



## EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO PIBID – CEARÁ<sup>1</sup>

*Experiences of formation: reflections on the professional development of  
teachers in PIBID – Ceará*

SANTOS JUNIOR, Francisco Joatan Freitas<sup>2</sup>  
PINHEIRO, Francisco Felipe de Aguiar<sup>3</sup>  
VERAS, Kleyane Moraes<sup>4</sup>  
FARIAS, Isabel Maria Sabino de<sup>5</sup>

### RESUMO

Este artigo trata do Desenvolvimento Profissional Docente em relação às experiências dos professores supervisores no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Ceará. O objetivo do trabalho é identificar aspectos da experiência formativa do PIBID que contribuem para o Desenvolvimento Profissional Docente da Educação Básica do Ceará. É uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa e interdisciplinar com aportes teórico-metodológicos dos campos da história e da educação na modalidade hermenêutico-dialética. Os dados foram levantados por meio do procedimento de entrevista semiestruturada e examinados com base no processo da categorização temática. Os relatos reforçam o PIBID como importante política pública fomentadora do Desenvolvimento Profissional Docente, como uma ação político-pedagógica que possibilita aos professores desenvolver suas capacidades profissionais e intelectuais, bem como a realização pessoal no âmbito da profissão.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Desenvolvimento Profissional Docente. PIBID.

### ABSTRACT

This article deals with the Professional Development of Teachers in relation to the experiences of supervising teachers in the Institutional Program of Scholarships for Initiation to Teaching (PIBID) in Ceará. The objective of the work is to identify aspects of the formative experience of PIBID that contribute to the Teacher Professional Development in Basic Education in Ceará. This is an exploratory research of a qualitative and interdisciplinary nature with theoretical and methodological contributions from the fields of history and education in the hermeneutic-dialectical modality. The data were collected through

---

<sup>1</sup> É parte de uma investigação maior, fruto do desdobramento de uma pesquisa em rede apoiada pelo Programa Observatório da Educação/OBEDUC, que foi aprovado no Edital nº 049/2012 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que trata sobre "Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID (Projeto OBEDUC nº 20667) que abrange programas de pós-graduação em educação das regiões Nordeste (UECE/CE) e Sudeste (UFOP/MG e UNIFESP/SP) do Brasil, contemplando três núcleos: Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE/UFOP) e Universidade Federal de São Paulo (PPGs/UNIFESP).

<sup>2</sup> Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciado em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Ensino de História pela Faculdade Farias Brito (FFB). Professor da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). E-mail: joatan.freitas@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciado em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Gestão Escolar pela Sociedade Beneficente Padre Vale (SOBPEV). Professor da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). E-mail: lipe\_professor@hotmail.com.

<sup>4</sup> Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciada em Química pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Ensino de Química pelo Centro Universitário Claretiano. Membro do Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESB). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: kleyaneveras@gmail.com.

<sup>5</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com estágio pós-doutoral pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculada ao Curso de Pedagogia e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). E-mail: isabelinhasabino@yahoo.com.br.

semi-structured interviews and examined based on the thematic categorization process. The reports reinforce the PIBID as an important public policy that fosters the Professional Development of Teachers, as a political-pedagogical action that enables teachers to develop their professional and intellectual capacities, as well as their personal fulfillment within the profession.

**Keywords:** Teacher training. Teacher's Professional Development. PIBID.

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, diversos estudos no campo da formação de professores têm ressaltado a necessidade e a importância da contribuição de ações que reconheçam os professores em exercício na profissão como pares importantes na formação de futuros colegas de profissão (IMBERNÓN, 2011; FARIAS; JARDILINO; SILVESTRE, 2015). Nesse sentido, o campo da educação tem sido marcado pelo desenvolvimento de pesquisas sobre a epistemologia da prática docente que buscam investigar os saberes mobilizados pelos professores no “chão” da sala de aula.

Este artigo trata do Desenvolvimento Profissional Docente em relação às experiências dos professores supervisores no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no Ceará. É parte de uma investigação maior, fruto do desdobramento de uma pesquisa em rede apoiada pelo Programa Observatório da Educação/OBEDUC (Edital CAPES nº 049/2012) que trata sobre “*Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID* (Projeto OBEDUC nº 20667) que abrange programas de pós-graduação em educação das regiões Nordeste (UECE/CE) e Sudeste (UFOP/MG e UNIFESP/SP) do Brasil, contemplando três núcleos: Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE/UFOP) e Universidade Federal de São Paulo (PPGs/UNIFESP).

