, ou seja, é ponto negativo para o sujeito atuar nessa área. Então tem docente escondendo”.

C.04: “[O PIBID] é um projeto que agora nós conseguimos incluir as bolsas de iniciação à docência como bolsas que valem para a carreira do professor, para a carreira profissional do docente universitário. Então fazer o PIBID não é a mesma coisa que fazer PIBIC. Essa é a

primeira, a primeira dificuldade que a gente tem, ele ainda é desvalorizado”.

C.04 se referiu à desvalorização das atividades de ensino e formação profissional em seu contexto institucional. Segundo a coordenadora, a universidade valoriza e incentiva primordialmente a produção de pesquisa. Ela criticou a pressão por produtividade científica (medida pela publicação de artigos em periódicos científicos), o que faz com que alguns docentes até mesmo escondam sua participação em projetos de ensino. Em sua concepção, a participação política dos docentes é falha nesse ponto.

C.04: “A atividade fim da universidade é o ensino. Só que é uma atividade menos valorizada dentro da universidade. Muitos docentes ainda acreditam que eles são pesquisadores pura e simplesmente e que eles não são professores. Na verdade não. [...] Mas nós somos docentes, somos contratados como docentes. A nossa função, a atividade fim da universidade é a formação profissional. Se nós abrirmos mão disso, a universidade como universidade, ela deixa de existir. Mas infelizmente não se reconhece isso do ponto de vista institucional. Fora que, eu creio que isso não é uma falha da gestão, pura e simplesmente, porque a gestão somos nós mesmos, somos nós que colocamos os diretores lá. [...] Nós estamos tão envolvidos num processo de trabalho tão pesado, tão pesado, tão pesado, que nós não atuamos politicamente mais. Nós abrirmos mão da atuação política. [...] Nós precisamos brigar por isso. A situação vigente, ela diz que a pesquisa é que é importante. Então a pesquisa que é importante, e nada mais é importante? Então você tem que publicar... [...] essa pressão por produtividade, isso cria para a gente uma situação complicada”.

A coordenadora C.04 preocupa-se com o fato dos colaboradores não receberem nenhum reconhecimento institucional, nem ao menos financeiro, por participarem do PIBID. Por outro lado, entende que estão no programa porque acreditam e gostam da proposta. Como ela recebe uma bolsa por ser, oficialmente, a coordenadora do subprojeto, C.04 sente-se incomodada com a situação, de modo que tentou passar a coordenação para algum dos outros docentes colaboradores, porém sem sucesso. Ao olhar dos outros docentes, na concepção de C.04, a coordenadora assume o papel de liderança, pois consegue mobilizar estratégias de coesão, que faz os docentes trabalhar em conjunto em prol de um objetivo comum, a melhoria das licenciaturas.

C.04: “Eu não consigo que nenhum dos professores que estão lá assumam o projeto. Eles dizem que eu consigo fazer essa estratégia de coesão, fazer juntar o pessoal para trabalhar. Mas é uma coisa complicada. [...] por outro lado, a gente tem também a questão de que, em alguns projetos, alguns docentes estão pela bolsa. [...] Eu tenho tentado discutir bastante no grupo. A gente faz a avaliação, toda vez que a gente tem uma reunião mensal, a gente tem uma reunião anterior ou posterior só dos docentes para discutir como é que o projeto está caminhando, e o quê é que a gente precisa alterar,

mas essa é uma coisa bastante interessante. [...] o pessoal está lá, porque acredita, porque gosta do que está fazendo. Não porque tem algum mérito institucional, não porque tem algum retorno financeiro, nem nada. Então essa formação, é uma formação de qualidade, eu acredito. Porque o sujeito quer melhorar a sua formação...”.

O subprojeto interdisciplinar, conseqüentemente, é considerado por C.04 como um espaço de formação para os docentes da universidade, além dos licenciandos e dos supervisores. Essa formação é viabilizada tanto pelo eixo central de trabalho do subprojeto (a interdisciplinaridade e o ensino por investigação) quanto pelos próprios licenciandos que mudam sua postura diante da docência e acabam trazendo novas demandas para a sala de aula dos docentes formadores.

C.04 considera o trabalho interdisciplinar como o grande desafio do subprojeto. Trouxe alguns receios para os professores, porém, enriqueceu a formação deles, embora seja esse um aprendizado lento:

C.04: “Eles [licenciandos bolsistas do PIBID] dizem que é um aprendizado constante, tem que negociar. E nós também, docentes, temos que negociar. Nós começamos a passar a trabalhar interdisciplinarmente, uma coisa que a universidade não faz. Uma coisa que na universidade não é comum. Então de início, alguns docentes, principalmente os da Física, também tinham um receio [...] Estamos maravilhosamente interdisciplinar? Nós sabemos que não. [...] O aprendizado para a gente é um aprendizado lento [...] Mas é um trabalho que tem enriquecido principalmente a formação do docente [...] Nós [os docentes] temos que conversar muito. Para os docentes isso é muito interessante”.

O próprio grupo tem avaliado e investigado o que o subprojeto tem favorecido em termos de formação para os licenciandos e os formadores de professores envolvidos. Sobre esses resultados, C.04 afirmou que “não é só uma aprendizagem de conceito de outra área, não é só o aprendizado do trabalho coletivo, não é só o trabalho sobre interdisciplinaridade” que os docentes obtêm a partir do trabalho desenvolvido no PIBID.

A dinâmica de trabalho faz com que o grupo se comprometa com a formação para o trabalho interdisciplinar, tanto que estão preocupados com a possibilidade de o subprojeto interdisciplinar ser desmembrado por curso de licenciatura nas próximas edições do PIBID.

4.3.2 Coordenadora C.05

A coordenadora C.05 é licenciada em Física e realizou o mestrado e o doutorado investigando questões relacionadas à formação inicial de professores de Física.

Durante sua graduação, teve experiência, durante cerca de dois anos e meio, com produção de materiais didáticos e docência em uma rede de colégios privada. Após defender o seu doutorado, em 2010, prestou concurso público e foi aprovada para ser docente da atual universidade estadual em que trabalha. Assim, C.05 é uma docente em início de carreira na instituição.

O subprojeto PIBID que coordena iniciou suas atividades no segundo semestre de 2011, um ano após o seu ingresso na IES. No momento da entrevista, o subprojeto completava quase dois anos de atividades. Trata-se de um subprojeto pequeno, com seis licenciandos (iniciou com apenas cinco, ampliando pouco tempo depois para seis) e uma professora supervisora participante.

O curso de licenciatura do campus em que C.05 trabalha era o único que ainda não tinha um subprojeto PIBID. Todos os outros cursos de licenciatura em Física de outros campi da universidade já participavam do programa. Por esse motivo, em um primeiro momento, C.05 tinha sido convidada por um professor da licenciatura em Matemática do mesmo campus para organizarem um projeto interdisciplinar juntos. O departamento ao qual C.05 pertence, no entanto, pediu-lhe para que desenvolvesse um subprojeto PIBID apenas para o curso de licenciatura em Física, pois o curso de licenciatura em Matemática já possuía um subprojeto em funcionamento. Desse modo, C.05 desenvolveu o subprojeto para a licenciatura em Física, o que, para ela, foi “um desafio muito grande”, pois “ainda sem saber o que era o PIBID, tentando entender toda a proposta” ela o elaborou sozinha.

C.05 revela duas motivações pessoais para propor o subprojeto PIBID em seu curso de licenciatura. Primeiramente, ela preocupava-se em trabalhar em todas as perspectivas de ação da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, ela viu no PIBID uma possibilidade de integrar essas três esferas de atuação e também continuar trabalhando na linha de pesquisa de seu interesse, a formação inicial de professores. Além disso, C.05 percebia que os alunos dessa licenciatura não tinham muitas opções de projetos relacionados à docência nos quais poderiam se inscrever. Antes do PIBID, existia apenas um projeto na área de educação, mas que tinha, porém, um foco maior na formação continuada de professores das escolas parceiras. Logo, o PIBID viria suprir uma demanda dos alunos do curso.

C.05: “[...] era início de carreira mesmo, tem toda uma preocupação de trabalhar em todas as perspectivas da universidade, tem ensino, pesquisa e extensão. Então você fica preocupado em estar atendendo a todas essas áreas. E o PIBID, ele vem como uma proposta de trabalho com a formação inicial. Aliava um desejo meu que era continuar desenvolvendo trabalho na perspectiva da formação inicial [...]”

C.05: “[...] eram poucos ainda os projetos com propostas em que alunos de licenciatura pudessem vir participar em termos de docência, em termos de formação de professor mesmo. Então o PIBID era, e acabou sendo mesmo de fato uma proposta que entrava em termos de igualdade, em termos de participação com outros projetos [de pesquisa especializada] que muitas vezes eles [licenciandos] iam por conta de não haver nada em outra área. Então isso me motivou muito [assumir a coordenação de área]”.

O fato do PIBID fornecer outra oportunidade de bolsa para os licenciados causou uma tensão entre C.05 e outros docentes do departamento. Muitos deles se incomodaram com o PIBID, por considerarem que esse programa estaria “roubando” alunos que poderiam estar trabalhando com eles em uma iniciação científica (IC). Alguns desses docentes começaram a arrebanhar licenciandos do PIBID para trabalharem na IC, disseminando uma visão negativa sobre a docência, desprivilegiando-a.

C.05: “E quando o PIBID chegou dando aos alunos essa oportunidade do trabalho na perspectiva do ensino, da docência, dar uma aproximação mais forte com a formação de professores, nós causamos, de certa forma, um certo incômodo a esse grupo docente, que acabava fazendo esse ‘arrebanhamento’ em termos de iniciação científica desses alunos. [...] Então isso, para o aluno, pode dar a entender que esse arrebanhamento significa que tal área é melhor que a outra também: ‘toma cuidado onde você vai se inserir porque não vai ser sua melhor escolha’”.

Como exemplo desse constrangimento, C.05 relatou o caso de uma de suas alunas para quem um professor do departamento oferecia IC em outra área da Física. Por ter optado pelo PIBID, a aluna passou a ser constantemente assediada por ele. Todas as vezes que se encontravam, o professor tentava convencê-la a desistir do PIBID e realizar a IC que oferecia.

Tal situação nos remete à questão da valorização da docência e do PIBID entre os docentes do curso de licenciatura em Física e pela universidade como um todo. Em diversos momentos da entrevista, C.05 afirmou que o PIBID pode até ser conhecido pelas pessoas na instituição, mas considera que ele ainda não é reconhecido. Na realidade, no âmbito de seu departamento, ela disse que os docentes demoraram para conhecer o PIBID, saberem de sua existência. Esse é um reflexo da cultura de isolamento que existe entre os docentes, o que é revelado pela fala de C.05:

C.05: “Em termos de departamento, demorou para que alguns colegas, vou colocar os docentes como colegas, soubessem de sua existência. Não por uma questão de não visibilidade, mas por uma questão de interesse, de parar para se perguntar o que está tendo no PIBID, o quê ele faz. [...] Dentro do departamento hoje, por conta disso, desse foco somente no que é seu e não olha para os que os

outros fazem, muitas vezes inclusive docentes que trabalham no mesmo curso do PIBID, não sabem que existe PIBID no curso. Hoje nós temos uma ação departamental [...] um projeto chamado 'vamos nos conhecer' [...] onde nós temos a oportunidade da visibilidade do projeto. O que ele [o PIBID] faz, o que ele significa? Não só para os alunos, mas para o departamento como um todo, porque ele acaba tendo vínculo na agência de fomento, então ele acaba trazendo também verbas para o departamento. Então ele é equiparado hoje a um PIBIC, né? Só que na área da docência e não da pesquisa...”

A coordenadora afirmou, então, que o reconhecimento dos docentes e outros funcionários da instituição para com o PIBID, no âmbito departamental e em seu campus é ainda uma luta. Ela disse enfrentar o problema seguindo a tradição acadêmica de publicação. Ela procura dar visibilidade ao projeto incentivando os integrantes do subprojeto a participar e apresentar trabalhos em eventos de IC e em eventos específicos sobre o PIBID.

C.05: “Em termos de reconhecimento no âmbito da unidade, como um todo institucional e departamental, nós temos tentado fazer com que as ações fossem vistas em termos de participação nos eventos de iniciação científica, em termos de organização de eventos específicos do PIBID, convidando outros a participarem também... Mas eu volto a ressaltar, eu não sei ainda te dizer completamente até que ponto há o reconhecimento. Hoje, eu acho que há sim, conhecimento da sua existência, não sei se há o interesse em entender de fato o significado do PIBID, até que ponto há esse conhecimento do que significa o PIBID... Mas o reconhecimento, acho que ainda é uma batalha, uma luta ainda, é uma luta”.

A participação de outros docentes no PIBID como colaboradores é muito limitada. Muitos docentes não se interessam pela área de ensino e outros que se interessam já estavam envolvidos em outros projetos, de modo que não teriam tempo para se dedicarem ao subprojeto PIBID. Até o momento da entrevista, C.05 tinha a colaboração de apenas um docente que, apesar de não ser da área de ensino, se identificou com as ações desenvolvidas no PIBID e quis trabalhar em seu subprojeto como colaborador. A coordenadora espera, porém, maior sensibilização do corpo docente em relação ao PIBID no decorrer do tempo. Ela julga a falta de docentes para auxiliá-la na coordenação e orientação dos licenciandos como um obstáculo para a ampliação do subprojeto. Para ela, não adiantaria ampliar o número de licenciandos bolsistas no subprojeto, se ela não pudesse acompanhá-los de perto em suas atividades e formação.

C.05: “Mas uma questão que eu vejo dentro do projeto hoje também que não é o caso lá do meu projeto é que a participação de outros professores como colaboradores também é limitada, então isso acaba exigindo de mim uma presença mais forte nesse projeto em todos os âmbitos: de orientadora, de organização de material de custeio. Tudo

isso por conta de não ter muitos colaboradores, no nosso departamento pessoas que se interessam nesse âmbito do ensino é muito pequeno [...] aos poucos, essas sensibilizações de outros docentes tem acontecido. Então esperamos mais adeptos, mais colaboradores, mas eu vejo que isso ainda é um dificultador. Então a ampliação [do subprojeto], ela acaba envolvendo essa barreira, em termos de recursos humanos também do curso para poder acompanhar de perto as atividades. Porque não é ter um projeto, deixar ele acontecer, sem ter esse acompanhamento, sem ter essa preocupação com a formação [dos licenciandos]”.

Foi por esse motivo, a falta de colaboração de outros docentes, que, ao surgir a oportunidade de ampliação do número de bolsistas, a coordenadora optou por acrescentar apenas mais um licenciando no subprojeto. No entanto, C.05 disse na entrevista já se sentir mais capacitada para coordenar um subprojeto maior, devido à experiência adquirida nesses primeiros anos de coordenação:

C.05: “Eu acho que hoje também, por conta já dessa trajetória, por já ter passado vários momentos dentro do projeto, hoje eu já me sinto um pouco mais capaz de ampliar o projeto, se eu continuar a frente dele. Então expandindo para uma outra escola, ampliando o número de bolsistas, aumentando o número de supervisor”.

Porém, ela não deixou de reforçar, ao dizer suas expectativas futuras com relação ao PIBID no final da entrevista, que gostaria que os docentes de seu departamento assumissem o PIBID em seu lugar, como coordenadores de área. Não por não querer mais coordenar o subprojeto, mas como forma de proporcionar aos outros docentes a oportunidade de desenvolvimento profissional que julga ser concretizada no PIBID:

C.05: “Eu gostaria que outros docentes hoje do meu departamento tivessem a oportunidade de coordenar o PIBID. Porque [...] tudo isso que ele nos traz em termos de experiência docente, de formação docente, contato com a escola, digamos que eu já tinha, por conta da minha trajetória de formação. Mas outros poderiam ter a possibilidade dentro do projeto de ter essa perspectiva do contato com a escola, porque ele trabalha num curso de licenciatura... A questão de olhar para esse sujeito, que é esse aluno, que está se formando professor [...]”.

C.05: “Eu gostaria hoje que outros docentes assumissem a coordenação, não que eu não quisesse mais estar à frente do PIBID. Por mim, eu continuo enquanto o programa existir. Eu acho que a gente tem a oportunidade de aprender a cada dia, a cada ação, então ele dá essa abertura. Mas eu gostaria que outros docentes tivessem essa oportunidade de estar à frente do PIBID, para que o seu próprio desenvolvimento profissional também pudesse ocorrer em um outro âmbito, de outra forma, com outros aprendizados”.

