
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO PIBID

Isabel Maria Sabino de Farias*
Cláudio César Torquato Rocha**

Resumo

Este trabalho, ao assumir o desenvolvimento profissional de professores como objeto da formação docente, focaliza profissionais da Educação Básica participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) chamados a colaborar na formação inicial de futuros colegas. Tem como objetivo discutir práticas e saberes mobilizados por esses professores nesse contexto e que modificaram seu repertório de conhecimento profissional. O texto examina como alguns pesquisadores ibéricos e brasileiros compreendem o conceito de ‘desenvolvimento profissional de professores’. Traz também dados de entrevista com 30 docentes envolvidos na pesquisa em rede *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID*, apoiada pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES). As conclusões apontam para quatro indicadores do desenvolvimento profissional dos professores entrevistados, cujos significados são discutidos ao longo do trabalho.

* Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com estudos de pós-doutoramento em Educação na Universidade de Brasília (UnB). Professora do Centro de Educação (CED) e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). Endereço: Av. Silas Munguba, 1700 – Itaperi Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: isabelinhasabino@yahoo.com.br.

**Cláudio César Torquato Rocha. Mestre em Educação (UECE) e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de concentração Formação de Professores, da Universidade Estadual do Ceará (PPGE UECE). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade. Endereço: Av. Silas Munguba, 1700 – Itaperi Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: claudio_torquato@yahoo.com.br.

Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.123-140, Set./Dez. 2016.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional dos Professores; Formação Docente; Educação Básica; PIBID; Professores Supervisores

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, no contexto brasileiro da pesquisa em Educação, discutir o tema do desenvolvimento profissional dos professores significa se deparar com a injunção de consultar autores ibéricos, nossos principais alvíres teóricos externos, desde alguns anos antes das reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990. Nomes como os dos espanhóis Imbernón (2004 e 2009), García (1999 e 2009) e dos portugueses Nóvoa (1991 e 2009) e Oliveira-Formosinho (2009), por exemplo, são expressos como referências imperativas.

Neste trabalho, consideramos desenvolvimento profissional dos professores como objeto de estudo da formação docente. Embora muitos autores façam referência apenas à categoria formação de professores como algo contingente, a posição que endossamos é aquela encontrada em Garcia (1999, p. 26), que conceitua formação de professores como

[...] a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorarem a qualidade da educação que os alunos recebem.

Depois de Garcia (1999), André (2010) retomou a discussão sobre formação de professores como área de conhecimento, conforme os indicadores propostos por aquele para atestar sua delimitação, baseada principalmente em estudos realizados em programas de pós-graduação em Educação, dentre dissertações e teses, produzidos de 2003 a 2007 e as examinou considerando os “avanços e lacunas” no contexto da realidade brasileira.

Ao longo de sua argumentação, André (2010, p. 176) distinguiu como “avanço”, entre outros, as leituras mais recentes que alguns autores (referindo-se explicitamente a António Nóvoa, Francisco Imbernón e Marcelo Garcia) fazem sobre o tema, reconhecendo que a formação de professores precisa ser pensada “como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”.

Assim sendo, nosso pensamento se alinha ao de André (2010), ao mesmo tempo em que não perde de vista a definição de Garcia (1999 e 2009) ao especificar desenvolvimento

profissional de professores como objeto da formação docente, ainda mais quando movemos nossa atenção para o que ocorre com professores da Educação Básica participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID¹), chamados a colaborar na formação inicial de futuros colegas. Pressupomos que a inserção desse docente nessa iniciativa é formadora, amplia, fortalece e renova seus saberes, ainda que este não seja o foco do Programa.

Com apoio nessa premissa, este escrito objetiva discutir práticas e saberes mobilizados por professores da Educação Básica participantes do PIBID que modificaram o repertório de conhecimento profissional desses docentes. A análise recorre a dados empíricos recentes, produzidos no âmbito da pesquisa *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID*, iniciativa em rede apoiada pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES - Edital nº 049/2012) e que articula grupos de pesquisa vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* do Ceará (Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade, da Universidade Estadual do Ceará/UECE), de Minas Gerais (Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente, da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP) e de São Paulo (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores, da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP/Campus de Guarulhos).

Em agosto e setembro de 2015 pesquisadores do núcleo cearense se deslocaram para sete cidades distribuídas em todas as macrorregiões do Estado para entrevistar 30 professores supervisores², entre egressos e atuantes no PIBID, sobre seu desenvolvimento profissional. Foram entrevistados docentes com formação em quase todas as disciplinas da Educação Básica – Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia, Química e Sociologia. Estes profissionais participaram do PIBID ofertado por seis instituições universitárias públicas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Universidade Regional do Cariri (URCA).