Entretanto, nesse recorte, destacamos a categoria do Desenvolvimento Profissional Docente como chave teórica central, sendo compreendida como um processo reflexivo, cíclico e dinâmico, envolvendo uma reconstrução constante do profissional em contexto (GARCIA, 1999) e, por conseguinte, tem como propósito “melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e gestão” (IMBERNÓN, 2011, p. 45). Dessa forma, as pesquisas em educação procuram resgatar a importância do trabalho docente, dando ênfase à formação numa perspectiva para além da acadêmica ou formal, preocupando-se globalmente em compreender como se dão os processos de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional dos profissionais do magistério.

Em geral, as pesquisas se situam num período histórico datado e localizado, muitas vezes, sofrendo as pressões político-econômicas de sua época. No Brasil, ao longo da história, no campo das pesquisas educacionais, tem predominado um contexto político-cultural de desvalorização da docência. As heranças de modelos de precarização da educação e da formação docente são fatores que agravam as dificuldades dos professores no processo de desenvolvimento profissional no país. Esse é um problema histórico, em especial por decorrência dos programas educacionais tecnicistas impostos no período da Ditadura Militar (1964-1985) e dos modelos neoliberais que favoreceram ao desmonte da educação pública na década de 1990.

Esse processo de desvalorização da educação pública e precarização do trabalho docente está intensificado hoje em razão dos sistemáticos ataques promovidos pelas recentes reformas neoliberais de desmantelamento do estado social, através do ataque aos direitos trabalhistas e previdenciários, além da mudança do chamado novo ensino

médio que altera a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), numa perspectiva exclusivamente neotecnista da educação.

Há também uma intensa ação intimidadora de grupos de extrema-direita que apresentam propostas antidemocráticas como o “Projeto Escola Sem Partido” (ESP), além das dificuldades proporcionadas por deputados vinculados ao governo Jair Bolsonaro para a aprovação do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Jair Bolsonaro e sua bancada de apoio no Congresso Nacional priorizam a alocação de recursos públicos da educação para o setor privado em detrimento da educação pública. As disputas políticas ficam cada vez mais acirradas, opondo movimentos sociais de diversos matizes sob bandeiras de cunho conservador ou progressista.

No entanto, em que pese as medidas neoliberais e as regressões sociais nas políticas públicas dos últimos anos, destaca-se na formação inicial de professores o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tornando-se elemento fundamental na valorização da profissão docente ao mesmo tempo em que estimula pesquisas no âmbito da Educação Básica.

O PIBID foi implantado durante a segunda gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, conforme o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, no contexto da instituição da política nacional de formação de professores da Educação Básica para as redes públicas de ensino (Decreto nº 6.094/2007). Este programa, promovido pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), configura-se como uma ação governamental que visa a elevação da qualidade das ações formativas nos cursos de licenciatura por meio da iniciação profissional ainda durante a formação inicial. Trata-se de ação em parceria com Instituições de Educação Superior (IES) e estabelecimentos escolares da rede pública de ensino (BRASIL, 2010).

Desta feita, o processo de execução do PIBID no Ceará tem envolvido diferentes sujeitos, cada um assumindo função específica: alunos de licenciatura, professores universitários e professores da Educação Básica. Este último sujeito é o centro de nossa atenção, ou seja, o “professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência” (BRASIL, 2010, § IV). Assim, pressupomos que este docente, no exercício da função de supervisão do PIBID vivencia uma oportunidade de crescimento e aprendizagem profissional.

Dada a importância do PIBID na formação inicial de professores é que se faz necessário compreender a perspectiva dos docentes da Educação Básica sobre suas experiências na função de professores supervisores do referido programa e como ele fomentou o Desenvolvimento Profissional Docente. Diante disso, questiona-se: Quais aspectos da experiência formativa do PIBID contribuem para o Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Básica do Ceará? Essas experiências posicionam os docentes como sujeitos produtores de saberes sobre sua profissão?

O sentido de experiência, entendido conforme as palavras de Bondía (2002, p. 26), é “aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Ou seja, as experiências são inerentes à condição humana, constituem elementos de nossa identidade nos levando a ressignificações e transformações. Ao tratarmos de experiência assume-se também que “Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua

experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência” (THOMPSON, 1981, p. 111).