Essas aprendizagens geram reflexos no trabalho de C.05 como formadora de professores. Mudou sua percepção sobre os outros participantes do subprojeto e a maneira como é estabelecido o diálogo com eles. Algumas consequências do PIBID no seu trabalho como formadora surgiram a partir da prioridade dada à identidade dos licenciandos após o primeiro ano de subprojeto.

No início do subprojeto, a coordenadora propunha para o grupo as ações que seriam realizadas. Caso a atividade proposta tivesse resultados positivos, continuaria realizando-a, caso negativo, pararia. No desenvolvimento do subprojeto, percebeu que nem todos os licenciandos se motivavam com as primeiras propostas realizadas, pois não se identificavam com elas. Por isso, mudou sua estratégia de coordenação, começando a priorizar as propostas dos próprios licenciandos e as atividades e temas com os quais cada um se identificava mais.

C.05: “Nós temos tentado priorizar [...] as identidades de cada um, com relação ao que gosta, ao que não gosta, dentro do ensino de Física, dentro da Física. Porque nós percebemos que isso era uma necessidade dentro do projeto. [...] nós percebemos por exemplo que se nós tivéssemos uma ação única dentro do projeto em que todos estivessem inseridos, nós perderíamos em termos de qualidade algumas ações, porque alguns estariam fazendo aquilo que não gostavam”.

Essa mudança no modo de coordenar as atividades do PIBID resultou na aquisição de maior autonomia dos licenciandos. Eles passaram a participar ativamente da própria formação, discutindo as atividades que poderiam ser desenvolvidas na escola no âmbito do PIBID, e refletindo sobre os resultados positivos e negativos obtidos em cada ação. Essa participação dos licenciandos proporcionou a C.05 uma melhor compreensão de quais seriam as demandas da escola. E então, a partir da realidade existente na escola, pode pensar com o grupo quais seriam as ações mais adequadas para serem desenvolvidas no PIBID, fazendo, assim, o movimento contrário ao que era feito inicialmente, quando as atividades eram propostas por ela mesma, numa perspectiva da universidade para a escola.

C.05: “Então eles [licenciandos] aprenderam a criar uma autonomia dentro do projeto e dizer ‘isso está funcionando, isso não está, isso poderia ser melhor’. Isso para mim, em termos de formação, tem se ampliado bastante [...] eles tem me ensinado que nem sempre aquilo que nós colocamos ‘olha, vocês devem saber concepções alternativas, vocês devem saber ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente...’ Nem sempre isso é a melhor forma, porque se for analisar são eles que estão em contato com os alunos na escola, e eles que estão percebendo as necessidades... Qual ação seria melhor para ser desenvolvida...”.

C.05: “Esse feedback deles [licenciandos], esse ganho de autonomia dentro do projeto tem sido muito importante. No desenvolvimento

deles enquanto docentes, mas para o meu também de olhar na perspectiva de que existem, por conta do contato deles na escola, existe uma outra forma de olhar as relações dentro do projeto”.

Desse modo, C.05 percebeu a existência de “outra forma de olhar as relações dentro do projeto”. Uma relação menos hierarquizada na universidade e na escola. A escola também ensina a universidade, pode ser fonte de novas reflexões e é capaz de desencadear mudanças na universidade através de reestruturações nos cursos de licenciatura pensadas a partir das escolas (e não apenas o contrário: a universidade, verticalmente, propor mudanças na escola a partir de reflexões surgidas no próprio meio acadêmico).

Porém, é possível identificar na fala de C.05 que essa posição não é assumida conscientemente pela escola. C.05 afirmou que os professores da escola não parecem reconhecer o papel que têm de coformadores de professores, no acolhimento e orientação dos licenciandos do PIBID. Essa situação fez com que a coordenadora ampliasse sua comunicação com os responsáveis pela escola parceira, no sentido de ampliar esse diálogo e fazê-los mais conscientes de seu papel no PIBID. Nesse sentido, a coordenadora disse sentir-se cada vez mais habilitada em mediar esse diálogo, tanto para chamar os parceiros da escola para cumprirem com suas responsabilidades no subprojeto, quanto para levar as demandas da escola para a universidade.

C.05: “Eu acho que a minha participação tem sido fundamental quando eu também posso levar para a escola e lembrar a escola, que eles também são participantes no projeto de forma indireta. E eles também são responsáveis se esses seis bolsistas hoje, que estão iniciando a docência, não vão estar lá no dia de amanhã. Quer dizer, não são só políticas públicas em termos de valorização salarial, de valorização da profissão, não é só isso! O acolhimento, a valorização *in loco*. Eles mesmos [professores da escola parceira] não se valorizam perante os novos que estão chegando! Tudo isso me incomoda e eu acho que o projeto tem me proporcionado (em termos de aprendizado) esse contato com a escola nesse sentido também”.

Outra estratégia adotada por C.05 no subprojeto, com o propósito de incentivar o exercício da reflexão junto aos licenciandos foi o uso de narrativas escritas sobre o que desenvolvem no PIBID, desde o planejamento de atividades, a aplicação delas na escola parceira e a reflexão sobre sua aplicação e avaliação dos resultados obtidos. Das narrativas surgem as reflexões sobre aspectos formativos no PIBID, que são realizados em conjunto pelo grupo. A coordenadora planeja essa análise das narrativas numa perspectiva de pesquisa, incentivando nos licenciandos a adoção de uma postura de questionamentos a respeito daquilo que escreveram. Os resultados

dessas reflexões são compartilhados com a comunidade externa ao subprojeto, nas apresentações de trabalho em eventos que participam.

C.05: “Nós temos feito reuniões semanais com os bolsistas, temos articulado algumas maneiras de trabalhar, algumas estratégias. Por exemplo, como não é só a formação inicial, em termos de conhecimento adquiridos no curso que vão estar ali em jogo, mas uma formação em termos docentes dele, nessa união de formação didático-pedagógica com a formação específica, então nós decidimos dentro da ação do PIBID colocar a questão da escrita, de narrativa. [...] tem sido muito positivo todas as vezes que nós vamos para as ações na escola e eles partem para a escrita do que foi refletido antes da ação, durante a ação, posterior à ação. Ao invés deles se manifestarem verbalmente, que isso é muito difícil de acontecer, eles se manifestam por meio da escrita. E todas essas narrativas tem servido como objetos de estudo dentro do projeto, nós temos levado para eventos essas narrativas”.

C.05: “Eles [licenciandos] ainda estão num trajeto de formação que não é o âmbito da pesquisa. Então a pesquisa está inserida aos poucos. Quando nós pensamos em olhar para as narrativas, eles escrevem e aí depois eu separo algumas narrativas e nós refletimos sobre essas narrativas conjuntamente. Olhamos, analisamos essas narrativas na perspectiva da pesquisa, ‘o que podemos extrair disso tanto para a formação de vocês, quanto para a formação do professor da escola, para a minha formação?’. Então o que tudo isso tem significado?”.

C.05: “Dessas reflexões, dessas experiências que têm ficado para os alunos, olhamos por meio de narrativas, tem sido importante para minha formação também porque eu descubro, por exemplo o que fica para o aluno em termos de tudo aquilo que nós muitas vezes lembramos ou trazemos na formação deles como sendo importante. Quando eu vejo que ali, na prática, por exemplo quando eu olho para o que está por trás de tudo isso, eu vejo que tem algo a mais”.

O trabalho com as narrativas no PIBID foram além da análise realizada no subprojeto e passaram também a ser fonte de dados para pesquisas desenvolvidas por C.05 através da orientação de alunos interessados em analisá-las em seus TCC. Por conta disso, C.05 criou, em parceria com um docente do curso de licenciatura em Matemática um grupo de pesquisa que tem as narrativas como um de seus focos.

C.05: “Mas eu já estou encontrando no âmbito da pesquisa, alunos que tem interesse em termos de trabalho de conclusão de curso... pegar esse material [narrativas produzidas pelos licenciandos], e ajudar a destrinchar, de certa forma, para ver do que dali nós podemos extrair de necessidade formativa para esse aluno, de contribuições para a melhoria do ensino de Física, para melhoria na relação parceria universidade-escola. [...] Isso me levou praticamente ao contato com outro professor de departamento, um professor de Matemática, que também trabalha nessa perspectiva das narrativas, das histórias de vida, história oral, a formarmos um grupo de estudos que acabamos cadastrando no CNPq um grupo de pesquisa, que um dos focos também era as narrativas, tudo isso por conta desse trajeto dentro do PIBID”.

As reflexões desencadeadas pelas narrativas levam C.05 a refletir suas próprias ações na formação dos licenciandos, possibilitando também reflexões que são levadas para a universidade e o curso de licenciatura como um todo. Apesar de acreditar que essas reflexões ainda são incipientes, C.05 disse acreditar que essa experiência do PIBID será considerada na reformulação do projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em Física. A perspectiva é a de que o PIBID se incorpore cada vez mais ao curso de licenciatura, ou seja, que o PIBID faça parte do curso e se relacione com outras ações formativas do curso.

C.05: “Como que esse aluno do PIBID [...] possibilita o repensar, até junto com outros professores, de outras disciplinas, o que é significativo em termos de formação pro curso, levando em consideração a experiência de ter os alunos na escola, a experiência profissional que o PIBID proporciona. [...] Em termos de curso, nós temos repensado inclusive, por exemplo, o nosso projeto político pedagógico... Aí todas essas oportunidades de aprendizado dentro do PIBID, estas experiências, com certeza estão sendo lembradas na hora de repensar este projeto. [...] Eu acho que de certa forma ainda incipiente, mas caminhando, acho que tem sido já trazido também em termos de licenciatura”.

4.3.3 Coordenador C.11

O coordenador C.11 é bacharel e licenciado em Física. Assim que terminou esses cursos, começou o mestrado em Ensino de Física e, na sequência, o doutorado na mesma área. Durante os cursos de pós-graduação, C.11 trabalhou como professor de ensino fundamental, ensino médio e na educação de jovens e adultos. Também participou de alguns projetos da Secretaria da Educação de São Paulo. Após ter concluído o mestrado, em 1991, ingressou na IES estadual em que trabalha atualmente. Porém, iniciou trabalhando em outro campus como docente do curso de Pedagogia. Após terminar o doutorado, em 1998, ele se mudou para o campus atual, onde passou a atuar como professor de Prática de Ensino na licenciatura em Física e Química.

O subprojeto envolve três cursos de licenciatura desse campus: a Biologia, a Educação Física, e a Física. Do total de bolsas de iniciação à docência do subprojeto (24 bolsas), oito são para licenciandos da Física. Como há muita procura pelo PIBID, há também a participação voluntária de licenciandos (“[...] eu tinha 8 vagas de Física, chegou um momento que tinha 14 alunos concorrendo [ao processo seletivo do PIBID]”). O grupo tem parceria com três escolas: uma escola de ensino fundamental I, uma de ensino fundamental II e outra de ensino médio. Apesar do envolvimento dos

três cursos de licenciatura, C.11 afirmou que não conseguiram desenvolver atividades interdisciplinares nas escolas.

C.11: “A intenção inicial era botar grupos interdisciplinares. Vou fazer um grupo que tenha um físico, um biólogo, um educador físico. Mas isso era impossível porque os horários dos cursos não batem, então eu não consegui incluir grupo de Biologia, Física e Educação Física. As únicas atividades que foram feitas juntas são sempre feitas no fim de semana, ou horário noturno. Então na escola, a gente não consegue desenvolver intensamente o trabalho interdisciplinar com os três grupos ao mesmo tempo, entendeu? Então o grupo é dito interdisciplinar, mas o mais adequado seria dizer que ele é multidisciplinar, não é interdisciplinar”.

C.11: “Na prática, somos três coordenadores. Um professor coordena o grupo de Educação Física, um que coordena o grupo de Biologia, e um que coordena Física, sou eu. Agora, normalmente, nos papéis da reitoria, vai aparecer apenas um nome de nós, o da coordenadora de Biologia. Então eu interajo com os alunos das outras disciplinas, mas eu não oriento o grupo de Educação Física sobre Física”.

C.11 e outros docentes envolvidos com a disciplina de Prática de Ensino nos cursos de licenciatura do campus olharam para a proposta do PIBID como “um caminho natural” porque pensaram que com o PIBID iriam poder “acompanhar os alunos e ter uma intensa vivência no trabalho, no estágio, na escola”. Submeteram, então, uma proposta de subprojeto com a intenção de usar o trabalho desenvolvido na Prática de Ensino como parte de suas atividades. Porém a CAPES pediu alterações no projeto originalmente submetido no edital de seleção. O problema é que não poderiam desenvolver o PIBID apenas com os alunos da Prática de Ensino. Por esse motivo, alteraram o projeto, desvinculando o PIBID da disciplina, embora a estrutura do PIBID iniciasse parecida com a da disciplina e estágio vinculado a ela.

C.11: “[...] inicialmente, quando a gente entrou no projeto, o desenho do projeto que a gente fez era muito parecido com a Prática de Ensino. Nesse sentido, não houve muita alteração do que eu faço normalmente porque já existia um trabalho na disciplina muito próximo da vida escolar [...] em termos assim, metodológicos [...] o trabalho que a gente vem com o PIBID é muito parecido com o trabalho anterior que eu já desenvolvi em Prática de Ensino”.

As diferenças do PIBID em relação à Prática de Ensino foram aparecendo ao longo do tempo. Em relação à condução do trabalho realizado por C.11, ele destaca o acompanhamento mais distanciado que passou a ter por causa da falta de horários disponíveis para acompanhar os licenciandos nas escolas. No PIBID, C.11 acompanha suas atividades nas escolas de forma indireta, através dos relatos dos próprios licenciandos, dos supervisores e dos coordenadores pedagógicos das escolas parceiras.

C.11: "[...] o horário da licenciatura em Física é o período integral. Então os alunos têm aula de manhã e de tarde. Ter a ida deles na escola, virou uma dor de cabeça, porque teve que montar um grupo... Por exemplo, na segunda-feira, o outro, terça-feira, o outro quarta-feira. Então picotou um pouco esse trabalho. Eu perdi um pouco das características que eu vejo muito vantajosa de Prática de Ensino, que é num determinado horário, os alunos vêm para a escola. Então eu vou e consigo acompanhar, de certa forma, boa parte dos alunos num período só. E o acompanhamento do PIBID passa a ser indireto pelo olhar da... pelo relato deles, e pelo olhar dos professores das escolas e dos coordenadores pedagógicos. Então eu passei a agir de uma maneira diferente com relação ao PIBID. Fui organizando de uma maneira diferente, e tentando introduzir leituras que eu não fazia na Prática de Ensino".

Em relação à formação dos licenciandos, C.11 reconheceu outros elementos não contemplados na realização do estágio e na Prática de Ensino: "O PIBID permitiu um olhar mais amplo da escola". O coordenador citou, como exemplo, que os licenciandos percebem no PIBID as barreiras que muitas vezes terão de enfrentar para trabalharem na escola:

C.11: "[...] todos foram fazer atividades na sala de aula, todos tinham que enfrentar barreiras na escola. Você vai levar o experimento, você precisa de uma mesa, daí ninguém sabe onde tem mesa. O funcionário que cuida da mesa não está naquele horário. Então essas dificuldades que são obstáculos na escola, elas são parte do trabalho de formação do PIBID. Dentro da escola não é tudo que está funcionando de maneira bem sincronizada. Que eles, futuros professores, terão que enfrentar barreiras. Se ele quer levar um experimento, vai ter que descobrir os mecanismos para que consiga desenvolver adequadamente. Então isso dá conta um pouco da formação".

Além disso, C.11 acredita que os licenciandos se mostram mais bem-preparados para o trabalho docente que os outros que não tiveram a mesma experiência, pois no PIBID eles têm a oportunidade de passar mais tempo na escola, de ter mais experiências com planejamento de atividades e de realizar leituras teóricas não realizadas nas disciplinas regulares do curso.

Tudo isso colaborou para que os licenciandos se sentissem valorizados no curso de licenciatura e incentivou-os à carreira docente (embora C.11 tenha relatado o caso de uma aluna que acabou desistindo da docência devido a algumas dificuldades que ela estava enfrentando para controlar a indisciplina dos alunos em sala de aula). Muitos deles, empolgados com o PIBID, se interessaram também em definir as experiências no subprojeto como tema para seus TCC (Trabalho de Conclusão de Curso).