¹ O PIBID é uma iniciativa de iniciação à profissão destinada a futuros professores em decurso de formação inicial. Além dos discentes dos cursos de licenciatura e professores da universidade, conta com a participação de docentes da Educação Básica na função de professores supervisores. Cabe-lhes “acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência” no contexto escolar (BRASIL, 2010).

² Ao todo foram entrevistados 90 professores supervisores, sendo 30 em cada Estado.

A entrevista, do tipo semiestruturada, foi guiada por um instrumental elaborado e compartilhado entre os três núcleos da rede, sendo composta por questões agrupadas em seis blocos (sujeitos da profissão; condições de trabalho; formação; prática profissional; inovação pedagógica). Trazemos neste escrito um recorte desses dados, focalizando reflexões em torno de práticas e saberes relatados pelos professores da Educação Básica participantes do PIBID no Ceará e por eles reconhecidos como tendo alterado seu repertório de conhecimento profissional, impulsionando, portanto, novas aprendizagens.

Iniciamos a discussão considerando o que alguns pesquisadores ibéricos e brasileiros compreendem por desenvolvimento profissional de professores, evidenciando aspectos convergentes e divergentes do pensamento desses pesquisadores. Em seguida, abordamos o que professores supervisores do Ceará identificam como práticas e saberes que modificaram seu repertório de conhecimentos profissionais e que contribuíram, de alguma forma, para alavancar seu desenvolvimento profissional. Ao reproduzirmos, no decorrer do texto, os depoimentos desses docentes, adotamos a identificação PS, seguida de um numeral, por exemplo: PS01, PS02 até PS30, para distingui-los. Registramos, ainda, as considerações finais, tendo como base as análises dos tópicos anteriores.

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES, EM BUSCA DE COMPREENDER O CONCEITO

Como anunciado, pesquisadores de variados contextos dedicam especial atenção ao debate sobre desenvolvimento profissional docente. Nesta seção buscamos explicitar o que alguns pesquisadores ibéricos (IMBERNÓN, 2004 e 2009; GARCÍA, 1999 e 2009; NÓVOA, 1991 e 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009) e brasileiros (MIZUKAMI, 2007; DIAS-DAS-SILVA, 1998) compreendem sobre essa categoria.

Para Imbernón (2004, p. 45), desenvolvimento profissional docente pode ser concebido como

[...] qualquer **intenção sistemática de melhorar** a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de **aumentar a qualidade** docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades **para a satisfação dessas necessidades profissionais**. (Grifamos).

Em outra publicação, Imbernón (2009, p. 77-78) pondera ainda que

EXPERIÊNCIA NO PIBID

O desenvolvimento profissional é um **conjunto de fatores** que possibilitam ou impedem que o professorado avance na **identidade**. A **melhoria da formação e a autonomia para decidir** contribuirão para esse desenvolvimento, **porém, a melhoria de outros fatores** (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) **também o farão e de forma muito decisiva**. Podemos realizar uma excelente formação e depararmos com o paradoxo: um desenvolvimento próximo à proletarização no professorado porque os outros fatores não estão suficientemente garantidos nessa melhoria. E isso repercute, é claro, no desenvolvimento profissional, mas também muito no desenvolvimento pessoal e na identidade. (Grifamos).

Considerando os contributos de Imbernón (2004 e 2009), é possível afirmar que, entre uma e outra conceituação, esse autor parece ampliar a participação do que ele chamou de “fatores” externos ao desempenho do próprio docente para que o desenvolvimento profissional docente seja concretizado. Chamou-nos atenção o foco na “identidade” em ambos os excertos, mas, simultaneamente a esse destaque, tanto na primeira quanto na segunda elaboração, a advertência de que as ideias de melhoria e de desenvolvimento devem ultrapassar o nível da satisfação do próprio profissional e do contexto escolar, de modo que não fiquem subjugados às conjunturas políticas quase sempre incertas e desfavoráveis à Educação escolar, que atingem o professorado e o sistema escolar como um todo.