Nesse caso, falamos de experiência docente, considerando que ninguém nasce professor, antes se faz professor ao longo de uma trajetória profissional por meio dessas experiências. Acreditamos que experiências profissionais proporcionadas por programas como o PIBID podem colaborar de forma relevante para o desenvolvimento profissional dos docentes participantes. Ao longo de sua história profissional, ao se moldar e se adaptar às diferentes fases da carreira, o professor apreende a profissão, constituindo-se como tal na prática do seu ofício.

O recorte da nossa pesquisa tem por objetivo identificar os aspectos da experiência formativa do PIBID que contribuem para o Desenvolvimento Profissional Docente da Educação Básica do Ceará. Essa investigação tem o DPD como centro de suas preocupações, conforme detalhamos mais adiante nas considerações metodológicas. Antes, porém, trazemos algumas considerações acerca dos professores e de sua formação a partir da agenda político-educacional recente.

Organizamos, assim, o artigo em quatro partes. Nas duas primeiras, trazemos uma reflexão panorâmica sobre as políticas de formação de professores nas últimas décadas sob a égide da expansão da globalização e do neoliberalismo. Ou seja, como essa política tem servido aos interesses do Capital, a partir das reformas educacionais respaldadas pelas conferências mundiais, como foi o caso da *Declaração de Jomtien*. Apresentamos também o método hermenêutico-dialético como fundamentação metodológica que norteou essa análise. Nas duas últimas partes, desvelamos e analisamos os dados, enfatizando as experiências de formação no âmbito do PIBID e sua importância para a categoria do Desenvolvimento Profissional Docente.

## **2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PANORAMA SOCIAL CONTEMPORÂNEO**

Nos primeiros anos do século XXI, no contexto das crises do capitalismo de mudanças globais e reformas educacionais de viés neoliberal, a formação e o desenvolvimento profissional docente ganham espaço expressivo na agenda global, conforme evidencia o mais breve exame das conferências, relatórios e documentos no campo da educação que expressam as orientações de órgãos internacionais, sob a liderança da Organização das Nações Unidas (ONU). Em nível mundial, entre outros temas, vem se destacando as propostas de reformas educacionais que visam à valorização do magistério através do aperfeiçoamento da formação dos professores e da melhoria do ensino-aprendizagem.

Nas últimas décadas, a *Declaração de Jomtien* tem sido o referencial dos organismos internacionais na orientação aos países emergentes e industrializados, no sentido de adotarem reformas educacionais baseadas na necessidade de uma “Educação para Todos” e fundamentando um conjunto de mudanças e inovações no processo educativo, voltados principalmente para as mudanças tecnológicas no mundo do trabalho (UNESCO, 1990). Dessa Declaração surgiu o documento “Educação um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, elaborado em 1996 por um grupo de especialistas sob a liderança do francês Jacques Delors, antigo ministro da Economia e das Finanças, além de presidente da Comissão Europeia (1985-1995).

O Relatório Delors (1998), no plano retórico, não só reconhece o papel do professor nas reformas educacionais, como procura instrumentalizá-lo como sujeito ativo deste processo, considerando que “não há reforma com sucesso sem a contribuição e participação ativa dos professores” (DELORS, 1998, p. 26). Desta feita, o documento destaca a importância do professor como aliado das mudanças que surgiram com a denominada “sociedade do conhecimento”, ou seja, o professor é cooptado para as políticas neoliberais no campo educacional. Por outro lado, não é demais lembrar, como o faz Farias (2006), que a mudança educativa não depende exclusivamente desse profissional, não bastando a competência técnica, política e humana, pois há outros contextos a considerar, principalmente, nos limites do quadro sócio-político brasileiro.