C.11: "Melhorou a auto-estima dos alunos da licenciatura, viu? [...] a comparação deles era com os caras que faziam Iniciação Científica.

E daí eles passaram a ter alguma coisa equivalente específica da licenciatura. Então os alunos estão mais contentes com a opção deles pela licenciatura, e isso acaba influenciando alguns novos alunos. Como te falei, temos alguns voluntários. Esse ano, por exemplo, tem quatro... cinco voluntários. É um fenômeno interessante porque normalmente eles só iam acordar para a licenciatura nos últimos anos da licenciatura”.

C.11: “Todos tinham muita dificuldade com a leitura, interpretação dos textos, que é uma coisa que identifico também presente lá na Prática de Ensino. Eles vão chegando no quarto ano de faculdade, às vezes não sabe nem procurar um artigo, nem referenciar, nem analisar criticamente. Isso deu uma impressão que o PIBID permitiu uma melhoria na qualidade da formação deles. Eles tiveram mais tempo de escola, mais tempo de planejamento específico, tinha um foco muito mais claro da Prática de Ensino, e eu, de alguma forma, trouxe um aprofundamento teórico”.

C.11: “Muitos alunos tornaram o PIBID foco de seus Trabalhos de Conclusão de Curso. Então isso levou a gente fazer algumas pequenas pesquisas introdutórias com o trabalho do PIBID”.

O aprofundamento teórico no PIBID refletiu também em trabalhos de pesquisa sobre o subprojeto que o coordenador incentiva o grupo a fazer. Alguns trabalhos do grupo foram apresentados em eventos da área de formação de professores e ensino de Física, como o Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF). Tais reflexões teóricas, somadas à postura de pesquisa adotada nas atividades realizadas nas escolas, gerou interesse em alguns desses licenciandos de prosseguirem seus estudos na pós-graduação:

C.11: “O reflexo das leituras que eles faziam foi se sentindo mais nos trabalhos que eles foram desenvolvendo mais ao longo do percurso. A gente se inscreveu em um congresso, em Águas de Lindoia, no qual eles chegaram a apresentar o trabalho deles. Alguns foram fazer o trabalho... foram apresentar o trabalho no SNEF. [...] Isso vai se refletir na bibliografia desses trabalhos acadêmicos que eles apresentaram. [...] acho que pelo menos três [alunos] foram para a pós-graduação. Houve um engajamento de interesse de pesquisa”.

A disciplina de Prática de Ensino, ponto de partida para a proposta do PIBID, acabou também sofrendo algumas alterações por influências diretas e indiretas do subprojeto (“[...] meu trabalho no PIBID está influenciando em parte algumas ações de Prática de Ensino. E também nessa relação entre os alunos, um vai contando para o outro as experiências didáticas que teve, o trabalho com as escolas”). Primeiramente, o PIBID proporcionou o uso de materiais na disciplina, que antes eram inacessíveis, pois não existia uma verba específica da universidade destinada para a compra de tais materiais. Alguns temas discutidos no PIBID também foram sendo introduzidos nas aulas.

C.11: “O que mudou com relação à Prática de Ensino, o meu trabalho com formação de professores? Imediatamente, todo o material do PIBID, passou a ser possível difundir na Prática de Ensino. Então os alunos de Prática de Ensino, eles têm acesso direto ao material que a gente usa no PIBID. Não em termos teóricos, mas em termos de... em termos de materiais, de recurso materiais. E alguns ex-alunos que fizeram parte do PIBID, trouxeram algum tema do PIBID para dentro da Prática de Ensino”.

C.11: “A vivência com o PIBID enriqueceu muito as possibilidades, porque agora os alunos têm materiais... Então imagina antes eu pesquisando, antes do PIBID. O meu trabalho é sobre material experimental, o lúdico, e ensino de Física. Eventualmente algum aluno de Prática de Ensino resolve levar um material e bancar esse material, porque a universidade não tem jeito de pagar material. E nesse caso, de repente o PIBID supriu uma falta de materiais que para eles executarem tarefas”.

O coordenador também reconhece influências de sua atuação no PIBID nos trabalhos de pesquisa que desenvolve. A disciplina de Prática de Ensino e o estágio já tinham relações com sua área de pesquisa (materiais experimentais e jogos lúdicos no ensino de Física, e a formação de professores). Porém, o coordenador afirmou que após o PIBID, essas relações foram ficando mais ricas, em termos de dados para serem analisados que por sua vez o conduziu a novas reflexões teóricas.

C.11: “[...] o meu trabalho de Prática de Ensino influenciou muito algumas decisões sobre o PIBID. E o meu trabalho de pesquisa também tem uma ligação com Prática de Ensino. Então existe uma relação quase que harmônica entre as coisas. Então, o meu trabalho de pesquisa é sobre materiais experimentais, o lúdico e a formação de professores. Uma parte do meu trabalho de pesquisa se coaduna harmonicamente com o PIBID. Só que até a realização do PIBID, você não tinha uma reflexão tão rica em termos de dados, de materiais. E essa minha pesquisa, [...] tem muita ligação com a disciplina, uma coisa que não é possível fazer com qualquer professor”.

C.11: “Quando eu fazia essas reflexões usando só a... acompanhando os alunos da Prática de Ensino, eu tinha menos oportunidade de ver certas coisas acontecerem. E com o PIBID, agora eu tenho mais uma reflexão sobre isso e, além disso esse trabalho com os TCCs [Trabalhos de Conclusão de Curso de licenciandos que pegam como tema de pesquisa o PIBID] está me permitindo fazer algumas reflexões teóricas [...] No meu caso específico, eu tive um enriquecimento da minha pesquisa do PIBID”.

A instituição parece apoiar o desenvolvimento das atividades do PIBID, dando apoio também aos eventos que unem subprojetos dos cursos de licenciatura de diferentes campi. Em particular, em relação a esses eventos, C.11 destacou a importância dos coordenadores que tiveram que “brigar” com a coordenação institucional por um evento que fosse de mais proveito para os participantes do PIBID.

C.11: “[a organização do evento do PIBID] foi uma briga dos coordenadores [de área]. Porque a coordenação geral queria fazer o mesmo encontro desse [que congrega subprojetos de diferentes licenciaturas de determinados campi da universidade]. Era um encontro por campus. Aí você encontrava os caras de Matemática, tinha uns encontros meio estranhos, não tinha? Então aí, nesse caso a gente... eu fiz a sugestão e a gente brigou para que esses encontros regionais acontecessem assim. E aí foi legal porque eles viram outros projetos da mesma área. E nós coordenadores também vimos outros projetos em ação”.

C.11: “[...] na fase atual, a gente conseguiu tocar um encontro em que todos de Física e Química se encontraram [...] Todos do PIBID, da universidade, independente do ano. E o encontro foi muito bom, porque os alunos de um projeto mostravam o material pros de outro. Então daí você tinha uma integração ‘ah, tal pessoa teve uma boa ideia’. [...] Então, isso mexeu com os alunos do meu grupo. E os que o meu levaram, mexeram com outros. Então, o encontro por tema foi muito melhor do que aquele que a gente fez em Águas de Lindoia, que juntava todo mundo... [...] a fase seguinte é a gente melhorar essa integração entre os projetos, né? Já fizemos algumas vídeo-conferências [com docentes de outras universidades] [...] a gente tinha que estar aprimorando algumas comunicações assim, num outro nível”.

Aparentemente, há alguns conflitos entre C.11 e o modo que o PIBID é organizado institucionalmente. O coordenador chamou a atenção para a “odiosa parte burocrática” que os coordenadores de área têm de fazer: preencher inúmeros relatórios, prestar contas, etc. Para ele, essa burocracia é “um entrave para o trabalho se desenvolver”, pois assim, parece ser “mais importante fazer o relatório, do que, por exemplo, dar atenção aos orientandos, ou fazer o pedido de materiais”.

4.3.4 Síntese dos dados da categoria

Discutimos primeiramente a relação dos coordenadores com os seus colegas, docentes dos cursos de licenciatura e a formação de um trabalho coletivo entre os docentes da universidade por meio das atividades do subprojeto do PIBID.

O subprojeto da coordenadora C.04 tem a peculiaridade, em relação aos subprojetos dos outros coordenadores entrevistados nessa pesquisa, de contar com um forte engajamento de docentes de outros cursos de licenciatura que participam do subprojeto como colaboradores. Sem o apoio dos docentes, ela não teria condições de coordenar o subprojeto interdisciplinar, que além de envolver mais de trinta licenciandos, abrange cursos de licenciaturas da IES localizados em campi diferentes.

O trabalho coletivo entre ela e esses docentes, no entanto, tem outra motivação, que vai além das necessidades de gestão do subprojeto. Os docentes formaram esse grupo para participar do PIBID, pois viram no programa uma oportunidade de

investigar de que forma poderiam *melhorar a qualidade da formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura através da aproximação com as escolas parceiras e de um trabalho interdisciplinar*.

Apesar de C.11 também ser coordenador de área de um subprojeto interdisciplinar que reúne três cursos de licenciatura e ter a participação de outros dois docentes como colaboradores do subprojeto, as atividades dos licenciandos de cada licenciatura são desenvolvidas de forma independente entre si. A falta de um horário comum que permite a participação de todos é a justificativa apresentada para a ausência de integração entre os licenciandos e os docentes dos três cursos.

A coordenadora C.05 inicialmente tentou criar um subprojeto interdisciplinar em parceria com um docente da licenciatura em Matemática. Porém o seu departamento a desestimulou e a orientou a conduzir a criação de um subprojeto único da licenciatura em Física. A colaboração de outros docentes do curso de licenciatura em Física é também muito pequena. Essa coordenadora diz que esses docentes ou não têm interesse em questões relacionadas ao ensino, ou, quando se interessam, não têm a disponibilidade necessária para participarem do PIBID por estarem envolvidos com outros projetos. A ausência de colaboração com outros docentes limita o tamanho de seu subprojeto, pois ela tem uma preocupação muito grande em acompanhar de forma próxima o desenvolvimento dos licenciandos.

Ao olharmos para o conjunto de coordenadores entrevistados, verificamos que a colaboração entre docentes da universidade, como relatada por C.04, acontece em poucos casos (dos entrevistados, apenas nos casos de C.04, C.06 e C.09), embora muitos coordenadores (C.01, C.02, C.05, C.07, C.08) destaquem a necessidade da colaboração para que as atividades dos subprojetos se desenvolvessem de uma forma mais frutífera e com impactos nas licenciaturas. Alguns coordenadores (como C.01 e C.03) relatam que contaram com a colaboração de outros docentes apenas no início do subprojeto, em especial, na elaboração dos projetos submetidos nos editais do PIBID. Outros coordenadores (C.02 e C.10) não têm nenhuma colaboração de outros docentes. As principais dificuldades citadas são a falta de disponibilidade de tempo desses docentes (que muitas vezes estão envolvidos em outros projetos) ou mesmo a falta de interesse em participar de projetos relacionados ao Ensino.

Na realidade, em alguns casos como no de C.05 e C.07, o PIBID causou algumas tensões entre o coordenador de área e outros docentes. Essas tensões estão relacionadas com o fato desses docentes não reconhecerem o PIBID como um programa importante para o curso de licenciatura. Alguns licenciandos optaram pelo

PIBID e não pela bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) que esses docentes lhes ofereciam para que se envolvessem com pesquisas na área específica de Física. Isso causou um desconforto a esse grupo de docentes que passaram a pensar que o PIBID “roubava” seus alunos.

C.07: “Você tira [bolsistas] do PIBIC [...] É mais seletivo, tem que concorrer com a universidade toda... O PIBID não, né? Você pode fazer uma entrevista, tem o currículo... Então fica mais fácil você selecionar aluno. Então toma aluno dos outros [professores], os outros falam: ‘você está tomando alunos’”.

Dessa forma, C.05 e C.07 encontraram um corpo docente resistente em aceitar o PIBID e valorizá-lo como programa orientado para a formação de professores do curso de licenciatura, entendida como uma demonstração da desvalorização da licenciatura e da docência entre os próprios docentes universitários. Por esse motivo, a coordenadora C.05 diz ser interessante que *outros docentes participassem da coordenação de área do PIBID, numa tentativa de fazê-los compreender a experiência e a formação docente que o contato com a escola fornece aos licenciandos*, ou seja, sensibilizá-los a “olhar para esse sujeito, que é esse aluno, que está se formando professor”. Numa tentativa de sensibilizá-los para o trabalho desenvolvido no PIBID, ela tenta ampliar a visibilidade do programa através de publicações em eventos acadêmicos dos trabalhos realizados no seu subprojeto.

C.05 ainda relata que, apesar das dificuldades com o corpo docente do curso de licenciatura em Física, conseguiu associar-se a um docente do curso de licenciatura em Matemática para formar um grupo de pesquisa para investigar narrativas na formação docente. A formação desse grupo foi motivada pelo trabalho que ela começou a desenvolver no subprojeto: as análises das narrativas escritas pelos licenciandos.

Os resultados que o grupo obteve com as análises das narrativas sobre as experiências docentes no contexto do PIBID levou C.05 a refletir sobre suas ações na formação dos licenciandos (“[...] eu descubro, por exemplo, o que fica para o aluno em termos de tudo aquilo que nós muitas vezes lembramos ou trazemos para a formação deles como sendo importante”) e a ampliar essas reflexões para o seu contexto institucional, por exemplo, nas discussões sobre uma possível reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Física (“como esse aluno do PIBID [...] possibilita o repensar [...] o que é significativo em termos de formação pro curso, levando em consideração a experiência de ter os alunos na escola, a experiência profissional que o PIBID proporciona”).

Seu caso ilustra, portanto, *como a vivência do coordenador de área no PIBID lhe possibilita repensar a própria prática e o seu contexto institucional*, sempre objetivando mudanças em prol de uma formação docente mais adequada para a realidade profissional que os licenciandos encontrarão no futuro.

Outro exemplo é trazido por C.04 com o trabalho interdisciplinar desenvolvido no seu subprojeto. O *PIBID fornece um novo espaço de possibilidades para novas práticas ainda não desenvolvidas pelos docentes na universidade*. Esse trabalho coletivo aproxima os docentes da universidade que têm “que conversar muito”. C.04 diz que é um aprendizado lento, mas que é enriquecedor para todos e que, portanto, está ajudando os sujeitos envolvidos a superar a concepção individualista de formação.

Além disso, C.04 relata que a experiência dos licenciandos dentro das escolas parceiras do PIBID fez com que mudassem a maneira de pensar a docência e, por isso, começaram a trazer aos docentes formadores da licenciatura novas demandas formativas. Essas novas demandas já se refletem no modo que os docentes preparam suas aulas nas disciplinas dos cursos de licenciatura: “isso mostra que a gente não pode continuar fazendo aquela aula tradicional. [...] me faz mudar a maneira de trabalhar em sala de aula também. E acho que fez isso com todos os meus colegas”. Assim, os docentes acabam alterando a metodologia de suas aulas, no sentido de se distanciarem da aula tradicional que passa a “incomodar”. Com isso, eles alcançam uma maior coerência entre *o que* é ensinado e *como* é ensinado na formação dos licenciandos.

Assim, o PIBID está levando esses docentes *a mudarem o modo que preparam suas aulas, devido às reflexões promovidas nesse espaço de interação coletiva ou ainda para atender as novas demandas dos licenciandos*. Parece uma consequência do PIBID que atende aos objetivos iniciais do grupo de docentes que propuseram o subprojeto: procurar formas de melhorar a qualidade da formação docente em seus cursos de licenciatura.

A coordenadora C.04 espera que essas mudanças possam se repercutir além das salas de aulas dos docentes, atingindo as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura. O grupo ainda não obteve, nesses três anos de subprojeto, o retorno institucional que esperavam. A coordenadora acredita que a falta de reconhecimento do PIBID na universidade desmotiva a realização de mudanças no curso de licenciatura. Essa parece ser uma situação compartilhada por outros coordenadores

que encontram as mesmas dificuldades para amplificar os efeitos do PIBID em seus cursos de licenciatura.