Outro autor espanhol com grande audiência na pesquisa educacional brasileira é Garcia (1999 e 2009). Embora não tenha tantas publicações no mercado editorial brasileiro quanto Imbernón, suas reflexões, no livro *Formação de Professores: para uma mudança educativa*, parecem ter exercido influência incisiva na intelectualidade da área educacional do Brasil com repercussões, inclusive, na formulação de “políticas docentes” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011). Para Garcia (1999, p. 137) o professor deve ser considerado como profissional do ensino e desenvolvimento profissional docente (1999, p. 137) havendo de ser entendido como portador de

[...] uma conotação de **evolução e continuidade** que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito ‘desenvolvimento profissional dos professores’ pressupõe como mais adiante justificaremos, uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de **implicação e de resolução de problemas escolares** a partir de uma perspectiva que **supera a caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores**. (Grifamos).

Notemos que o conceito formulado por Garcia (1999 e 2009) pode ser encontrado em duas publicações, de modo que o seu artigo publicado em 2009 se assemelha bastante ao

conceito expresso no livro de 1999. Destacamos a ideia de progresso e de continuidade da formação docente desde os primeiros processos, ainda nos cursos de licenciaturas, ao contrário da literatura mais corrente, que tende a conjecturar a formação inicial desconectada do que vem depois dela. Garcia (1999 e 2009) pretende, ao assim compreender o conceito de desenvolvimento profissional, superar essa ideia, concebendo esses processos como complementares. Assim sendo, parece tratar como trajetórias em que os professores se implicam em busca de aprimoramento para enfrentar os dilemas do seu trabalho no contexto escolar. Não sem razão a ideia de mudança é cara às formulações desse autor espanhol, uma vez que associa a mudança ao movimento de ruptura do individualismo docente, no qual parece situar o desenvolvimento profissional do professor.

Ainda entre os ibéricos, outro pesquisador que aos poucos encontra repercussões de seus escritos no contexto nacional é o português Formosinho (2009) e sua equipe, como a pesquisadora Oliveira-Formosinho. No entendimento dessa autora (2009, p. 226), desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido como

[...] um **processo contínuo de melhorias das práticas docentes**, centrado no **professor, ou num grupo** de professores em **interação**, incluindo **momentos formais e não formais**, com a preocupação de promover **mudanças educativas** em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional **não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos**. Pressupõe a procura de **conhecimento prático** sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, **centrando-se no contexto profissional**. (Grifamos).

Essa compreensão de desenvolvimento profissional docente parece destinar uma preocupação acentuada para as “práticas” profissionais em detrimento de sua teorização. Isso pode ser uma decorrência da crítica que o grupo de pesquisadores que ela integra faz a respeito da “academização” da formação dos professores. Melhorias e mudanças aparecem nesse entendimento de desenvolvimento profissional docente abrangendo todos que compõem a comunidade escolar.

O pesquisador português Nóvoa (1991 e 2009) parece não se haver ocupado em sugerir uma elaboração precisa do conceito de desenvolvimento profissional docente, como fizeram outros pesquisadores, embora, sem dúvida, ele tenha tratado desse tema. Dentre os autores ibéricos aqui discutidos, entretanto, talvez ele seja o autor que mais teve ideias acolhidas no contexto nacional, ao ponto de ter sido demandado pela CAPES como assessor de seus programas e projetos educacionais, inclusive o PIBID (NÓVOA, 2015). Seu texto “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente” (NÓVOA, 1991) é

produção seminal na compreensão desse debate. É, porém, no livro *Formação de professores e trabalho pedagógico* (NÓVOA, 2002), uma junção de vários textos de sua participação em eventos científicos, que localizamos uma elaboração mais próxima de uma conceituação de desenvolvimento profissional docente. No texto intitulado *A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola*, o autor deixa clara a noção de que a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e redefinição da profissão docente e que o espaço dessa formação deve se inserir num corpo profissional e numa organização escolar e não no isolamento e na distância da escola.

Nessa obra, ele discute uma “trilogia da formação contínua” do professor, entendida como processos de desenvolvimento, sendo que dela fazem parte, simultaneamente, a produção da vida, da profissão e da escola. Ao cuidar especificamente do desenvolvimento profissional docente, o autor o relaciona ao investimento dos saberes. Em suas palavras (NÓVOA, 2002, p.60),

A formação contínua deve estimular uma **apropriação pelos professores dos saberes de que são portadores**, no quadro de uma **autonomia** contextualizada e interativa, que lhes permita **reconstruir os sentidos da sua ação profissional**, rejeitando a multiplicação de dispositivos de supervisão e de avaliação que reduzem o controle dos professores sobre as suas práticas e sobre a sua profissão. (...) Os professores têm que assumir como produtores da “sua” profissão. Mas sabemos hoje que **não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém** (...). Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. **O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos.** (Grifamos).