Além do mais, como sintomático da responsabilidade que o Relatório Delors dá à função docente, a “Comissão aproveita para recomendar que se preste atenção prioritária ao estatuto social, cultural e material dos educadores” (DELORS, 1998, p. 26). Assim, o reconhecimento do professor como fundamental para o sucesso das reformas vem seguido de uma recomendação *não obrigatória* de garantir a formação profissional permanente e a melhoria das condições de trabalho dos educadores, sendo que, dependendo da qualidade e amplitude da reforma, também implica na inovação pedagógica e na melhoria do ensino-aprendizagem.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), validando a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Meta 33), conforme as reformas educacionais propostas pelo roteiro *Jomtien/Delors* de valorização do magistério, assim se refere à função docente: “O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição” (UNESCO, 1990). No complemento subsequente, no que tange às colaborações dos professores, à letra do texto, entre outras coisas, este documento destaca a necessidade de adoção de medidas a fim de garantir o respeito aos direitos sindicais e liberdades profissionais, bem como, a melhoria de suas condições e *status* de trabalho, em especial, a formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente.

Dessa forma, como signatário do Fórum Mundial de Educação em Dakar, o governo brasileiro se compromete a recuperar o valor social e profissional dos docentes, enfatizando sua importância no processo de uma educação de qualidade por meio de políticas que visem à qualificação, à melhoria das condições de trabalho e remuneração, incentivando uma constante superação da atual realidade educacional no país. Em níveis regionais (América Latina, Caribe e América do Norte), entre os vários desafios e diferenças apontadas pelo documento, registra-se a premência de “Proporcionar altos níveis de profissionalização aos docentes e políticas de reconhecimento efetivo da carreira para melhorar sua qualidade de vida e condições de trabalho” (UNESCO, 2001, p. 31). Embora, possamos dizer que entre intenção e política governamental, existe uma diplomacia que raras vezes não adia a execução de qualquer plano com viés social.

De uma forma geral, as orientações institucionais internacionais apregoam o aperfeiçoamento do trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo sua importância pedagógica na execução das reformas educacionais. Os órgãos internacionais buscam estabelecer pressupostos educacionais no que concerne às políticas governamentais dos países em desenvolvimento e industrializados, levando

os órgãos institucionais destes países a advogarem a necessidade de mudanças e renovação na educação rumo à qualidade de ensino.

Nesse sentido, o Relatório Delors, formulado pela Comissão Internacional da UNESCO tem sido a base que fundamenta os Parâmetros Curriculares Nacionais, de acordo com os quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Diante dessas propostas, o papel do professor fica reduzido a “auxiliar do aluno” no processo ensino-aprendizagem, passando-se a valorizar mais os aspectos secundários em que a forma é mais importante que o conteúdo (SAVIANI, 2011). Ademais, essa perspectiva do “aprender a aprender”, não parece ser uma novidade no cenário brasileiro, considerando sua semelhança com as ideias pedagógicas da Escola Nova.

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se numa teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar do aluno em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2011, p. 431).

Apesar de todos os elogios à função dos educadores como reserva de autoridade e de diálogo, o Relatório Delors (1998) parece intencionalmente desfocar o papel do professor no processo ensino-aprendizagem, fortalecendo concepções de mundo com base em políticas neoliberais. Assim, referindo-se aos alunos e à educação básica, o relatório diz textualmente que “é desejável que a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Podemos até imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno” (DELORS, 1998, p. 18). O conhecimento, desse modo, se dilui na forma do “aprender a aprender” e se perde na falta de profundidade, ou ainda, a forma do “aprender a aprender” torna-se o conteúdo a ser alcançado.

Esse modelo proposto, conforme a análise crítica de Maia Filho e Jimenez (2013, p. 132), propõe-se a “resgatar não só os conteúdos, as informações e as habilidades do processo de ensino e aprendizagem, mas também os valores, as emoções e os desejos do sujeito, embora teoricamente atraente, demonstra ser muito menos factível e crítico”. Essas propostas de reformas educacionais não se traduzem em mudanças qualitativas que prezem pela criticidade, autonomia e independência dos alunos, mas somente buscam adequar a mão-de-obra especializada às novas exigências do mercado de trabalho.

De fato, ao contrário da visão de Paracelso em que “a aprendizagem é a nossa vida”, essas teorias que invocam indistintamente por reformas, mudanças e inovações tecnológicas na educação (FARIAS, 2006), não levam em conta a realidade social específica do aluno e, muito menos, o contexto de cada país ou região, cumprindo geralmente o papel ideológico de disseminar exclusivamente a lógica do mercado.