O coordenador C.11, por sua vez, algumas mudanças mais pontuais do PIBID nas disciplinas que ministra no curso de licenciatura. O coordenador diz que teve que *organizar suas orientações de maneira diferente*, “tentando introduzir leituras que não fazia na Prática de Ensino”. Também *maior facilidade na compra de materiais de custeio* resultando em mais disponibilidade de materiais para as atividades experimentais da disciplina Prática de Ensino.

A maior disponibilidade de materiais enriqueceu o trabalho de pesquisa de C.11 que versa sobre atividades experimentais, o lúdico e a formação de professores. Sua pesquisa se relaciona diretamente com as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, que, por sua vez, têm uma forte ligação com o PIBID. É nesse sentido que C.11 fala que “existe uma relação harmônica entre as coisas”. Outros coordenadores entrevistados (C.04, C.05 e C.10) também destacam o *PIBID como um meio que aproxima as diferentes funções exercidas (de ensino, de pesquisa e de extensão) pelos coordenadores na universidade*.

Ainda no que concerne às relações dos coordenadores com a instituição universitária, o coordenador C.11 fala sobre sua relação com a coordenação institucional do PIBID em sua IES. Ele reclama sobre as exigências burocráticas (relatórios, prestações de contas) que lhe são exigidas e que lhe ocupam muito tempo. Ele também indica o apoio de sua IES à promoção de eventos que reúnem diferentes subprojetos para trocas de experiências, porém ele faz inúmeras ressalvas com relação ao formato desses eventos promovidos pela coordenação institucional.

O coordenador C.02 chama especificamente a atenção para a necessidade de a IES apoiar a organização de eventos dedicados a reunir os subprojetos PIBID da instituição e incentivar a troca de experiências entre eles e a divulgação dos trabalhos realizados. Seria uma maneira de os grupos, que estão imersos em uma quantidade grande de atividades, se conhecerem.

C.02: “Nós temos o PIBID de Química, de Biologia, de Matemática, de coisa assim, e esses núcleos pouco se encontram. E estão todos aqui dentro! Então eu acho que uma ação da instituição que fosse interessante era fazer quem está no quintal de casa se ver pelo menos [...] para dar um mote para que a gente vá bater papo, dizer ‘ah, como é que está lá, o que está acontecendo, que dificuldades vocês enfrentam, como é que você resolve...’”.

Em geral, os coordenadores dizem que suas IES apoiam as atividades do PIBID, mesmo que esse apoio seja, como foi para o coordenador C.03 um apoio “muito

elementar” no início. Em seu caso, porém, ele relata mudanças na cultura institucional de sua IES, em direção à maior valorização da formação docente, pois após o PIBID, a IES passou a participar de outros programas de formação de professores da CAPES: o PRODOCÊNCIA, o PARFOR e o Life.

4.4 Os impactos na própria prática como formador de professores

As coordenadoras C.08 e C.09 valorizam em suas falas os impactos do PIBID em suas práticas como formadoras de professores. Esse é um aspecto também presente nas falas de outros coordenadores como já apresentamos. De modo geral, a experiência da coordenação de área do PIBID permite aos sujeitos adquirir conhecimentos e viver situações que incentivam reflexões sobre a própria prática, culminando em mudanças que num primeiro momento ocorrem em suas salas de aula, mas com potencialidade de atingir os currículos das licenciaturas.

4.4.1 Coordenadora C.08

A coordenadora C.08 teve sua primeira graduação no curso de bacharelado em Física. Ao ingressar no mestrado em Ensino de Física, concluiu também a licenciatura. Em 2003, ingressou na IES federal onde trabalha no mesmo período em que estava cursando o doutorado em Educação (encerrado em 2006). Antes de começar a lecionar no ensino superior, ficou durante oito anos trabalhando como professora em escolas da rede particular de educação básica.

Na IES, ela ficou responsável, desde o início, por disciplinas de Física Básica (devido à sua formação no bacharelado), mas também assumiu disciplinas relacionadas com a formação de professores, por causa de sua pós-graduação em ensino. Além da licenciatura em Física, ela atuou em outras licenciaturas: em Química, Biologia e Matemática.

O primeiro projeto institucional envolvendo a licenciatura em Física da IES foi selecionado no primeiro edital do PIBID lançado pela CAPES em 2007. Nesse primeiro projeto, C.08 assumiu a coordenação institucional, por ser a única professora da licenciatura interessada no PIBID que tinha o título de doutora. Também participou da elaboração dos subprojetos que foram submetidos no edital PIBID de 2011, de modo que, a partir do 2º semestre desse ano, assumiu a coordenação de área do subprojeto de Física. No momento da entrevista, o subprojeto era composto por cerca de 20 licenciandos e três supervisores. Dessa forma, C.08 se envolveu com o PIBID, por

conta de sua própria formação e trajetória profissional além de sua vontade pessoal em querer participar do programa (“na verdade, eu acho que a condição maior é querer”).

O primeiro projeto institucional, de 2007, previa explicitamente a participação de docentes colaboradores nos subprojetos, que auxiliariam o coordenador de área na orientação dos licenciandos na escola. Nesse primeiro subprojeto da Física faziam parte do subprojeto seis colaboradores incluindo C.08 que, além de ser a coordenadora institucional, trabalhou como colaboradora desse subprojeto. Com esta participação no subprojeto, pode executar outros tipos de atividades além das administrativas desempenhadas como coordenadora institucional. Por exemplo, participou de congressos das áreas de Ensino de Física e Formação de Professores, apresentando trabalhos de pesquisa desenvolvidos com os licenciandos que orientou:

C.08: “Porque o edital de 2007, que começou lá em 2009... nós conseguimos na avaliação de mérito da CAPES, ter a figura do professor orientador [colaborador]. Então havia pelo menos mais meia dúzia de professores da licenciatura que orientavam esses licenciandos na escola. Eu mesma fui para o ENDIPE [Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino], fui para dois SNEF [Simpósio Nacional de Ensino de Física], um EPEF [Encontro Nacional de Ensino de Física], com trabalhos de orientação e não de coordenação institucional, em função de a gente ter essa parceria. Eu trabalhava com os supervisores numa outra questão, não a administrativa, de coordenação, de gestão”.

A colaboração de outros docentes da licenciatura, por uma exigência da CAPES, deixou de constar no projeto institucional da IES em 2011. Nesse mesmo ano, muitos docentes da licenciatura em Física estavam se afastando temporariamente da IES, para ingressar em programas de doutorado. Como resultado, o subprojeto de 2011 não teve a mesma adesão dos professores da licenciatura em Física que o subprojeto de 2007:

C.08: “Porque de verdade, e apesar da bolsa, não há uma pré-disposição do corpo docente em assumir mais essa responsabilidade. [...] juntou as duas coisas, quer dizer, uma questão do corpo docente saindo para ter uma capacitação, uma qualificação [o doutorado] e a própria CAPES negando, pedindo que a gente retirasse essa figura [do professor orientador], ainda que estivesse lá [no projeto institucional] explicitado que era sem vínculo, sem bolsa. [...] E aí, o que aconteceu é que hoje está muito difícil a adesão de alguém ao subprojeto, por falta de reconhecimento institucional, tanto do órgão fomentador, quanto da própria instituição”.

É nesse contexto que C.08 assumiu a coordenação de área do subprojeto de 2011. O envolvimento de outros professores com o subprojeto, nos dois anos em que esteve na função da coordenação de área (do 2º semestre de 2011 até o 1º semestre

de 2013) foi muito pequeno. C.08 relatou que apenas um professor trabalhou por pouco mais de um ano orientando uma aluna do subprojeto.

Assim, contrariamente ao que aconteceu no subprojeto de 2007, C.08 não desenvolveu, no novo subprojeto, trabalhos de investigação com os licenciandos. Focou apenas nas atividades didático-pedagógicas desenvolvidas nas escolas, as quais já lhe ocupavam muito tempo, inviabilizando as atividades de iniciação à pesquisa em ensino.

Quanto aos resultados obtidos nos dois anos do subprojeto de 2011, a coordenadora apontou os impactos do PIBID na formação dos licenciandos e as influências em seu trabalho como formadora de professores.

Para C.08, o maior problema que o licenciando tem que enfrentar em sua formação inicial é o “choque” com a realidade da escola e da sala de aula: saber lidar com os problemas que surgem na prática cotidiana, saber como planejar seu trabalho em sala de aula, conhecer a situação atual da escola pública e seus problemas. Ao longo do desenvolvimento das atividades do PIBID, percebeu que os licenciandos adquiriram maior confiança em suas práticas e em seus planejamentos. A articulação teoria e prática, ou melhor, a fundamentação da prática docente dos licenciandos, foi um dos focos do subprojeto:

C.08: “E a gente está aqui justamente para ajudá-los a fundamentar essa prática. Porque falam muito que é só teoria. [...] E como é que essa fundamentação ajuda que uma prática emerja, quer dizer, de onde que sai essa prática? Então, ela pode sair dessa fundamentação, ou pode ser espontaneísta, não olhar para essa fundamentação. A gente se preocupa muito com isso, quer dizer, me mostra uma prática fundamentada que deu errado. O que eles percebem, o que nos interessa que os licenciandos percebam é justamente isso, quer dizer, como ele, ao incorporar uma fundamentação, passa a ter uma prática organizada. [...] Isso dá resultado”.

Os resultados têm reflexos nas escolas parceiras. Com o tempo, os licenciandos passaram a ser respeitados nas escolas como professores de Física. Os alunos da educação básica que foram acompanhados pelos licenciandos do subprojeto mudaram seu comportamento nas aulas, implicando-se mais nas atividades didáticas ali desenvolvidas. Tais resultados motivaram grande parte dos licenciandos em relação ao PIBID e à carreira docente. O mesmo aconteceu com alguns supervisores, apesar do maior distanciamento entre estes e o subprojeto:

C.08: “Isso muda a postura do licenciando. Lógico que tem aquele que passa pelo projeto e não se envolve muito, e a gente cobra toda

hora, e fica pegando no pé para ir para a escola. Mas acho que tem de tudo. Assim como tem supervisor que está com a prática super reestruturada. Tem alguns que tem uma relação mais burocrática, são mais resistentes à mudança. Eu acho que a escola foi muito judiada pela academia. As pessoas vão lá tomar dados e de certa maneira não dá retorno. Então tem um certo distanciamento”.

C.08 já tinha, antes do PIBID, um contato mais próximo com as escolas da rede pública, devido ao trabalho desenvolvido nas escolas em seu doutorado e nos estágios supervisionados pelos quais é responsável. Desse modo, já tinha conhecimento sobre alguns problemas enfrentados pelas escolas. Porém, no PIBID, com as visitas mais frequentes às escolas, C.08 obteve outros conhecimentos da realidade. Essa maior aproximação fez com que a sua visão sobre a escola se tornasse menos ingênua:

C.08: “Eu tenho uma relação com a direção hoje... mais com a coordenação... mas que não é de mostrar uma escola boa para que ela possa participar do programa. [A relação] é mais transparente no sentido ‘olha, a escola é essa, tem essas questões...’ Porque de verdade os meninos tem que lidar com essa escola, concreta e real”.

C.08: “Eu supervisiono o estágio em algumas disciplinas. Essa dificuldade de falta de diálogo, intransigência, o HTPC, então essas questões a gente já está lidando. Mas de verdade é diferente de você ir até a escola. E aí todo o dilema de uma escola funcionando. Que as pessoas não têm noção do que é estar lá com ela funcionando no período noturno. São situações que de verdade quem não vai para a escola, fica no centro formador, não tem noção. Acha que a escola está desorganizada, mas não tem noção. Eu digo isso, pois quando eu comecei a frequentar em função do PIBID, eu acho que eu tenho uma leitura da escola bem menos ingênua... Ainda ingênua, porque eu não estou lá o tempo inteiro, mas bem menos ingênua que antes de participar do programa”.

Esse contato com a realidade da escola, fez com que C.08 criasse esperanças com relação à melhoria da qualidade da educação básica. Para ela, saber realmente como que as coisas funcionam na escola, é o primeiro passo para saber como agir, acreditando que a mudança é possível:

C.08: “Hoje eu tenho uma leitura da escola menos ingênua e acho menos assustador. Eu acho que as pessoas também tem uma ideia de que a escola não tem mais jeito, tem que organizar, inventar sei lá o quê. Hoje eu acho que é muito mais possível do que eu achava há um tempo atrás. A gente perde a ingenuidade vendo um pouco isso, como que dá para agir”.

Seus saberes docentes ampliaram-se com a experiência do PIBID. C.08 citou mudanças relativas aos saberes experienciais (em como articular teoria e prática), ao desenvolvimento de um saber mais ético, político e um saber mais didático específico

em Física. Consequentemente, suas disciplinas da licenciatura sofreram algumas alterações. Por exemplo, com o objetivo de atender às necessidades formativas docentes que C.08 percebeu através da vivência no PIBID, algumas discussões promovidas nessas disciplinas foram reorganizadas. Além disso, sua orientação nos estágios está cada vez mais contextualizada.

C.08: “Eu tenho hoje discussões reorganizadas em função até da formação de quem está lá, quer dizer, esse professor que vai para a escola, não adianta ele saber Física. Também não adianta saber... ter discutido só algumas questões pedagógicas. Como é que você cria esse meio de campo, como é que você envolve essas coisas? E aí eu acho que mudou sim”.

C.08: “Hoje eu vejo que eu consigo misturar um pouco mais esses saberes [experenciais, éticos, políticos e didáticos específicos]. Em função de ter alguns elementos que eu sei que ou eles estão encontrando no estágio... são mais concretas para mim. Porque não me contaram, eu vi. Então eles são mais concretos nesse sentido. Então eu acho que talvez eu esteja com a fala mais contextualizada. Mas também não sei quantificar isso para você. Mas com certeza mudou. Muda...para a prática, sim”.

No entanto, C.08 gostaria de ir além de sua própria sala de aula, ampliando esses efeitos do PIBID no próprio curso de licenciatura (“e esse resultado, que eu acho que é legal [...] para a formação pedagógica ir para o curso”). Nos relatórios que ela pede para os licenciandos e os supervisores fazerem sobre o subprojeto, a coordenadora colocou tópicos específicos para extrair da leitura desses sujeitos elementos para reorganizar o curso de licenciatura:

C.08: “Repensar a formação do menino, quer dizer, onde é que a gente está pecando, onde é que não tá, onde é que está sendo bacana... Então eu acho que o programa é muito legal para o curso nesse sentido, acho que ele pode fazer com que o curso tome pé de si, enfrente os seus desafios. Mas para isso, não dá só para a coordenação estar envolvida. Tem que ter um diálogo constante com a coordenação de curso, com os professores do curso, com os próprios demais alunos do curso [...] para os alunos da licenciatura também perceberem que o que eles estão aprendendo vai ser útil na ação profissional”.

Porém, concretizar essa articulação é considerado por C.08 um desafio ainda não superado por ela, devido à dificuldade que ela teve em envolver outros docentes com o PIBID.

C.08: “Que eu acho que é o maior desafio para mim, no nosso subprojeto em particular, o maior desafio, que é o que a gente tentou por várias vezes e ainda está tentando, eu saio da coordenação deixando isso em destaque, é essa articulação do projeto com o curso. E isso é uma coisa que, nas instituições, me parece que acontece isso, quer dizer, o projeto é do curso, mas ele é alguma coisa que não conversa muito com o curso”.

A coordenadora tentou fazer essa articulação, expondo aos outros docentes na reunião de curso, temas sobre os quais seriam planejadas e executadas atividades no âmbito do PIBID. Sugeriu aos professores, caso quisessem, que os licenciandos expusessem em suas aulas quais atividades fizeram sobre determinado tema e quais dificuldades surgiram na sua concretização na escola parceira. Conseguiu essa articulação com apenas uma disciplina da licenciatura. Em sua opinião, essa dificuldade vem, em certa medida, de “uma própria cabeça formatada” dos docentes, que dificulta esse diálogo:

C.08: “É engraçado porque na hora que eu vejo que vai ter um início de diálogo [entre o PIBID e as disciplinas do curso de licenciatura], o formato acadêmico vem muito forte e então as coisas se distanciam um pouco, porque a pessoa está preocupada em fazer um banner, ou em fazer uma comunicação oral, e isso acho que dá uma... A sala de aula não é isso. Eu acho que vem [a dificuldade de diálogo] de uma própria cabeça formatada! Porque como que você se apresenta? Se apresenta nesses formatos. [...] Eu falo ‘gente, não precisa fazer um evento, ter um painel... Não! É para a gente fazer uma mesa redonda, um bate-papo, um seminário.’ Mas as pessoas têm essa dificuldade de se expor mesmo”.