Nóvoa (2002) deixa claro que desenvolvimento profissional docente deve estar associado ao desenvolvimento da escola; presumimos que, de maneira dialética, isto é, uma “alimentando” o outro, de sorte que os professores possam também elevar autonomamente os saberes que possuem elaborados desde sua práxis. A mudança, se ocorrer, deve incidir simultaneamente no professor e no contexto.

Olhando para a produção nacional sobre desenvolvimento profissional docente não é difícil encontrar publicações influenciadas por pesquisadores ibéricos e de outras regiões, talvez uma marca da sina de nossa miscigenação étnico-racial de tudo mesclar para elevar a uma maneira nova, pois mais abastada de componentes.

Mizukami (2007, p. 65), baseada em um pesquisador português (José Alberto M. Gonçalves), compreende desenvolvimento profissional de professores como

O resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: o desenvolvimento pessoal, o da profissionalização e o da socialização profissional. O desenvolvimento pessoal é concebido como o resultado de um processo de **crescimento individual**, em termos de capacidades, personalidade, habilidade, interação com o meio. A profissionalização é concebida como o desenvolvimento profissional, como resultado de **um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo de ensino-aprendizagem**; a socialização profissional, por sua vez, implica as aprendizagens do professor relativas às suas interações com seu meio profissional, tanto em termos normativos quanto interativos: são consideradas tanto a adaptação ao grupo profissional ao qual pertence e à escola na qual trabalha, como as influências de mão dupla entre professor e o seu meio. (Grifamos).

Podemos verificar, com suporte no excerto de Mizukami (2007), que, para haver desenvolvimento profissional docente, as dimensões pessoal, profissional e social não podem caminhar separadas. Ao destacar as “competências”, porém, como processo eficaz e organizacional da relação ensino-aprendizagem, mesmo não fazendo referência aos teóricos que buscam substituir a noção de saberes por essa categoria, esta autora parece convergir para as tendências educacionais que as adota. Percebemos que, na perspectiva de Mizukami (2007), não há referências à inserção da criticidade como elemento constitutivo do desenvolvimento profissional docente, mas a “adaptação”; também, não faz referência ao contexto social, mas ao “meio”. Por certo, uma conceituação, seja de que categoria for, pode não expressar o conjunto de um pensamento, por mais bem elaborada que essa conceituação esteja. De todo modo, nos parece necessário ficar atento à adoção de termos cuja conotação pode, por vezes, enviesar seu significado.

Dias-da-Silva (1998, s/p), outra pesquisadora brasileira, deixa claro no seu trabalho as influências de autores ibéricos (a exemplo de António Nóvoa e José Gimeno Sacristán) e estadunidenses (tais como Henry Giroux e Kenneth Zeichner). Embora tenha como tema central o desenvolvimento profissional de professores, essa autora parece não se ater a um conceito preciso. A seguir, podemos ler um trecho de sua escrita que pode nos fornecer uma pista de como a autora compreende essa categoria (DIAS-DA-SILVA, 1998, s/p).

...O conceito de desenvolvimento profissional docente [é] baseado na proposta de um **continuum** de formação, em que a formação básica (oferecida nos cursos de licenciatura/pedagogia) é apenas o início de **um processo de trabalho docente que ocorrerá ao longo da carreira**, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades.

(...) desenvolvimento profissional, processo que se prolonga por todos os momentos de exercício profissional ao longo da carreira. Processo de formação — uma formação ao longo do exercício profissional. (Grifo nosso).

Podemos ler muito claramente os termos “*continuum*” e “ao longo da carreira”. Em nosso entendimento, a autora destaca o aspecto dinâmico e processual do desenvolvimento profissional dos professores, iniciado desde a formação inicial. Também revela que o tema está permeado por vários componentes, como “atitudes, conhecimentos e capacidades”.

Das formulações em torno do conceito de desenvolvimento profissional de professores destacamos, em comum, a adoção aparente da mesma abordagem paradigmática pelos pesquisadores, isto é, todos os autores podem ser agrupados genericamente na abordagem construcionista³, embora com interpretações diversas. Em vários autores, podemos identificar acentuada ênfase nos elementos contextuais (como fazem Imbernón, Garcia, Nóvoa, Oliveira-Formosinho e Mizukami); na processualidade (ao modo de proceder de Garcia, Nóvoa, Oliveira-Formosinho e Dias-da-Silva); nas implicações pessoais (consoante Imbernón, Nóvoa, Oliveira-Formosinho e Mizukami); na perspectiva para a “mudança” (segundo Imbernón, Garcia e Nóvoa); em alguma maneira de “melhoria” (conforme Imbernón, Garcia e Oliveira-Formosinho). Outros aspectos ganham realce em um pesquisador, enquanto noutros, não são mencionados ou aparecem timidamente em suas formulações, a exemplo de fatores externos (conforme Imbernón), competências (este em Mizukami), práticas (sublinhadas por Oliveira-Formosinho) e organização do processo de ensino-aprendizagem (constante em Mizukami). Desse inventário, podemos apreender que, do ponto de vista teórico, os aspectos que consideram os elementos contextuais e de processualidade (*continuum*), além das implicações pessoais à “mudança” que ensejam alguma “melhoria” nos modos de ensinar e de aprender, aparecem como aspectos basilares dos processos de desenvolvimento profissional dos professores.