Na verdade, os conceitos de mudança, inovação e reforma, tão comuns nas falas de especialistas em educação, não são sinônimos, pois estes termos são polissêmicos e complexos, característica que favorece seu uso de modo indistinto nos discursos educacionais, o que é problemático, adverte Farias (2006). A busca da especificidade de cada um desses conceitos “ao mesmo tempo em que revela sua teia de interações,

destaca que o êxito de qualquer mudança em educação precisa contar com o apoio dos professores”, acrescenta Farias (2006, p. 66). Este é o ponto que aproxima os docentes e os processos de mudanças educacionais, tendo como cerne o desenvolvimento profissional dos professores e as inovações pedagógicas.

Nessa perspectiva, o denominado Relatório Delors (1998), após diagnosticar o século passado sob a égide da agitação, da violência e dos progressos econômicos e científicos, sendo estes últimos desigualmente repartidos, prognostica que o novo milênio vive o dilema da indecisão entre a angústia e a esperança, e por isso, “impõe-se que todos os responsáveis prestem atenção às finalidades e aos meios da educação” (DELORS, 1998, p. 12).

Entenda-se por “responsáveis” três atores fundamentais: a comunidade local, (incluindo pais, administradores escolares e professores), as autoridades oficiais e a comunidade internacional. Assim, segundo as necessidades do progresso tecnológico e do desenvolvimento desigual dos países, o documento Delors considera a necessidade de reformas educacionais em consonância com a atuação conjunta desses três atores, caso contrário, as mudanças podem ser rejeitadas como já ocorrera no passado (DELORS, 1998).

Nesse momento, para efeito de análise, destacamos a função específica do professor tal qual está escrito no relatório: “Cabe ao professor transmitir ao aluno, o que a Humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial” (DELORS, 1998, p. 19). Assim, o relatório da Comissão compreende o papel do professor como mero transmissor de conhecimento, uma fonte de dados, uma máquina reprodutora de fórmulas, símbolos e contos, portanto, lembrando Saviani (2011), sua função pode ser reduzida a “auxiliar do aluno” no processo de ensino-aprendizagem.

Refletimos com Imbernón (2011) sobre o caráter obsoleto de uma educação meramente transmissora de conteúdo, presa excessivamente às concepções arcaicas do passado, sem perspectiva de vislumbrar uma vida cidadã numa sociedade democrática, além das responsabilidades do profissional docente nesse processo de ensino-aprendizagem. A profissão docente deve abandonar, segundo Imbernón (2011, p. 07), a “[...] concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora [...]”. Entretanto, o desafio é muito mais complexo que as orientações abstratas dos organismos internacionais, que reproduzem em novas linguagens e métodos, o jargão da educação para o futuro sob as bases da lógica do mercado.

Nesse sentido, conforme Maia Filho e Jimenez (2013, p. 123), “Nada mais contraditório com o paradigma do aprender a aprender do que propor um modelo educacional que, a rigor, volta a apelar essencialmente para a transmissão de conhecimentos”. Ademais, o documento Delors (1998) parece reforçar uma concepção produtivista-tecnicista de educação, voltada exclusivamente para o mercado de trabalho. Uma concepção de escola verdadeiramente democrática não precisa caminhar nos extremos de reduzir o papel do professor a mero transmissor de conhecimento, pois assim seria arbitrária no método, e por outro lado, ela não necessita seguir no campo oposto, sendo apenas “auxiliar” do estudante no processo de ensino-aprendizagem, sob pena de cair em um voluntarismo vazio e ineficiente em seu conteúdo. Como dito anteriormente, junto com

Imbernón (2011), uma concepção de escola dos tempos atuais pode ser solidária, dialógica, integradora, plural e participativa.

No Brasil, em tempos recentes, na contramão do pensamento de Imbernón (2011), ressurgiram algumas concepções pedagógicas que defendem o papel dos professores como simples transmissores de informações, seguindo um conjunto de ideias amparadas nas diretrizes do Relatório Delors, tais quais as propostas com viés “tecnicistas” que advogam a defesa de uma “escola sem partido”, pretendendo-se “neutra” e “imparcial” frente à realidade social, política e cultural. Entendemos que tais concepções pedagógicas são um retrocesso à medida que defendem teses já aplicadas nos anos 1960 e 1970 no país, por meio da reforma universitária de 1968 e da Lei nº 5692/71 que se baseavam no tecnicismo e na teoria do capital humano, formando prioritariamente mão-de-obra barata para o mercado de trabalho, deixando triste legado à sociedade brasileira.