É importante, para C.08, a rotatividade nas diversas funções administrativas (coordenações, direções) desempenhadas pelos docentes do curso de licenciatura em Física. Para que todos possam entender de modo mais aprofundado as questões enfrentadas pelo curso, de ter uma visão holística dele, e assim, para que possam todos assumir a responsabilidade sobre o desenvolvimento do curso de licenciatura:

C.08: “E acho que outras pessoas da área tem que passar pelo projeto, entender a burocracia, dialogar com as escolas. [...] Tem que ter um rodízio. Eu acho que todo mundo tem que passar por isso, para entender os procedimentos, para tomar mais pé do curso, eu acho que é importante. É muito ruim ficar na mão de alguns. [...] É importante conhecer. Até para poder ajudar estando fora [da coordenação]. Porque dá a impressão um pouco assim ‘é problema do coordenador’. Então o coordenador vai resolver a ausência do aluno na escola, o problema do menino que não completou o estágio [...] [O problema] é do grupo! Se o aluno é do curso, é do curso. Se o projeto é do curso, é do curso”.

4.4.2 Coordenadora C.09

A coordenadora C.09 graduou-se primeiramente no curso de bacharelado em Física e começou a trabalhar em uma empresa do mercado financeiro, onde permaneceu por cinco anos. Como ela não se identificava com esse ramo de trabalho, decidiu mudar de área e começou a dar aulas de Estatística e Física em uma

faculdade, ao mesmo tempo em que cursava a licenciatura em Física. Após 10 anos de trabalho em sala de aula no ensino médio e superior privados, ela entrou no curso de mestrado em História da Ciência e depois fez curso de doutorado em Educação, se dedicando à linha de pesquisa de História da Ciência no Ensino. Continuou trabalhando em faculdades privadas durante sua pós-graduação e ao terminar o doutorado, em 2010, passou em concurso público na IES federal onde atualmente trabalha.

O subprojeto PIBID que coordena teve seu início no segundo semestre de 2012. É um grupo pequeno, composto por apenas cinco licenciandos e um supervisor. Ela já conhecia o programa através de trabalhos em eventos que participava como o ENPEC²⁹ e tinha amigos que eram coordenadores de área do PIBID em outras IES. Em 2012, uma das professoras da instituição incentivou a participação de um grupo de docentes do curso de licenciatura, entre eles C.09, no edital do PIBID. O grupo submeteu nesse edital um projeto que foi aprovado e, assim, C.09 iniciou seu trabalho como coordenadora de área.

O campus em que C.09 trabalha é novo e o curso de licenciatura é recente na instituição. A proposta desse curso é diferenciada das licenciaturas tradicionais. Inicialmente os alunos entram na universidade para uma graduação em Ciências. Nos dois primeiros anos eles têm uma carga horária grande de Química, Física, Biologia e Matemática. No segundo ano, eles fazem a opção para aprofundamento de uma dessas disciplinas. Por este motivo, a coordenadora disse que procura dialogar com o conhecimento de outras áreas e propor isso para sala de aula, ou seja, ela incentiva o trabalho interdisciplinar entre seus alunos do PIBID. Então, embora o seu subprojeto seja de Física, são abordados conteúdos de outras disciplinas também, ainda mais porque alguns alunos que estão no subprojeto podem fazer a opção no segundo ano da licenciatura por outra disciplina que não a Física. O trabalho interdisciplinar é construído também entre subprojetos (no primeiro semestre do PIBID, C.09 fez um trabalho conjunto entre os subprojetos de Física e de Química; sua expectativa futura seria de incentivar também uma colaboração entre os subprojetos de Física e de Matemática).

C.09: “Então, o que nós fizemos em 2012? Nós trabalhamos juntos. As equipes [subprojetos PIBID] de Física e de Química. Então eram 2 coordenadores, 2 supervisores e 10 bolsistas. Nós fazíamos reuniões semanais juntos, uma vez por semana. No outro dia os bolsistas iam para a escola para assistir as aulas, conhecer a sala, observar o ambiente. E aí nós desenvolvemos o projeto em conjunto [...]”.

²⁹ Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, evento promovido a cada dois anos pela ABRAPEC – Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.

C.09: “A gente gostaria de fazer com os outros [subprojetos] o que a gente fez com a Química, por exemplo. [...] Agora, a gente está iniciando um ‘namoro’ com a Matemática. Vamos ver se a gente consegue fazer alguma coisa junto. Estão fazendo também propostas super bacanas, super interessantes, e a gente está na mesma escola [parceira]”.

Esse trabalho interdisciplinar entre os diferentes subprojetos foi facilitado pelo fato de os subprojetos terem parceria com a mesma escola. A coordenadora C.09 contou sobre outro projeto desenvolvido no grupo no qual são abordados conteúdos de astrobiologia, mas que não tem a colaboração dos integrantes do subprojeto de Biologia, pois este está alocado em outra escola parceira.

O balanço que C.09 faz desse trabalho interdisciplinar entre subprojetos é positivo para todos os envolvidos: “a discussão é rica. Eu acho que isso é um ganho para a gente. Para eles, para o coordenador, para o supervisor”.

As dificuldades que C.09 relatou ter para o desenvolvimento das atividades do PIBID estão relacionadas com os problemas de infraestrutura enfrentadas pelo campus, em especial, a falta de salas para reuniões do grupo e de materiais.

C.09: “A estrutura... às vezes a gente tem dificuldades [no campus], mas não por ser o PIBID. São dificuldades que o campus está enfrentando. Então, por exemplo, a gente não tem uma sala própria. A gente não tem uma biblioteca com suficientes materiais de ensino. Então, como é que a gente faz? Eu uso os meus materiais pessoais. E usamos coisas que estão disponíveis na internet, a gente baixa artigo da internet. Quando precisa de um livro, eu uso os que eu tenho aqui. Então não é o PIBID, mas é uma conjuntura que o curso Reuni³⁰ está enfrentando”.

A relação da coordenadora com o coordenador institucional é fecunda, mesmo que os dois sejam de campi diferentes. Ela disse que “o fato de eles [coordenador institucional e coordenadores de área de subprojetos das licenciaturas do outro campus] estarem longe, não afeta. Porque quando a gente tem que fazer coisas em conjunto, a gente se reúne, trabalha bem em conjunto, não tem grandes problemas”.

Porém, no que diz respeito à valorização do PIBID da instituição como um todo, ela expôs que

C.09: “[...] ainda é difícil para as pessoas, os outros cursos entenderem o que é uma licenciatura. Muitos nem conhecem. Mas essa nova pró-reitora que é da pedagogia, ela está inclusive incentivando as ações do PIBID, incentivando que a gente crie fóruns de discussões de formação de professores, a gente tem o

³⁰ Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais é um programa do Ministério da Educação, que tem como objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

PRODOCÊNCIA também. Então está tendo um movimento para a formação de professores por parte da nova reitoria. Mas isso é uma coisa que está sendo construída. Eu acho que a gente ainda demora um ano para poder colher frutos mesmo. Mas existe este apoio, essa abertura e aí a gente está construindo isso ainda”.

A motivação de C.09 em participar do PIBID foi o trabalho com a formação inicial de professores: “[...] a primeira [expectativa inicial] era com relação aos bolsistas discentes. E o supervisor, eu entendo que existe uma formação continuada aí, tanto dele, como minha. Mas o objetivo do projeto é o discente. Eu dirijo minha ação para isso”.

A relação que C.09 estabeleceu com o supervisor e o contato com a escola pública, mesmo que de forma indireta, no “vai-e-vem dos alunos, dos comentários”, lhe propiciou conhecimentos sobre a realidade da escola pública, para a qual está formando professores.

C.09: “Porque uma coisa é você conhecer textos acadêmicos que você lê. [...] Outra coisa é você estar lá dentro vivendo a sala de aula. [...] Então a realidade da escola pública é diferente. E aí o PIBID me proporciona isso. Eu estou formando os meus alunos para um ambiente que eu preciso conhecer. O PIBID me traz esse suporte. Mesmo que eu não vá lá, que eu não assista a todas as aulas, eu vou algumas vezes. [...] E aí é nesse vai-e-vem dos alunos, dos comentários, que eu acabo conhecendo mais a escola pública”.

Esse contato com a escola parceira trouxe consequências tanto no trabalho de formação de professores no curso de licenciatura da IES, quanto no trabalho de pesquisa de C.09. Em suas disciplinas, C.09 passou a traçar relações entre teoria e prática a partir das experiências do subprojeto. Sua relação com as teorias recentes da área de formação de professores se tornou mais crítica, pois agora ela consegue perceber também os obstáculos que surgem na realização de atividades que sigam determinadas abordagens teóricas.

C.09: “Para que eu tenha esse conhecimento da realidade para a qual eu estou formando os alunos, então, isso enriquece as aulas, enriquece os exemplos. A gente vê, por exemplo, o que dá certo o que dá errado, e aí você sai daquela utopia que às vezes você faz uma sequência didática com os alunos na aula de Prática [de Ensino] que você acha que está lindo, que você contemplou toda a teoria recente da área. E aí, que dificuldade isso vai enfrentar naquele ambiente real? Então esse retorno é fundamental. Então isso me ajuda nas minhas disciplinas. [Os alunos que participam do PIBID] se beneficiam e [também] os meus alunos de iniciação científica [...] até no meu grupo de pesquisa, a gente passa a olhar para a sala de aula com muito mais fundamentação”.

C.09: “Tudo o que eu estou aprendendo sobre a escola pública de agora, do PIBID, está me ajudando nessas aulas. Então eu consigo

comentar tudo aquilo que os textos, os referenciais teóricos me trazem num âmbito teórico, ou de ambientes de escola pública, mas tudo em um âmbito teórico... eu consigo agora fazer um 'link' com algo real que está acontecendo agora, ali, na periferia da cidade. Que é o ambiente para o qual eu estou atuando, teoricamente”.

4.4.3 Síntese dos dados da categoria

Essa categoria não contempla apenas os casos das coordenadoras C.08 e C.09, pois os impactos do PIBID na prática dos coordenadores de área em suas atuações como formadores de professores se fazem presente nos contextos da maioria dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa.

Os coordenadores de área *mudam sua prática após refletirem e adquirirem novos conhecimentos através do contato com a escola parceira*. Inicialmente, porque os próprios licenciandos “mudam sua postura diante da docência” (C.04). Eles adquirem maior confiança em seu planejamento e em sua prática e passam a ser respeitados na escola (C.08). Isso os torna mais engajados na própria formação (C.11), e faz os licenciandos se envolverem em um processo de construção da identidade docente desde o início de seus cursos na licenciatura (C.06). A partir dessas experiências, os licenciandos trazem novas demandas para a sala de aula dos formadores de professores (C.04).

Muitos coordenadores destacam que o PIBID lhes permitiu adquirir o conhecimento da realidade escolar, o conhecimento sobre qual é o contexto real de trabalho dos professores e quais são os problemas enfrentados por eles. Assim, os coordenadores passam a ter uma “visão menos ingênua da escola” (C.08) e entram em contato com situações que podem ser utilizadas para complementar suas disciplinas na licenciatura, através de problematizações e referências às situações práticas (como as coordenadoras C.01, C.05, C.08 e C.09 relataram realizar a partir das situações práticas do PIBID). Dessa forma, as coordenadoras conseguem articular teoria e prática na formação docente.

A partir desse conhecimento da realidade escolar, os coordenadores *reavaliam de forma crítica as teorias mais recentes da área de formação de professores*. A coordenadora C.09 diz, a respeito disso, que através de seu contato com a escola, ela percebe as dificuldades que os professores enfrentam para realizar as atividades que são sugeridas nos textos teóricos da área.

Assim, o contato com as escolas também incentiva os coordenadores a *ampliarem a formação que eles oferecem aos licenciandos, indo além da formação didático-pedagógica*. A coordenadora C.05, por exemplo, enfatiza que inclui em suas disciplinas discussões sobre o ponto de vista de políticas, de modo a proporcionar aos licenciandos uma visão mais holística sobre educação e trabalho docente:

C.05: “Principalmente pela questão de ter mais contato com a escola também de educação básica pelo fato de estar acompanhando a turma do PIBID dentro da escola, me faz trazer experiências desse contato com a escola para as disciplinas... [...] eu sempre tento levar esse lado do contato com a escola, do contato com essa realidade dentro da disciplina do ponto de vista de políticas, de governo, de olhar o sistema como um todo, porque eu me preocupo na hora de formar o meu aluno para que ele não tenha uma formação no âmbito da sala de aula somente”.

Em termos práticos, os coordenadores afirmam reorganizar as suas disciplinas com o objetivo de incluir assuntos que são importantes para a futura prática profissional dos licenciandos (C.08). Eles também mudam as metodologias de ensino das aulas. Por exemplo, a coordenadora C.04 afirma que as novas demandas trazidas pelos licenciandos faz com que os docentes da universidade se sintam incomodados com as aulas mais tradicionais.

A experiência com o PIBID também *sensibiliza os coordenadores de área em relação ao apoio que dão aos licenciandos no processo de aprendizagem*. O coordenador C.02 aponta como meta melhorar seu atendimento aos alunos e acompanhá-los mais de perto nas atividades desenvolvidas na escola parceira.

C.02: “Eu tenho como meta agora, para esse semestre, melhorar esse atendimento aos alunos, da minha parte, indo com maior frequência à escola. Porque eu fui a cada escola duas vezes no semestre passado. Eu tenho a intenção de ir a cada escola uma vez por mês agora. Para estar mais perto do que está acontecendo, para estar olhando, para ver se a gente consegue realmente promover alguma coisa”.

Já a coordenadora C.05 demonstra que passou a ter um cuidado maior com os alunos ingressantes do curso de licenciatura após conhecer as dificuldades de formação dos alunos de educação básica:

C.05: “Eu trabalho com uma disciplina no primeiro ano que é Fundamentos da Física. [O PIBID] me faz ter um tipo de olhar, contato com o primeiro ano, de forma diferenciada, pelo fato de ter contato com a escola, conhecer a realidade desses alunos que estão saindo da escola e dos que estão chegando [na universidade]. Então você tem uma sensibilidade de olhar para esses alunos de uma forma diferenciada, tomar um cuidado maior”.

Retornando às análises narrativas apresentadas nessa categoria, a coordenadora C.08 aborda a questão de como os coordenadores podem levar esses impactos em seus trabalhos individuais como formadores de professores para a licenciatura como um todo, e discute como poderia expandir essas aprendizagens para outros formadores que não estão diretamente envolvidos com o PIBID. Ela retoma a importância do trabalho colaborativo entre os docentes da universidade, ponto que já discutimos em outras categorias. Em seu caso, esse trabalho coletivo é praticamente inexistente. Ela chama a atenção, portanto, para a necessidade de haver um revezamento entre os docentes do curso de licenciatura na coordenação de área do PIBID. Essa seria uma forma de proporcionar a cada um desses docentes a oportunidade de refletir sobre as questões que o PIBID suscita e, dessa maneira, desenvolver uma maior consciência sobre as questões relativas ao curso de licenciatura.

A coordenadora C.09, porém, se encontra em uma IES cujas licenciaturas já são estruturadas de forma a facilitar o trabalho coletivo e interdisciplinar. Ela diz que já desenvolveu atividades no início de seu subprojeto coletivamente com o coordenador de área do subprojeto de Química e que estaria planejando outro trabalho com o coordenador do subprojeto de Matemática. Ela também encontra em sua instituição um contexto propício para o trabalho em equipe entre docentes dos cursos de licenciatura, pois a pró-reitora da IES incentiva a criação de fóruns de discussão sobre formação de professores. A participação da IES no PRODOCÊNCIA também coloca em evidência essas discussões.

5 Discussão geral sobre o desenvolvimento profissional dos coordenadores de área do PIBID

Nesse capítulo vamos aprofundar a análise dos dados, com suporte dos referenciais teóricos que adotamos.

Sobre o perfil dos coordenadores, percebemos que, embora a maioria deles tenha formação na área de educação, alguns deles não são formados em cursos de licenciatura, nem têm pós-graduação na área de Educação ou na área de Ensino de Física. Nem todos atuaram na escola de educação básica. Entre os que já trabalharam como professores em escolas de educação básica existem alguns coordenadores que foram professores somente de escolas da rede privada. O tempo de experiência no ensino superior e na IES em que trabalham também varia entre os coordenadores.