Com base no exame teórico sobre desenvolvimento profissional dos professores, abordamos, no próximo tópico, o que professores supervisores do PIBID no Ceará apontam como práticas e saberes que contribuíram para alavancar seu desenvolvimento profissional.

³ Construcionismo é uma abordagem teórica utilizada pioneiramente por Seymour Papert e Kenneth Gersén para se referirem ao que realizaram na educação e na psicologia, como reação à perspectiva comportamentalista de pesquisa dominante nessas áreas na década de 1970 nos Estados Unidos. Segundo Sousa Filho (2007, p. 29), “uma concepção construcionista implica compreender a realidade social como um resultado da ação dos próprios seres humanos nos seus espaços de viver e nas diferenças culturais e históricas. O construcionismo propõe entender a realidade social existente (incluindo as dimensões imaginárias, simbólicas e subjetivas) como uma decorrência das práticas dos seres humanos, no curso histórico e antropológico de sua contínua exteriorização e atuação nos vários espaços em que se distribuem. Esse caráter de *coisa construída* da realidade humano social – experimentada de diversas formas na vida cotidiana pelos indivíduos: línguas, religiões, leis, normas sociais, valores, moral, sexualidade, ideias etc. – foi apontado por diversos estudos em antropologia, sociologia e história, assim como por concepções filosóficas e teorias em linguística, psicologia e psicanálise”.

3 PRÁTICAS E SABERES NO PIBID QUE MOVEM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O PIBID é um programa destinado a graduandos de licenciatura, contudo, não são somente estes que se beneficiam dessa política pública federal. Professores supervisores e coordenadores de áreas do conhecimento alegam terem seus desenvolvimentos profissionais afetados positivamente por meio das oportunidades e experiências formativas vividas no PIBID (BRASIL/CAPES, 2013; FCC, 2014).

No exame das entrevistas dos professores supervisores cearenses identificamos práticas e saberes mobilizados no PIBID, reconhecidos nessa análise como indicadores do seu desenvolvimento profissional. Indicadores, de acordo com a argumentação de Gandin (2002, p. 22), são “sinais para saber se algo que não se pode ver diretamente está presente numa realidade”. Dentre esses indicadores, abordamos nesta seção, em decorrência do espaço disponível, quatro que consideramos inequívocos do desenvolvimento dos professores entrevistados, pois explicitam elementos que permitem dimensionar melhorias em sua prática profissional com o fito de incrementar a qualidade docente. Estes indicadores estimularam, aguçaram e, mais do que isso, parece haverem fomentado um novo *habitus*⁴, no sentido formulado por Pierre Bourdieu.

O indicador mais ecoado reporta-se ao uso de novas metodologias na sala de aula, explicitado por 16 dos 30 professores supervisores entrevistados. Os depoimentos que seguem são representativos desse indicador:

Foi uma coisa incrível! Os bolsistas do PIBID fizeram um projeto aqui de fabricação de sabão com a gordura retirada do couro ou da pele do frango que vinha pra merenda da escola. Antes do projeto, quando o frango chegava, às cozinheiras tiravam essa pele e jogavam fora. E aí, uma bolsista do PIBID olhou e disse: "rapaz, aquela pele ali vai pra onde?" Eu disse: "provavelmente pro lixo". E ela: "A gente pode trabalhar com ela?" Eu disse: "Pode". E fizeram um projeto que eu achei incrível, porque assim: é uma coisa que já tinha na escola há tempos e ninguém pensava nisso. E aí os bolsistas fizeram o seguinte trabalho: pegaram essa pele, da pele tiraram o óleo fazendo fritura, e, desse óleo

⁴*Habitus* refere-se, conforme Bourdieu (citado por ORTIZ, 1983, p. 15), ao “sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente desse fim ou do domínio das operações pra atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestrada sem serem o produto da ação organizada de um maestro”.

fabricaram sabão. O projeto foi lançado como oficina para os alunos da escola. (PS15). (Grifamos).