Este tipo de concepção impacta sobre o desenvolvimento profissional docente quando fomenta a formação do professor numa perspectiva de pensamento cartesiano, reduzindo a função docente à mera transmissão de conteúdos e sem reflexão crítica. É o tipo de proposta que tenta restaurar modelos tradicionais de educação, reduzindo o ato educativo a modelos pedagógicos produtivistas que visam unilateralmente formar especialistas para o mercado de trabalho, e ainda reduz o potencial formativo dos discentes e docentes ao validar uma perspectiva profissional de “notório saber”, tal qual reverbera a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) aprovada durante o governo de Michel Temer.

No início do século XXI, nesse contexto de disputa ideológica, os governos brasileiros promovem precariamente um conjunto de ações voltadas para os professores e sua formação, entre elas o PIBID. Esta iniciativa, como já assinalado, tem entre suas finalidades contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura para promover a integração entre a educação Superior e a Educação Básica; e, incentivar escolas públicas e mobilizar seus professores como cofomadores dos futuros docentes com o intuito de torná-los protagonistas nos processos de formação inicial (BRASIL, 2010).

No caso do Ceará, seguindo essas orientações dos organismos nacionais e internacionais, desde 2007 instituições federais de ensino superior (IES) participam do PIBID; as instituições estaduais foram incluídas a partir de 2009, quando a Universidade Estadual do Ceará (UECE), a Universidade Regional do Cariri (URCA) e a Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) tiveram pela primeira vez projetos institucionais de PIBID aprovados pela CAPES. Dados recentes dão conta que atualmente também ofertam o programa no Estado a Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), a Universidade Federal do Cariri (UFCA), Faculdade 7 de setembro (FA7), o Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ) e o Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA) (ROCHA; FALCÃO; FARIAS, 2015).

Numa posição diferente, sem descartar os condicionamentos do mundo do trabalho, pensamos a educação num ambiente de liberdades democráticas, onde o desenvolvimento profissional dos professores aponte na perspectiva da inovação pedagógica pugnando por uma escola de diálogo, criativa, plural e solidária, possibilitando aos estudantes os conhecimentos sobre a natureza e a sociedade em todas as suas possíveis vertentes.



Os dados analisados nesse ensaio, produzidos no âmbito da investigação em rede sobre desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica, apoiado pelo OBEDUC/CAPEES, foram coletados junto a professores supervisores provenientes de cinco das IES públicas cearenses contempladas com o PIBID. O percurso metodológico, as dificuldades e decisões que dão corpo as análises aqui registradas são detalhadas a seguir.

### **3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Trata-se de uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa e interdisciplinar com aportes teórico-metodológicos dos campos da história e da educação na modalidade hermenêutico-dialética. Os dados foram levantados por meio do procedimento de entrevistas semiestruturadas e examinados com base no processo da categorização temática (GOMES, 2002). A organização e o tratamento das informações foram realizados com o auxílio do software NVIVO9.

Os dados analisados, como registrados anteriormente, decorrem de investigação em rede que envolveu três instituições (UECE – Ceará; UFOP – Minas Gerais; e UNIFESP – São Paulo/Guarulhos); eles foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com 90 (noventa) docentes da Educação Básica participantes do PIBID como professores supervisores nessas três unidades da federação, distribuídos equitativamente. Cada Núcleo, portanto, realizou entrevistas com 30 professores egressos e bolsistas atuantes do PIBID de quase todas as disciplinas na educação básica (Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia, Química, e Sociologia) que estavam vinculados aos Projetos Institucionais (PI) de cinco universidades públicas a saber: 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) e a Universidade Regional do Cariri (URCA).

Nesta investigação, nos detemos sobre os dados coletados junto aos professores cearenses nas cidades de Crato, Fortaleza, Juazeiro do Norte, Quixadá, Redenção e Sobral. No segundo semestre de 2015 (entre os meses de agosto e setembro), juntamente com outras equipes de pesquisadores do núcleo da UECE, nos deslocamos para as diferentes cidades das macrorregiões do estado abrangidas pelo PIBID a fim de realizar as entrevistas, guiadas por um roteiro contendo 34 (trinta e quatro) questões abertas agrupadas em seis blocos: Dados gerais sobre o docente, Sujeitos da Profissão, Condições de trabalho, Formação, Prática Profissional e Inovação Pedagógica. Para cada um desses blocos foram dirigidas 6 (seis) questões.