Questionamo-nos se o perfil dos coordenadores de nossa pesquisa era representativo dos coordenadores de área do Brasil. Recorremos ao trabalho de Gatti e colaboradores (2014) para procurar uma resposta. Verificamos, no entanto, que esse estudo não traz dados sobre as trajetórias formativas e profissionais dos coordenadores de área. Os pesquisadores caracterizam o perfil dos coordenadores de área utilizando, como dados, informações sobre o gênero dos coordenadores, sua cor/raça, e a região do país onde se localizam. Dessa forma, nada pudemos concluir em relação a essa questão.

Acreditando que algumas das características desse perfil nos ajudariam a entender alguns aspectos salientados no conjunto de dados, tentamos verificar se existiam relações entre eles. Por exemplo, a possibilidade de contato direto com as escolas de educação básica seria um aspecto mais valorizado apenas pelos coordenadores que nunca tiveram experiência docente nesse nível de ensino? O envolvimento (ou não) de outros docentes da IES como colaboradores do subprojeto teria relação com o tempo que os coordenadores trabalham na IES?

Percebemos que as coordenadoras que *têm menos experiência no ensino superior e que estão há menos tempo nas IES em que trabalham* (C.01, C.05) valorizam a aprendizagem, que dizem adquirir no PIBID, sobre *como coordenar um grupo*. Os outros docentes que têm maior tempo de carreira nas IES, não se remetem a esse ponto, pois provavelmente já devem ter adquirido a experiência de gestão de grupos ao coordenar outros projetos nas suas instituições. O amadurecimento das coordenadoras como gestoras de um grupo de formação também é consequência da preocupação que dizem ter com o diálogo estabelecido com os supervisores e sobre como podem administrar a formação contínua desses sujeitos.

Como dissemos acima, seria razoável pensar que *as colaborações com outros docentes dos cursos de licenciatura* também teriam relação com o tempo que os coordenadores trabalham nas IES. As colaborações seriam mais comuns nos subprojetos dos coordenadores que estivessem mais tempo na IES, pois eles teriam um vínculo maior com seus colegas e, portanto, existiria um maior diálogo entre os projetos em que atuam - é o que ocorre com a coordenadora C.04, docente desde 2006 na instituição em que trabalha. Do contrário, o envolvimento de outros docentes seria menor nos subprojetos de coordenadores com menor experiência na IES, justamente por eles serem novatos na instituição. É o caso da coordenadora C.01, que assumiu a coordenação do PIBID em 2010, logo após ter ingressado na IES no ano anterior. Verificamos, porém, que há coordenadores que trabalham há muito tempo em suas IES (como C.02 e C.08) que não têm a adesão de colaboradores em seus subprojetos e docentes com pouco tempo de carreira na IES (como C.09) que, ao contrário, têm colaborações de outros docentes. Dessa forma, nossos dados indicam que outros fatores, não apenas o tempo de trabalho na instituição, influenciam a colaboração de outros docentes nos subprojetos.

Um desses fatores pode ser o individualismo e o isolamento entre os professores (MARCELO GARCÍA, 2010; IMBERNÓN, 1998), tanto na educação básica quanto no ensino superior. É importante destacar que a ausência de colaboração entre docentes da universidade, realidade de grande parte dos subprojetos, é apontada pelos coordenadores como um fator que limita os possíveis desdobramentos do PIBID em suas práticas profissionais. Primeiramente, eles citam que muitas vezes, por não terem o apoio de outros docentes, não têm condições de ampliar o número de bolsas de Iniciação à Docência oferecidas em seus subprojetos (mesmo que possa existir demanda para isso) ou de incentivar nos subprojetos outros tipos de atividades que complementar as atividades didáticas de intervenção nas escolas e a formação docente dos envolvidos (como a iniciação à pesquisa pelos membros do subprojeto).

Esse isolamento também retarda os efeitos nos cursos da licenciatura que poderiam ser desencadeados pelas reflexões que os coordenadores levantam em discussões junto aos outros docentes da universidade. Alguns coordenadores até mesmo entram em conflito com o interesse de outros docentes do curso de licenciatura, que desprivilegiam a opção dos licenciandos pelo PIBID. Para amenizar esses conflitos, os coordenadores planejam ações para aumentar a visibilidade do PIBID e incentivar a valorização do programa no interior das IES. Alguns relatam mudanças na cultura institucional, com o aumento da participação das IES em outros programas de formação de professores da CAPES. Porém, nenhum dos

coordenadores aponta mudanças concretas na estruturação dos cursos de licenciatura.

O trabalho colaborativo também foi abordado pelos coordenadores em relação à parceria com docentes das escolas de educação básica. A maioria dos coordenadores *valoriza a proximidade com a escola educação básica obtida por meio do PIBID e o conhecimento que obtêm sobre sua realidade*. Esse destaque é dado por coordenadores que tiveram experiência na escola da rede pública (C.02 e C.04), por coordenadores que tiveram experiência apenas na escola da rede privada (C.05, C.08 e C.09), e, ainda, por aqueles que não tiveram nenhum tipo de experiência na educação básica (C.01, C.06). A experiência anterior que possam ter tido com a escola da rede pública *não parece ser determinante* para esses coordenadores darem uma maior ou menor importância para esse aspecto do PIBID. Todos eles valorizam o conhecimento sobre a realidade da escola da mesma forma.

Ao estabelecer as parcerias com as escolas, os coordenadores puderam desenvolver a *capacidade de interagir com outros agentes educativos* (destacam-se os supervisores, mas os coordenadores também podem interagir com os diretores, os coordenadores pedagógicos e outros professores da escola parceira), e através dessa interação, *adquirir conhecimentos relevantes sobre a sociedade*, ou seja, sobre a sociedade representada na escola pública de educação básica. Essas são duas das metas de desenvolvimento profissional apontadas por Day (2001) que são alcançadas por alguns coordenadores de área do PIBID.

Entendemos que no trabalho colaborativo com os docentes da universidade e/ou com os supervisores, os coordenadores teriam a oportunidade de obter uma “aprendizagem contínua através da observação mútua e da discussão de colegas” (DAY, 2001, p. 214). Esse resultado atende às *necessidades de abertura, feedback e colaboração com colegas*, destacado por Day (2001) como outra meta de desenvolvimento profissional, que está diretamente envolvida com o desenvolvimento da competência relativa ao *trabalho em equipe* (PERRENOUD, 2000).

Mas os coordenadores revelam enfrentar dificuldades para estabelecimento das parcerias colaborativas com os supervisores (como acontece no caso das parcerias com outros docentes da universidade). Nem sempre o diálogo entre eles é instaurado facilmente.

Essas dificuldades não parecem restritas a esse programa específico. A respeito disso, comparamos o caso dos nossos coordenadores com os resultados obtidos no trabalho de Chicarino, Orquiza-de-Carvalho e Cordeiro (2003), que investigaram a

experiência de uma parceria universidade-escola que teve como objetivo reativar o laboratório de Química da escola parceira. No trabalho citado, as pesquisadoras verificaram que *quando o professor da universidade mantém-se distante da escola, a relação com os seus professores é frágil*. É o que parece ocorrer, em nossa pesquisa, com os coordenadores C.07, C.10 e C.11. Os supervisores não participam ativamente das reuniões dos subprojetos desses coordenadores, o que evidencia a fragilidade nas relações estabelecidas com os outros integrantes do grupo. A relação dos coordenadores com esses supervisores é mais burocrática. Eles trabalham juntos apenas para definir o que deverá ser feito pelos licenciandos na escola e para controlar se o que foi definido realmente foi feito.

Quando os professores da universidade estão presentes na escola, Chicarino, Orquiza-de-Carvalho e Cordeiro (2003) constataram que se eles *não tiverem o cuidado de não recair em uma relação pautada pela racionalidade técnica* (no sentido de estarem levando conhecimentos da universidade para os professores), *a parceria permanece hierarquizada e as ações dificilmente geram efeitos nas formações dos sujeitos envolvidos* (por exemplo, pois não alteram as rotinas dos professores nas escolas). É o caso do coordenador C.06, que exprimiu a concepção de que é o PIBID (ou seja, os sujeitos da universidade) que deveria definir as atividades a serem aplicadas pelos licenciandos na escola.

Por fim, *quando os professores da universidade se aproximam dos professores da escola e se preocupam em desenvolver ações que diluam as relações de poder*³¹ *entre os sujeitos*, essas autoras identificam um contexto onde é possível obter uma parceria colaborativa que contribuiria para a formação dos envolvidos. Os coordenadores C.01 e C.03, por exemplo, buscam adotar ações desse tipo, pois dizem procurar ouvir as demandas dos professores com relação ao que a escola necessita, para então o grupo pensar nas intervenções que poderiam ser realizadas na escola.

É o que acontece também com C.04, que atribui ao supervisor funções mais fundamentais para o funcionamento do subprojeto. Essa coordenadora diz que o supervisor *“tem uma importância muito grande. Ele é um elo com a escola, ele é aquele que sabe o que a escola precisa. Então nós não vamos para a escola com*

³¹ Entre elas: buscar relações equitativas entre parceiros; obedecer o tempo requerido pelos professores para estudo e entendimento dos temas tratados no caso do desenvolvimento de estudos teóricos em conjunto; fornecer mensagens verbais de confiança e valorização do trabalho docente; tratar as eventuais dificuldades de conteúdo prático como passíveis de serem superadas, procurando-se não dar destaque efusivo a tais situações; desenvolver um trabalho contínuo com os parceiros da escola, evitando longos períodos sem atividade e encontros entre pesquisadores; fornecer um espaço para que o professor possa falar sobre si; distribuir a responsabilidade pelas atividades desenvolvidas na parceria (CHICARINO; ORQUIZA-DE-CARVALHO e CORDEIRO, 2003).

aquela ideia de levar o conhecimento da universidade para a escola. Pelo contrário". A coordenadora, assim, parece ter construído com os supervisores uma relação mais horizontal. Ela demonstra escutar o que eles têm a falar sobre as necessidades das escolas em que trabalham. Em seu subprojeto, os supervisores também participam ativamente na orientação das atividades dos licenciandos, atuando, assim, como coformadores no apoio à formação inicial deles.

A coordenadora C.05 também destaca em sua entrevista a valorização que dá ao que a escola parceira apresenta como demandas. Nesse sentido, a coordenadora tanto valoriza as propostas e identidades dos licenciandos (que devido à maior proximidade com a escola parceira, são capazes de lhe dizer quais são suas demandas), quanto valoriza o supervisor e os outros professores da escola parceira como coformadores dos licenciandos. A posição que procura assumir é a de horizontalizar essas relações entre universidade e escola: *"olhar na perspectiva de que existem, por conta do contato deles [licenciandos na escola], existe uma outra forma de olhar as relações dentro do projeto"*, ou seja, a perspectiva de que a escola também pode colaborar com a universidade na formação dos licenciandos.

Porém, os professores da escola parceira de C.05 não são conscientes desse papel de coformação e de colaboração que têm com a universidade através do PIBID. A coordenadora critica a postura desses professores, pois eles desvalorizam a própria profissão perante os licenciandos. Por este motivo, ela se propõe o papel de *"estar lembrando também a escola que ela também tem uma função de formação para os futuros professores"*, ou seja, de incentivar esses professores a assumirem o papel de coformadores dos futuros professores.

Coloca-se em evidência a problemática do estabelecimento do terceiro-espço no PIBID (ZEICHNER, 2010; FELÍCIO, 2014). Notamos que, por meio do PIBID, *alguns coordenadores têm reconhecido a escola como um espaço de formação de professores e, portanto, os professores da educação básica como coformadores dos professores em formação* (NÓVOA, 2009). Porém, há coordenadores que ainda estão atuando segundo um modelo aplicacionista de formação (TARDIF, 2000).

A experiência dos coordenadores no PIBID, portanto, aparece, na maioria dos casos, conjugada com o exercício da reflexão, que desperta questões a respeito de propósitos, práticas e contextos na formação de professores. Esse resultado faz alusão ao *desenvolvimento da reflexão*, outra meta de desenvolvimento profissional defendida por Day (2001). Os coordenadores se envolvem, dessa maneira, em uma "aprendizagem contínua a partir da experiência, reflexão e teorização sobre a melhor

maneira de fazer convergir as necessidades individuais e coletivas dos alunos” (*Ibid.*, p. 214). Nesse processo, algumas das competências necessárias ao desempenho do trabalho docente discutidas por Perrenoud (2000) são atualizadas. Os coordenadores evoluem na *organização e direção de situações de aprendizagem* (como no caso de C.01, que aprendeu sobre como conduzir suas aulas e o subprojeto numa perspectiva construtivista: *“Quanto que eu abro? Quanto que eu coordeno? Sempre essa tensão entre os extremos, que eu acho que é o que a gente tem mais dificuldade mesmo de coordenar numa educação construtivista. [...] como é que você adquire a habilidade de fazer isso? Então acho que o PIBID me ajudou muito nisso”*); na *concepção e evolução de dispositivos de diferenciação* (caso da coordenadora C.05, que diz: *“Nós temos tentado priorizar [...] as identidades de cada um, com relação ao que gosta, ao que não gosta [...] nós percebemos por exemplo que se nós tivéssemos uma ação única dentro do projeto em que todos estivessem inseridos, nós perderíamos em termos de qualidade algumas ações, porque alguns estariam fazendo aquilo que não gostavam”*); na *administração da progressão das aprendizagens dos licenciandos* (por exemplo, a coordenadora C.05 que diz tomar um cuidado maior com os licenciandos ingressantes do curso, ao perceber as suas dificuldades de aprendizagem: *“[O PIBID] me faz ter um tipo de olhar, contato com o primeiro ano, de forma diferenciada, pelo fato de ter contato com a escola, conhecer a realidade desses alunos que estão saindo da escola e dos que estão chegando”*); e no *envolvimento dos licenciandos em suas aprendizagens e em seus trabalhos*, desenvolvidos tanto nos subprojetos, quanto nas disciplinas lecionadas pelos coordenadores nos cursos (é o caso do coordenador C.02 que relata: *“Eu tenho como meta agora, para esse semestre, melhorar esse atendimento aos alunos, da minha parte, indo com maior frequência à escola. [...] Para estar mais perto do que está acontecendo, para estar olhando, para ver se a gente consegue realmente promover alguma coisa”*).

Tais reflexões são estimuladas, principalmente, pelo conhecimento que os coordenadores obtêm sobre a realidade das escolas, seus problemas e necessidades, que, conforme já exposto, é uma característica do PIBID valorizada pela maioria dos coordenadores. A percepção de situações concretas relacionadas à prática docente nas escolas torna essa prática uma referência para o trabalho desenvolvido pelos coordenadores na universidade, em suas disciplinas nos cursos de licenciatura e na orientação que dão aos licenciandos bolsistas de Iniciação à Docência. Nesse movimento, os coordenadores estabelecem o diálogo entre a prática e a teoria e mudam, em suas disciplinas, conteúdos abordados e estratégias de ensino, enriquecendo a formação dos licenciandos.

Alguns coordenadores, portanto, repensam a formação oferecida aos licenciandos com base no conhecimento da realidade escolar e das novas demandas formativas que os licenciandos do PIBID trazem para os cursos. Isso significa que os coordenadores reavaliam de forma crítica as teorias da área de formação de professores, priorizando o que julgam ser mais importante para a futura prática profissional dos licenciandos e ampliam a formação que oferecem a eles, com o propósito de abranger aspectos do trabalho docente que vão além da dimensão didático-pedagógica.