A questão da própria aula dialogada, eu comecei a perceber que era muito mais necessária; não uma aula expositiva, mas dialogada com meu aluno a partir das experiências do PIBID. O uso de outros recursos que os bolsistas traziam como sugestões. Eu comecei a perceber que se tornava muito mais interessante e atrativo pro aluno do Ensino Médio e o próprio fato de estar trazendo novas leituras pra esse momento em sala de aula. Não me limitar ao livro didático, por exemplo, mas ir além dele. Isso me fez participar de reflexões que eram feitas em equipe com o grupo de bolsistas, me incentivando fazer muito mais, a fazer o uso desses recursos novos. (PS23). (Grifamos).

Os docentes evidenciam um jeito novo de olhar para sua prática pedagógica, passando a reconhecer outras possibilidades, num claro movimento de problematização e reflexão contextualizada. Seus relatos denotam que a experiência vivida favoreceu o incremento do repertório de conhecimento profissional. Imbernón (2004, p. 43), provavelmente associaria a situação profissional descrita a uma condição inicial imprescindível e propulsora para o desenvolvimento docente, pois, para ele, mais do que o desenvolvimento pedagógico e o alargamento dos conhecimentos disciplinares; mais do que compreensão de si mesmo, cognitivos ou teóricos alcançados pelos professores, o desenvolvimento profissional é “antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente”. Noutras palavras, a situação profissional vivenciada no PIBID, pelos professores supervisores, abriu precedência para que as demais condições elencadas pudessem acontecer. Assim sendo, a “situação profissional” antecede, conforme Imbernón (2004), as demais ocorrências, porque ela é a condição primeira e no PIBID essa situação foi distinguida pelos professores supervisores, por exemplo, ao se reportarem ao uso de novas metodologias na sala de aula.

O debate sobre planejamento aparece nos relatos dos entrevistados associado a reflexões sobre o uso de novas metodologias na sala de aula. Nesse sentido, outro indicador identificado foi o **desenvolvimento de trabalho interdisciplinar** por estes professores, destacado em 13 depoimentos. Os trechos transcritos são expressivos:

Como eu te disse antes, a questão do projeto interdisciplinar foi um grande êxito aqui dentro da escola. A gente tentava fazer dentro da escola e não conseguia trabalhar com a interdisciplinaridade através

de um projeto organizado dentro da escola, isso somente foi conseguido com o PIBID. **Foi um dos grandes benefícios que achei pra minha formação, como também pra escola.** (PS14). (Grifamos).

As atividades interdisciplinares, porque nós promovemos... Primeiramente perguntávamos aos alunos do Liceu o que eles queriam trabalhar, em resposta muitos falaram de esportes, outros sobre as drogas e outros falaram de educação sexual. Na votação democrática o tema educação sexual foi escolhida. Em seguida, elaboramos o projeto intitulado 'Pensando naquilo'. Esse projeto envolveu Matemática, Química, Física, Biologia e História. Então, **esse projeto, que foi interdisciplinar, foi muito bom para minha formação, eu aprendi na prática como se fazia um projeto interdisciplinar.** (PS20). (Grifamos).

Os registros nos remetem às reflexões de Nóvoa (2009, p. 40) sobre a importância de “reforçar as comunidades de prática”, a qual pressupõe, quase sempre, trabalho interdisciplinar e fortalece o sentimento de pertença e de identidade profissional, decisivo “para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção”. Este exercício conjunto de reflexão, insiste o autor português, é “que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores”.

A argumentação reforça, ainda, outro indicador abordado neste texto: a troca de saberes entre pares. Este indicador é manifesto por todos os professores supervisores entrevistados. Ele diz respeito a um conjunto variado de oportunidades de interação e socialização, evidenciando o estabelecimento de relações mais próximas entre pares impulsionadas pela convivência de sujeitos com distintos percursos e experiências, abrindo fendas no isolamento profissional até então prevalente. O excerto denota esse movimento:

O professor tem que lembrar que ele não sabe de tudo. Eu acho que **uma das coisas que mais contribuiu pra minha aprendizagem no meu local de trabalho como professor foi aprender a dividir melhor.** Eu não domino conteúdo x, mas eu sei que aquele professor que está aqui do meu lado domina e nós vamos fazer uma troca: ele vai me orientar nesse conteúdo e eu, quando ele precisar, vou poder orientá-lo em outra. Eu acho que **isso foi de suma importância, você perceber que dentro da escola você poder contar com professores da mesma disciplina.** (PS16). (Grifamos).

O relato mostra que a troca de saberes, mais do que uma habilidade, é uma disposição aprendida e, no âmbito da experiência do PIBID, foi ampliada e fortalecida em face da existência de novos interlocutores no contexto escolar e de práticas de colaboração. É explícito entre os professores supervisores o reconhecimento do outro como alguém com

quem também podem aprender, sobretudo com colegas da escola e não com ‘especialistas’. Este posicionamento, aliás, corrobora a asserção de Garcia (1999, p. 47) de que “os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas”.

Ainda em sintonia com o reconhecimento do papel dos saberes compartilhados entre pares atribuídos pelos entrevistados, uma reflexão de Nóvoa (2002, p. 59) nos remete à argumentação sobre o papel construtivo dos saberes docentes para o desenvolvimento profissional. Sentencia o pesquisador português que: “[...] práticas de formação contínua que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

A crescente visibilidade e o reconhecimento da importância da troca de saberes entre pares na escola e em outros contextos profissionais, como na universidade e em eventos científicos, nos fazem pensar que ela aproxima os professores daquelas categorias profissionais que exercem papel fundamental no desenvolvimento sociocultural do País. Romper também com o isolamento público dos professores implica o seu reconhecimento profissional como sujeito capaz de dizer de si e do seu trabalho. Esse entendimento é reforçado por Nóvoa (2009, p. 42), ao dizer que a formação docente “deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação”, uma vez que a escola deixou de ser “um palácio iluminado” e passou a ser um “polo” entre outros do conhecimento.

Nessa busca, a preocupação com os alunos aparece como elo estruturante, ganhando especial relevo no indicador **aprender a avaliar os conteúdos ensinados** aos educandos da Educação Básica, registrado especialmente por docentes que trabalham com disciplina das ditas “áreas duras”, conforme anunciamos anteriormente. Os relatos a seguir, de professores supervisores de Matemática, são reveladores de alterações significativas no modo de pensar e agir desses profissionais, resultando em melhoras em sua prática e no aprendizado dos alunos:

O que eu mais percebo que mudei foi na questão de avaliar os conteúdos ensinados de Matemática, avaliar o meu aluno na aprendizagem da Matemática. **Os estudos no PIBID me mostraram que existem várias formas do aluno resolver uma situação problema.** Digamos assim, e o professor tem uma tendência de querer aquela resposta, aquele cálculo daquele jeito que ensinou. **Eu aprendi no PIBID a aceitar as várias**

estratégias que um aluno tem pra chegar a uma resposta. Eu já tinha vivido essas situações, mas o PIBID me mostrou que é possível sempre ampliar as estratégias mais ainda. (PS09). (Grifamos).

Foi a questão da avaliação. Hoje,... [...] vejo que avaliar um aluno é uma coisa muito complexa! **Não pode chegar à sala de aula e medir o conhecimento do aluno** por um papel escrito. **Hoje eu considero o lado pedagógico.** Hoje eu avalio o aluno de outra forma! (PS12). (Grifamos).

Aceitar que “existem várias formas do aluno resolver uma situação problema” pressupõe rupturas epistêmicas e pedagógicas com pressupostos já sedimentados. Nos dois excertos, é visível o cuidado com a promoção da aprendizagem discente. Sobre essa preocupação, Garcia (1999, p. 48) compartilha com a ideia de Guskey, ao entender que “as crenças e atitudes dos professores só se modificam se os professores percebem resultados positivos na aprendizagem dos alunos”.

Ao que parece, considerando os relatos transcritos e a argumentação de Garcia, o percurso para o desenvolvimento profissional desses professores encontra ressonâncias na prática do PIBID, isto é, nas experiências formativas vividas nesse contexto de socialização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados e análises aqui expressos, chegamos ao final desta reflexão com o entendimento de que, de um jeito ou de outro, e com profundidades diferenciadas de imersão nas situações formativas possibilitadas no PIBID, todos os professores supervisores entrevistados manifestaram que as experiências vividas no âmbito desse Programa ensejaram aprendizagens profissionais importantes.

Este movimento, porém, não é tranquilo nem se faz por decreto. Os relatos dão conta também de uma rota sinuosa, difícil, repleta de paradas e recuos. O alerta chama atenção para o fato de que, nas condições dadas pelo PIBID, o que temos dessa experiência formativa são sinais de uma caminhada com possibilidades promissoras para promover o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica, os quais precisam ser consolidados, o que não se faz sem apoio institucional.