As mudanças provocadas pelo conhecimento sobre realidade da educação básica se refletem também no trabalho de pesquisa de alguns coordenadores. Por exemplo, a aproximação com o contexto escolar fundamenta as pesquisas acadêmicas de alguns coordenadores de área que buscam propostas de soluções para problemas enfrentados pelas escolas (C.02, C.09). Já as pesquisas desenvolvidas nos subprojetos auxiliam os coordenadores no processo de reflexão sobre a própria prática docente e na avaliação das atividades do grupo (C.05). Há também indícios de integração da pesquisa com o ensino nas universidades. Os coordenadores são mobilizados a orientar licenciandos com interesses de pesquisa em seus TCCs (Trabalhos de Conclusão de Curso) e também surgem possibilidades da criação de grupos de pesquisa com outros docentes (C.04, C.05, C.11). **É importante destacar, entretanto, que muitos não realizem pesquisas sobre o PIBID ou não incentivem a pesquisa como parte das atividades previstas no subprojeto.**

Essas diferenças também se aplicam ao que se refere às relações que os coordenadores estabelecem com as atividades de coordenação dos subprojetos. Os diferentes graus de engajamento nos diferentes tipos de atividades dos subprojetos caracterizam *diferentes graus de envolvimento dos coordenadores com o PIBID*. Consideramos que o grau de envolvimento do coordenador com o PIBID está relacionado com a aproximação que têm com os supervisores e com as escolas, ou seja, com o tipo de parceria que é estabelecida entre os subprojetos e as escolas de educação básica. Conforme já discutido nas análises narrativas, os diferentes tipos de envolvimento acabam influenciando os percursos de desenvolvimento profissional dos coordenadores. Ao cruzarmos os dados sobre as trajetórias formativas e profissionais dos coordenadores, *não identificamos fatores determinantes que justifiquem esses diferentes tipos de envolvimento*. Por exemplo, os coordenadores C.03 e C.07, têm em comum o fato de não terem formações específicas em Educação e não realizarem pesquisas sobre o Ensino de Física ou Formação de Professores. O envolvimento com o PIBID dos dois coordenadores, no entanto, é diferente. C.03 envolve-se nas

atividades do PIBID muito mais do que C.07, que, por exemplo, mantém-se mais distante da supervisora e da escola parceira de seu subprojeto.

Não identificamos, também, diferenças significativas entre os grupos de coordenadores de IES federais, estaduais e municipais. O tipo de rede a qual pertence às IES públicas em que trabalham também não parece ser uma característica relevante para justificar diferenças entre o que os coordenadores apontam como dificuldades para estabelecer parcerias com as escolas ou com outros colegas da IES, aquilo que mais valorizam no PIBID ou quaisquer outros aspectos.

Apesar das dificuldades de diferentes naturezas e das frustrações, os coordenadores também parecem encontrar satisfação e, por isso, insistem em seu trabalho ou qual, muitas vezes, se referem como sendo uma “luta”:

C.01: “[...] você se frustra muito... [...] Olha, se eu não acreditasse tanto assim..., se eu não tivesse tanta vontade que acontecesse essa integração [entre universidade e escola]... *Eu acho muito árduo esse trabalho do PIBID* [...] Então, tem momentos que é bem difícil. Dá vontade assim [de dizer] ‘acho que eu vou parar’. [...] Mas me dá pena, *porque eu ainda acredito*. Mas assim, é duro”.

C.03: “Então também é *uma luta nesse lado*. De trazer o professor do Estado [para o PIBID] e isso está servindo como formação continuada deles”.

C.04: “Trabalhar com aluno da graduação não é uma coisa muito fácil. Até eles entenderem que de fato ele está lá, ele tem que assumir a responsabilidade, isso é uma coisa difícil da gente levar de início, mas a partir do momento em que vão chegando os novos, os alunos que já estão, começam a empolgar, começam a mostrar o que é que eles fazem, então eles vão sendo envolvidos, *mas é uma luta todo dia*”.

C.05: “Hoje, eu acho que há conhecimento [por parte de outros docentes da universidade] da sua existência, não sei se há o interesse em entender de fato o significado do PIBID, até que ponto há esse conhecimento do que significa o PIBID... Mas o reconhecimento, acho que ainda é uma batalha, uma luta ainda, é *uma luta ainda grande em termos institucionais*”.

Acreditamos que a persistência dos coordenadores de área é estimulada por alguns elementos do PIBID que sustentam suas participações no programa: o entendimento da parceria universidade-escola como um espaço de integração e de aprendizagens; a percepção do subprojeto PIBID como um espaço que proporciona o diálogo com o “outro” (colaboradores, supervisores, licenciandos) que abre caminhos para reflexões e aprendizagens (PASSOS *et al.*, 2006); o desejo de renovar os currículos dos cursos de licenciatura, expandindo os resultados alcançados pelo PIBID para todos os licenciandos do curso, o que por sua vez revela um compromisso social

assumido pelos coordenadores com a formação dos licenciandos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009); e, por fim, o reconhecimento do PIBID como integrador das diferentes funções exercidas pelos coordenadores na universidade (ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária).

A concepção do PIBID como um programa que integra as diferentes dimensões da carreira do professor universitário emerge da própria categorização que realizamos das análises narrativas e apresenta o desenvolvimento profissional dos coordenadores de área culminando numa encruzilhada de caminhos (MARCELO GARCÍA, 1999), um ponto de encontro dessas diferentes dimensões da carreira acadêmica do coordenador de área.

Tendo em vista todos esses resultados, localizamos o PIBID como um programa que, de fato, traz contribuições para o desenvolvimento profissional dos coordenadores de área. Resgatando os cinco principais modelos de desenvolvimento profissional apresentados por Marcelo García (1999) a partir de uma revisão elaborada por Sparks e Loucks-Horsley (1990)³², é possível observar que esse desenvolvimento profissional dos coordenadores de área do PIBID se aproxima do *modelo baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão*. Como já destacado, a reflexão, bem como o apoio obtido no diálogo entre os participantes do PIBID impulsionam mudanças nas práticas dos coordenadores de área. Apesar da prática dos coordenadores de área não serem supervisionados por outras pessoas, eles, de certa forma, assumem a posição de supervisores³³, pois são responsáveis pelas formações dos licenciandos e professores de educação básica. A prática supervisiva, ou seja, a prática dos coordenadores como formadores de professores dá origem às reflexões e, ao mesmo tempo, é alimentada por elas. Assim, entendemos que o desenvolvimento profissional do coordenador de área se concretiza nesse movimento alternado entre reflexão e mudanças nos pensamentos, nas práticas e nos contextos em que ocorrem (DAY, 2001).

³² SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S. Models of staff development. In: Houston W. R. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, McMillan Pub., 1990. p. 234-251.

³³ O sentido que Marcelo García dá à palavra “supervisão” é diferente daquele que utilizamos no contexto do PIBID. No PIBID, o supervisor é o professor de educação básica parceiro de um subprojeto. No texto de Marcelo García, a supervisão está relacionada ao trabalho que formadores de professores desempenham na orientação dos professores em formação.

6 Considerações finais

C.05: “Então isso [o PIBID] é interessante, porque acabamos sendo formados nesse trajeto todo. Cada ação é um aprendizado”.

O PIBID é um dos programas de formação de professores fomentados pela CAPES nos últimos anos que visa valorizar a profissão docente e apoiar a formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura. Tendo em vista a rápida expansão do número de projetos institucionais apoiados pela CAPES e do número de bolsas concedidas, o programa rapidamente se tornou um dos mais importantes da área. A inclusão, em 2013, do PIBID na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96) por meio da Lei nº 12.796/13 também demonstra a prioridade dada à formação de professores nas atuais políticas públicas.

O diferencial do PIBID, em relação aos outros programas de formação de professores apoiados pela CAPES, encontra-se na ênfase dada ao estabelecimento da parceria universidade-escola. O programa, apesar de enfatizar em seus objetivos a formação inicial dos licenciandos, torna-se também relevante para os supervisores e coordenadores, os principais agentes dessa parceria. De fato, pesquisas indicam que o PIBID impacta as formações de todos os envolvidos: os licenciandos, os supervisores e os coordenadores de área.

Os dados apresentados por Gatti e colaboradores (2014) confirmam os impactos do PIBID para a formação dos licenciandos. Os coordenadores entrevistados nessa pesquisa também identificam alguns desses impactos. Em alguns contextos, o PIBID é o único programa do curso de licenciatura que oferece ao licenciando a oportunidade de se envolver com projetos de ensino, o que implica um grande interesse desses licenciandos pelas bolsas de Iniciação à Docência. Por meio do PIBID, os licenciandos estabelecem vínculos com a escola desde o início de seus cursos e são estimulados a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades didáticas nas escolas. O programa, assim, contribui para a valorização da docência por parte dos estudantes e proporciona a eles uma formação profissional mais qualificada (GATTI *et al.*, 2014).

Nascimento (2014) aponta alguns indicadores de desenvolvimento profissional dos supervisores do PIBID. Nesse programa, os professores de educação básica se vêem como agentes de mudanças, pois se comprometem com a formação inicial dos licenciandos e encontram satisfação pessoal nesse trabalho; exercem práticas de reflexão e de investigação; se envolvem com práticas colaborativas e de trabalho em equipe; e atualizam continuamente seus repertórios pedagógicos e científicos. O autor

também ressalta a importância do modo como os subprojetos são conduzidos e a maneira como o próprio supervisor encara o PIBID para que processos de desenvolvimento se desencadeiem. Como analisamos nessa pesquisa, as relações estabelecidas entre coordenadores e supervisores são variadas e influenciam o estabelecimento do trabalho colaborativo entre os participantes do PIBID, que por sua vez, se apresenta como uma fonte de aprendizados e desenvolvimento profissional para esses sujeitos.

Nessa pesquisa, realizamos entrevistas semi-estruturadas com onze coordenadores de área de subprojetos que envolvem cursos de licenciatura em Física de IES públicas do estado de São Paulo com o objetivo de investigar os impactos do PIBID no desenvolvimento profissional dos professores das IES que assumiram a coordenação de área desses subprojetos. Com base nas seis dimensões de desenvolvimento profissional do coordenador de área (*carreira acadêmica e profissional, atualização científica e educacional, condução do ensino, sustentação da aprendizagem, gestão universitária e imagem dos sujeitos*) constituímos nossos dados e a partir deles escrevemos análises narrativas. A partir das análises narrativas, identificamos quatro categorias (*a parceria universidade-escola, as articulações com pesquisa, a relação com a instituição universitária e os impactos na própria prática como formador de professores*) que guiaram nossas discussões e a identificação dos impactos do PIBID no desenvolvimento profissional dos coordenadores de área. Nossas análises assinalam alguns indícios de desenvolvimento profissional sinalizadas pelas mudanças de pensamento, de práticas e de contexto (DAY, 2001) que os coordenadores relataram e que podem ser sintetizadas nos seguintes itens:

- *Por meio da parceria estabelecida no PIBID, os coordenadores conhecem a realidade das escolas de educação básica e os desafios enfrentados pelos professores nessas escolas, o que incentiva os coordenadores a repensarem a formação que oferecem aos licenciandos;*

- *A partir das reflexões desencadeadas pelas atividades desenvolvidas no programa, os coordenadores transformam suas práticas formativas;*

- *Os coordenadores são incentivados a elaborar novas estratégias de orientação e de apoio aos licenciandos para sustentá-los em suas aprendizagens;*

- *O PIBID aproxima as pesquisas acadêmicas dos coordenadores de área da escola de educação básica e se apresenta, para alguns coordenadores, como um novo espaço para a realização de investigações nas áreas de Educação e Formação*

de Professores que podem complementar as pesquisas que realizam ou incentivar novas reflexões sobre suas práticas;

- Apoiados nas experiências do PIBID, os coordenadores de área refletem sobre aspectos de seu contexto institucional, tais como as estruturas dos cursos de licenciatura e o trabalho colaborativo com outros docentes.

Os resultados que obtemos nessa pesquisa se aproximam, portanto, daqueles obtidos no estudo avaliativo do PIBID realizado por Gatti e colaboradores (2014). Esses pesquisadores destacam como contribuições do PIBID ao desenvolvimento profissional dos coordenadores de área:

- [O PIBID] favorece sua aproximação da realidade e das necessidades da escola básica, propiciando novas visões sobre o ensino e a prática docente.
- Contribui com a formação continuada dos docentes das IES, com sua atualização nos aspectos pedagógicos das disciplinas e nas tecnologias, criando, com a aproximação do contexto escolar, o estímulo à busca de soluções para o ensino e para atendimento às ocorrências escolares.
- Contribui para a modificação de posturas dos docentes do curso de licenciatura: maior interesse, participação e novas perspectivas sobre a relação teoria-prática.
- Ajuda a questionar construtivamente a qualidade das práticas formativas no âmbito da docência na própria IES.
- Favorece o desenvolvimento de novas compreensões sobre educação, escola e práticas educativas pela aproximação de professores e licenciandos com a escola, considerando os efeitos positivos que colhem (GATTI, *et al.*, 2014, p. 105).

Todos esses impactos têm origem no contato do coordenador com a realidade da escola de educação básica e no trabalho colaborativo realizado com o supervisor para a formação dos licenciandos. Esses resultados revelam a *parceria universidade-escola* estabelecida no PIBID como o principal caminho de desenvolvimento profissional dos coordenadores de área. Apontam também o reconhecimento da escola de educação básica como espaço de formação e dos supervisores como coformadores dos licenciandos.

Alguns coordenadores entrevistados mencionam os estágios supervisionados dos cursos de licenciatura, traçando comparações entre o trabalho desenvolvido no PIBID e nesses estágios. Os estágios também pressupõem, para se concretizarem, a existência de parcerias universidade-escola, de modo que elas não são uma novidade trazida pelo PIBID aos cursos de licenciatura.

Porém, surgem diversas dificuldades no desenvolvimento dos estágios supervisionados nos cursos. Martins (2009) aponta alguns dos problemas verificados no estágio supervisionado de um curso de licenciatura em Física: a infra-estrutura

pobre das escolas (falta de materiais, ausência de salas de informática e de laboratórios didáticos) e a instabilidade de sua organização (alunos que entram e saem da escola quando querem, o não cumprimento do horário de início e fim das aulas); a falta de orientação e a desmotivação do professor da escola que recebe os estagiários; a “pulverização” dos licenciandos em diferentes escolas parceiras, o que dificultou o acompanhamento dos estagiários que se sentiram isolados e sem apoio; o atendimento à necessidade de refletir conjuntamente com os licenciandos acerca de questões relacionadas ao início da docência; a recorrência de práticas “tradicionais” nas atividades de regência dos licenciandos o que sugere a falta de vivência dos licenciandos com práticas alternativas de ensino durante o curso.

Apenas dois coordenadores que entrevistamos (C.04 e C.11) relataram que as parcerias realizadas no âmbito dos estágios de seus cursos eram eficientes e, inclusive, serviram como inspiração para a criação dos subprojetos do PIBID. De modo geral, as relações entre universidade e escola através dos estágios são frágeis e pouco efetivas para a formação dos licenciandos e para o curso, como nos indica o coordenador C.03.

Apesar do PIBID não ter a proposta de substituir os estágios supervisionados dos cursos, o programa garante uma estrutura que apoia a criação dessas parcerias e o acompanhamento dos licenciandos nas escolas, abrindo caminhos para enfrentar os problemas apontados por Martins (2009). O reconhecimento institucional do programa; a concessão de bolsas para coordenadores, supervisores e licenciandos, que facilita a constituição do grupo; e a possibilidade dos licenciandos participarem do subprojeto desde o início de seus cursos colaboram para isso.

Conforme já exposto, as influências do PIBID se fazem notar em todas as dimensões de desenvolvimento profissional dos coordenadores de área. É evidente também a identificação das dimensões de desenvolvimento profissional estimuladas pelas atividades do PIBID com as áreas de atuação profissional do docente universitário (ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária). Contudo, o desenvolvimento profissional não ocorre da mesma forma para todos os sujeitos. Há alguns coordenadores que se desenvolvem na maior parte das dimensões, enquanto outros não. Essas diferenças aparecem condicionadas ao estabelecimento da parceria com os supervisores, de forma que aqueles coordenadores que não constroem parcerias efetivas, não se desenvolvem como aqueles que, pelo contrário, as constroem.

Os impactos mais notáveis do PIBID no desenvolvimento profissional dos coordenadores (com ênfase na reflexão sobre a formação oferecida aos licenciandos e na transformação das práticas formativas) se dirigem ao trabalho do coordenador de área como formador de professores (relacionada diretamente às dimensões *condução do ensino e sustentação da aprendizagem*). O prognóstico que podemos fazer desses impactos destaca os possíveis efeitos sobre as estruturas dos cursos de licenciatura e as mudanças na cultura institucional, com a maior valorização das licenciaturas.