É preocupante a crescente ausência de condições que estimulem os docentes brasileiros a prosseguirem no seu percurso de crescimento. Infelizmente, sob o prisma histórico, é essa a característica dos processos vividos que deixaram “marcas” mais profundas nas trajetórias daqueles que ousaram percorrer o inusitado ao reconhecer essa busca como importante para si e para sua atuação profissional. A ampla adesão dos professores da Educação Básica à

convocação da CAPES para a atividade de supervisão no PIBID é reveladora do compromisso dos profissionais do ensino à busca da qualidade, desde que dadas as condições apropriadas.

As iniciativas de desenvolvimento profissional dos professores ensaiadas no país até o momento, a exemplo do PIBID, foco de nossa atenção, carecem de sustentabilidade como políticas de Estado, configurando ainda um desafio postergado. Muito há ainda por ser feito. De todo modo, considerando o conjunto dos dados apreendidos e a reflexão dela procedida neste texto, o mais importante é compreender que o PIBID trouxe materialidade à possibilidade de desenvolvimento profissional de professores da rede pública de ensino em todo o Brasil, condição *sine qua non* para alavancar um desenvolvimento social mais justo e com as feições que merecemos.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION: REFLECTIONS FROM THE EXPERIENCE IN THE PIBID

Abstract

This work, takes the professional development of teachers as the object of teacher training and turn shis attention to professionals from Basic Education involved with the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), that are called to collaborate in the initial formation of future colleagues. In this sense, it aims to discuss practice sand know ledge mobilized by these teachers in this context and that changed their professional know ledge repertoire. The first part of the paper presents analysis of how some iberian and brazilian research understand the concept of 'professional development of teachers.' Brings, following, recent empirical data produced through interviews with 30 teachers within the research *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID*, initiative supported by Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES - Notice nº 049/2012). The findings high light four indicators of the professional development of teachers interviewed, who semeanings discussed throughout the work.

Keywords: Professional Development of Teachers; Teacher Training; Basic Education; PIBID; Supervisors teachers

DESARROLLO PROFESIONAL DE MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA: REFLEXIONES DESDE LA EXPERIENCIA DEL PIBID

Resumens

Este trabajo, tomando en el desarrollo profesional de los docentes y objeto de la formación del maestro, vuelve su atención a las profesionales de la Educación Básica participantes del Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), llamados a colaborar en la formación de los futuros colegas. En este sentido, pretende discutir las prácticas y los conocimientos movilizados por estos maestros en ese contexto y que cambió su repertorio de conocimientos profesionales. La primera parte del trabajo presenta un análisis de cómo algunos investigadores ibéricos y brasileños entienden el concepto de “desarrollo profesional de los docentes”. Trae, como consecuencia de ello, recientes datos empíricos producidos a través de entrevista con 30 profesores bajo la investigación *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID*, iniciativa de la red apoyada por el Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES - Edital nº 049/2012). Las conclusiones apuntan a cuatro indicadores del desarrollo profesional de los docentes, cuyos significados hemos discutidos a lo largo de la obra.

Palabras clave: Desarrollo Profesional de los Docentes; Formación del profesorado; Educación Básica; PIBID; Profesorado Supervisores

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Formação de professores: a constituição de um campo de estudo. *Educação*, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providencias. Brasília, 2010.

BRASIL/CAPES. *Relatório de gestão PIBID 2009-2013*. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2013.

- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeu incompetente. *Cadernos CEDES*, Campinas: Unicamp, vol. 19, n. 44, abr. 1998. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100004>
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Projeto desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica*: estudo exploratório sobre contribuição do PIBID. Brasília: CAPES. Mimeografado, 2012.
- FORMOSINHO, João (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009.
- GATTI, B. A. et al. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, set. 2014.
- GANDIN, Danilo. *Indicadores: sinais da realidade no processo de planejamento*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- _____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, Lisboa: Universidade de Lisboa; Lisboa: Dialnet, n. 08, p. 7-22. Jan./Abr. 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 2007.
- NÓVOA, António. *Professores do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- _____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- _____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, n. 4, p. 109-139, 1991.
- _____. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./mar., 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022015400100301>
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

FARIAS, I. M. S.; ROCHA, Cláudio C. T.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

ROCHA, Cláudio César Torquato. *Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo com futuros professores de Sociologia*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SOUSA FILHO, Alípio de. Por uma teoria construcionista crítica. *Bagoas*, Natal: EdUFRN, v.1, p. 27-59. 2007. Disponível em:
<http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v01n01art02_sfilho.pdf>. Acesso em: 25 Nov de 2016.

Data de recebimento: 06/05/2016

Data de aceite: 03/09/2016