O PIBID se apresenta, portanto, como um programa promissor para a formação docente. Seus impactos, como indicado, transcendem a formação inicial de professores, pois incluem também o desenvolvimento profissional dos supervisores e coordenadores de área, motivando mudanças nos ensinamentos das escolas e dos cursos de licenciatura. É um programa que contribui para a valorização do magistério e que ajuda a combater a evasão dos cursos de licenciatura (GATTI *et al.*, 2014). Entretanto, ao pensarmos o panorama da formação de professores no país, assinala-se a necessidade de também haver investimento em outras frentes, tais como a valorização da carreira docente, e o apoio à infra-estrutura das escolas, de modo a se conjugarem esforços para aumentar a atratividade da profissão docente e responder a grande demanda por professores nas escolas de educação básica do país.

Nesse sentido, é interessante avaliar o quanto o PIBID contribui para incentivar os licenciandos que finalizam a etapa de formação inicial nas universidades a ingressarem na carreira docente nas escolas de educação básica. Gatti *et al.* (2014) verificaram que mais da metade (58,4 %) dos coordenadores institucionais que responderam ao questionário utilizado no estudo que realizaram admite que não há instrumentos de acompanhamento e identificação do destino dos egressos em suas IES. Os dados fornecidos pelas IES que fazem esse acompanhamento indicam que 65 % de seus egressos trabalham na educação básica, sobretudo na rede pública, e apenas 2,4 % desistem da docência. Mais de um quarto dos coordenadores institucionais que responderam ao questionário referem-se a egressos que optam pela carreira universitária, motivados pelo interesse de pesquisa na área.

Esses números podem variar no decorrer dos anos. Indica-se, portanto, a importância da realização de estudos que sejam abrangentes (abordando diferentes contextos de realização do PIBID), mas que ao mesmo tempo analisem em profundidade as influências do programa na opção pela carreira docente de seus egressos e os impactos institucionais do programa em longo prazo nos cursos de licenciatura e nas escolas de educação básica que são parceiras de subprojetos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

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

ARAUJO, R. S.; VIANNA, D. M. A carência de professores de ciências e matemática na educação básica e a ampliação das vagas no ensino superior. *Ciência & educação*, v. 17, n. 4, p. 807-822, 2011.

BACCON, A. L. P.; ARRUDA, S. M. Os saberes docentes na formação inicial do professor de física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 3, p. 507-524, 2010.

BARRETTO, E. S. S. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 1, p. 39-52, 2011.

BEDIN, E. *Formação de professores de química: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia*. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.

BRASIL. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 07 fev. 2006. Seção 1, p. 1.

BRASIL (MEC/INEP). *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. (Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio). Brasília, DF, Brasil, Conselho Nacional da Educação, MEC/INEP, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 jul. 2007. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 dez. 2007. Seção 1, p. 39.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 jan. 2009. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Portaria normativa nº 16, de 23 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 dez. 2009. Seção 1, p. 91.

BRASIL. Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão. *Diário Oficial da União*, Brasília, 6 mar. 2012. Seção 1, p. 27.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 jul. 2013. Seção 1, p. 11.

CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: Campos, B. P. (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 2002.

CARVALHO, A. M. P. Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. In: SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. (Org.). *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias*. Editora Unijuí: Ijuí, 2006. p. 13-48.

CARVALHO, D. C.; QUINTEIRO, J. A formação docente e o PIBID: dilemas e perspectivas em debates. *EntreVer*, v. 2, n. 4, p. i-xii, 2013.

CATRIB, A. M. F.; GOMES, S. C.; GONÇALVES, F. D. *Educação superior: formação de professores x demanda de educação básica*. 1 ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 62 p. (Série Documental Relatos de Pesquisa, v. 62)

CHARLOT, B. "O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição". *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul/dez.2008.

CHICARINO, A. G. G. P.; ORQUIZA-de-CARVALHO, L. M.; CORDEIRO, M. A. M. Parceria universidade/escola: uma experiência no laboratório de química. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, IV, 2003, Bauru. *Atas...* Disponível em: < <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL140.pdf> /> Acesso em: 29 de abr. 2015.

CLÍMACO, J. C. T. S.; NEVES, C. M. C.; LIMA, B. F. Z. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, v. 9, n. 16, p. 181-209, 2012.

CORREIA, G. S. *Estudos dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID-PUC/SP*. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

COSTA, N. M. L. A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. *Holos*, v. 3, p. 63-75, 2004.

COSTA, M. A. M. Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 97-129, jul./dez. 2009.

CUNHA, M. I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação docente, trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-149. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

CURY, C. R. J. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência da Capes e a formação docente. *Revista @rquivo Brasileiro de Educação*, v. 1, n. 1, p. 13-26, 2013.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Porto, 2001. 352 p.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92, n. 230, p. 34-51, 2011a.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação*, v. 36, n. 2, p. 203-218, 2011b.

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL - DEB. *Relatório de gestão 2009-2011 PIBID*. Brasília, CAPES, 2012. 29 p. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2012.

DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – DEB. *Relatório de gestão 2009-2013*. Brasília: CAPES, 2013. 328 p. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>> Acesso: 21 dez. 2014.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisa qualitativa. *Educar*, n. 24, p. 213-225, 2004.

FARIAS, I. M. S.; ROCHA, C. C. T. PIBID: uma política de formação docente inovadora? *Revista Cocar*, v. 6, n. 11, p. 41-49, 2012.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014.

FÉTIZON, B. A. M. *Educar professores? Um questionamento dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo*. São Paulo, FEUSP, 1984. (Estudos e Documentos, v. 24). 227 p.

FORMOSINHO, J. Ser professor na escola de massas. In: _____. (Coord.). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009a. p. 37-69.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. *Horizontes*, v. 25, n. 1, p. 63-71, 2007.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciências & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCIAS, N. M. D.; HIGA, I. Formação de professores de Física: problematizando ações governamentais. *Educação: Teoria e Prática*, v. 22, n. 40, p. 166-183, 2012.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, A. S.; FERRAGUT, L. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014. 117 p. (Coleção Textos FCC, 41).

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. (Coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GATTI, B.; NUNES, M. R. *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009. 158 p. (Coleção Textos FCC, 29).

IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Hacia uma nueva cultura profesional. 3ª ed. Barcelona: Editora Graó, 1998. 163 p.

KUSSUDA, S. R. *A escolha profissional de licenciandos em física de uma universidade pública*. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2012.

LEITÃO, A.; ALARCÃO, I. Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 19, n. 2, p. 51-84, 2006.

LEITE, Y. U. F. *O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores*. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. 104 p.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARCELO GARCÍA, C.³⁴ *Formação de professores para uma mudança educativa*. 1ª Ed. Porto: Porto Editora, 1999. 271 p.

MARCELO GARCÍA, C.³⁴ O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010.

MARCELO GARCÍA, C.³⁴ *Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/yz0lrw>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

MARCELO, C.³⁶ Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARTINS, A. F. P. Estágio supervisionado em física: o pulso ainda pulsa... *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 31, n. 3, 3402, 2009.

MASSENA, E. P. Avaliando a produção científica em torno do PIBID: tendências, relevâncias e silenciamentos. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, IX, 2013, Águas de Lindoia. Atas... Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1025-1.pdf>> /> Acesso em: 22 de abr. 2015.

MAZOTTI, T. B. Formação de professores: racionalidades em disputa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 74, n. 177, p. 279-308, 1993.

³⁴ Trata-se do mesmo autor nessas três referências: Carlos Marcelo García.

MIZUKAMI, M. G. N. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In: BARBOSA, R. L. L. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 285-314.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista e-curriculum*. São Paulo, v. 1, n. 1, 2005.

NASCIMENTO, W. E. *Professores supervisores do PIBID: um estudo sobre o desenvolvimento profissional*. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

NEVES, C. M. C. Introdução: A Capes e a formação de professores para a educação básica. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, v. 8, supl. 2, p. 352-373, 2012.

NÓVOA, A. A formação da profissão docente. In: _____. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 1ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal: Educa, 2009. 96 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: Formosinho, J. (Coord.). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

PALMA FILHO, J. C. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 145-167.

PASSOS, C. L. B.; *et al.* Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante*, v. 15, n. 1-2, p. 193-219, 2006.

PASSOS, L. F. O trabalho do professor formador e o contexto institucional: desafios e contribuições para o debate. *Educação & Linguagem*, v. 10, n. 15, p. 99-116, jan./jun. 2007.

PAREDES, G. G. O. *Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de ciências*. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2006.

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

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: *Actas do ProfMat 98*, Lisboa: APM, p. 27-44, 1998.

PORTO, R. T. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: ensinar e aprender matemática*. 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

REALI, A. M. M. R. Universidade e escola: limites e possibilidades de práticas de colaboração na formação continuada de professores. In: BARBOSA, R. L. L. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 315-328.

RISTOFF, D. *A educação em guerra*. Conferência Nacional de Educação Básica. Brasília, abril de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/dilvo_ristoff.pdf> Acessado em: 22 out. 2014.

SARAIVA, M.; PONTE, J. P. O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Quadrante*, v. 12, n. 2, p. 25-52, 2003.

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

STANZANI, E. L. *O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na universidade estadual de Londrina*. 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TINTI, D. S. *PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP*. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

UIBSON, J.; ARAUJO, R. S.; VIANNA, D. M. Dados estatísticos da formação de professores e física no Brasil (2000-2012). In: Simpósio Nacional de Ensino de Física, XXI, 2015, Uberlândia. *Atas...* Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xxi/sys/resumos/T0885-1.pdf/>> Acesso em: 22 de mai. 2015.

VEIGA, I. P. A. (Coord.). *Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012. 207 p.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

APÊNDICE A - Perguntas que caracterizam as dimensões do desenvolvimento profissional docente para análise das entrevistas com os coordenadores de área do PIBID

DIMENSÃO 1 – CARREIRA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

1. Em que consiste o seu trabalho como coordenador de área do PIBID? Por que decidiu assumir essa tarefa de coordenação do PIBID? Quanto esforço e investimento está exigindo? Está satisfeito? Em que aspectos?
2. Seu trabalho no PIBID tem impactado seu trabalho como pesquisador? (mudanças em relação aos temas de trabalho, à publicação e participação em eventos científicos...)
3. Tem planejado avanços na carreira? De que forma? Qual é o papel que a coordenação do PIBID tem no desenvolvimento da sua carreira?
4. O PIBID tem sido um caminho para sua formação profissional?
5. Acredita que o PIBID é uma iniciativa de valorização social e econômica da sua profissão? Em que aspectos?
6. Como é sua relação com o coordenador institucional?
7. Tem participado de grupos de gestão do PIBID e desenvolvido suas atividades com a colaboração do grupo (interação com outros coordenadores e colaboradores)?

DIMENSÃO 2 – ATUALIZAÇÃO CIENTÍFICA E EDUCACIONAL

1. Para o trabalho desenvolvido com o PIBID, tem sentido a necessidade de estudar algo novo? Ou de aprofundar seus estudos? Ou seja, precisou de um suporte teórico que não tinha?
2. Quais conteúdos/abordagens/metodologias são trabalhadas no PIBID? (HFC, experimentação, CTSA...?)
3. Para desenvolver o subprojeto teve a necessidade de desenvolver novos materiais didáticos?
4. O PIBID modificou ou vem modificando de alguma maneira sua compreensão da realidade educacional brasileira? Em que aspectos? Tem refletido sobre situações que tem se mostrado comum nas escolas, como indisciplina, violência, bullying, discriminação, drogas?
5. Refletiu ou vem refletindo sobre o ofício do magistério? Em que aspectos? Essa reflexão contribuiu para que você aprofundasse sua percepção sobre a carreira do magistério? Como?
6. Mudou sua relação com a maneira como acompanha as publicações em ensino? (p. ex. se teve que assinar outras revistas?)

7. Tem procurado conhecer ou acompanhar iniciativas originais e práticas de outros subprojetos do PIBID?

8. Há a promoção de eventos do PIBID dentro de sua instituição? Como esses eventos são promovidos? Há trocas de experiências entre os subprojetos de sua instituição? Qual conhecimento advém dessas trocas?

9. Que tipo de conhecimento tem obtido através da interação com os outros participantes do PIBID (supervisor, licenciandos)?

DIMENSÃO 3 – CONDUÇÃO DO ENSINO

1. A experiência obtida com o PIBID vem tornando você mais capaz de enfrentar os desafios em sala de aula?

2. Enquanto coordenador no PIBID algo mudou na sua prática, no que se refere à maneira de ensinar? O quê? Tem elaborado novas atividades? (se for professor de estágio supervisionado) O PIBID modificou algo na visão sobre o estágio supervisionado? O quê?

3. Tem refletido sobre sua própria atividade docente? Como? Em que aspectos? Tem conseguido fazer uma revisão dos métodos, estratégias e rotinas de trabalho? Como? O esforço tem dado resultados satisfatórios?

4. Tem aumentado sua capacidade de oferecer diferentes soluções para as dificuldades de aprendizagem dos alunos (das disciplinas e do PIBID)? Como? Em que situações tem tido mais sucesso?

5. Durante a participação no PIBID utilizou ou tem utilizado as novas tecnologias de informação e comunicação? Como? Como avalia os resultados obtidos em sua prática docente e na gestão do subprojeto?

DIMENSÃO 4 – SUSTENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM

1. Durante o PIBID, refletiu ou tem refletido a questão das diferenças de aprendizagem entre os alunos? Como? Tem explorado outros espaços de aprendizagem além da sala de aula? Quais? Tem oferecido atividades opcionais de formação para os alunos? Quais? Como?

2. Durante a participação do PIBID desenvolveu ou tem desenvolvido formas de aumentar a cooperação entre os seus licenciandos (disciplinas de graduação) e entre os bolsistas do PIBID? Quais? E cooperação entre os participantes do PIBID (licenciandos e supervisores)?

3. Tem se preocupado de forma sistemática com a motivação dos alunos para participar das atividades na universidade e na escola parceira? Que tipo de estratégias foram desenvolvidos nesse sentido? Tem tido sucesso em motivar os alunos a aprender?

4. Durante a participação no PIBID refletiu ou tem refletido sobre a maneira de avaliar os alunos? Que aspectos considera importantes para essa reflexão? Sentiu ou tem sentido necessidade de alterar sua maneira de avaliar os alunos? Em que aspectos? Tem promovido formas de auto-avaliação dos alunos? Como?

5. Tem experimentado novas regras e contratos de trabalho? Quais?

6. Como você enxerga o estabelecimento do vínculo com alunos de disciplinas da graduação? E com os bolsistas do PIBID? Como você tem sustentado esse vínculo?

DIMENSÃO 5 – GESTÃO UNIVERSITÁRIA

1. Durante a participação do PIBID tem refletido e se preocupado com a gestão da universidade? Em que aspectos?

2. Durante a participação no PIBID tem modificado seu trabalho em equipe? Como? Tem elaborado projetos em comum com os colegas? Quais? Tem administrado os problemas de um grupo de trabalho como?

3. Tem participado ativamente na vida institucional da universidade? Como? Tem aumentado a contribuição na elaboração do projeto pedagógico (no sentido de provocar mudanças nos cursos de licenciaturas)? Tem participado mais ativamente do Conselho de Curso?

4. Tem discutido com colegas, coordenadores e alunos o currículo do curso de licenciatura? Tem desenvolvido propostas de implementação e de adaptação curricular?

5. A universidade ou o curso passou por mudanças curriculares ou administrativas? Como tem administrado essas mudanças? Tem procurado compreender o significado e os possíveis sentidos das mudanças educacionais e das iniciativas correspondentes?

6. Tem participado de outros projetos de extensão universitária? Ou de projetos ligados à Secretaria da Educação? Tem desenvolvido planos para um futuro aproveitamento neste âmbito de gestão? Há relações com o PIBID?

DIMENSÃO 6 – IMAGEM DOS SUJEITOS

1. Você percebe qual é a imagem que os licenciandos, os supervisores, os colegas de trabalho, os pibidianos, o coordenador institucional têm de você? Como essa imagem afeta o andamento do projeto?

2. Enquanto coordenador do PIBID, percebe-se observado pelos bolsistas e supervisor como modelo de professor e como gestor? Como isso afeta sua atuação?

3. Qual é a imagem que você tem de si como coordenador de área?

4. Como a imagem que você tem dos pibidianos, dos supervisores, do coordenador institucional e dos colegas de trabalho afeta a sua atuação no projeto?

5. Você percebe que a imagem de professor que o aluno desenvolve por meio da sua atuação, influencia na adesão dele ao projeto (ao investimento dele na própria formação docente)?

6. Você percebe que aquilo que faz influencia na imagem de professor que o aluno tem?