Os resultados encontrados na pesquisa geral do OBEDUC possibilitaram vislumbrar duas categorias, ou seja, o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e a Inovação Pedagógica (IP). A partir disso, os depoimentos permitiram elencar as seguintes subcategorias do DPD: construtos teóricos e pedagógicos; prática profissional; sujeitos da profissão; formação; condições de trabalho. E para a categoria Inovação Pedagógica, encontraram-se as seguintes subcategorias: práticas inovadoras e experiência no PIBID. Entretanto, visando atender aos objetivos desse artigo, as análises apresentadas abrangem exclusivamente a categoria DPD na sua relação com a subcategoria Formação.

No sentido de garantir o anonimato dos professores, adotamos um código que segue a seguinte convenção: manteve-se a letra P, correspondendo a professor; aleatoriamente acrescentou-se um numeral, de 1 a 30; agregou-se uma letra a numeração, correspondendo a inicial da disciplina pela qual o professor é responsável; e, por fim, acrescentou-se ainda a letra “A” para identificação dos professores ativos (ainda vinculados ao PIBID) e a letra “E” para identificação dos professores egressos (já não fazem mais parte do PIBID). Exemplo: P1HA (Professor 1, Licenciado em História, Ativo no PIBID).

#### 4 DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção trata da análise das falas dos professores cearenses da Educação Básica que atuaram como supervisores no PIBID, destacando suas experiências de formação profissional vividas no âmbito do Programa. Em síntese, as respostas dos entrevistados versaram sobre as experiências formativas e desenvolvimento profissional docente.

##### 4.1 SOBRE A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO VIVIDA NO PIBID

Como assevera Nóvoa (1997), a formação de professores pode desempenhar um papel essencial para a produção de outra profissionalidade docente, que transcenda o paradigma da racionalidade técnica, fomentando a emergência de outra cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional nas escolas. Ademais:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1997, p. 27).

Amparados por essas reflexões é que buscamos enfatizar o que os professores supervisores pensam a respeito de sua formação para o exercício de seu labor, pois concordamos com as seguintes palavras de Pimenta (2006, p. 19), “É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la”. Isso se justifica uma vez que os relatos indicam que a inserção desses sujeitos no PIBID possibilitou e fomentou a troca de saberes e experiências, oportunizando também meios para a autoformação, o que segundo os mesmos favoreceu o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, no decorrer do texto destacamos que a participação no programa como, na perspectiva dos professores, é fator importante de fomento ao desenvolvimento profissional docente, permitindo que os docentes possam entre outras coisas, reavaliar suas práticas e trocar experiências e saberes, ampliando seu repertório de conhecimentos.

Concemente, portanto, ao conhecimento profissional, reconhecemos no depoimento do P2CNME elementos que sintetizam as ideias relacionadas acima:

**Depois do PIBID é, esses aprendizados eles foram multiplicados porque também tive que me reinventar, tive que me reavaliar eu também tenho que ter uma autocrítica em relação com minha própria prática, porque eu acreditava assim ó, se eu tenho uma prática que não é não vai trazer vantagem, benefícios sociais pro professor, então aquele cidadão que eu também estou ajudando a formar junto com a universidade pelo Projeto do PIBID vai ser também um mau profissional então eu tive que reavaliar,**

**tive que reaprender a planejar, tive que reaprender a elaborar minhas avaliações, tive que reaprender a ter uma postura profissional dentro de sala de aula**, porque se não quando esses bolsistas fosse pra sala de aula, qual era a impressão que meu aluno teria, né? (P2CNME, Grifo nosso).

Conforme o relato do professor, a sua participação no PIBID oportunizou a ampliação dos seus conhecimentos profissionais, uma vez que, permitiu ao mesmo reavaliar e reinventar suas práticas de ensino, a fim de se harmonizar aos objetivos do Programa e, dessa forma, favorecendo o desenvolvimento profissional docente, que pode ser concebido como “o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática” (VILLEGAS-REIMERS, 2003 *apud* MARCELO, 2009, p. 10).

Destacou-se também nas falas dos professores a referência às práticas pedagógicas interdisciplinares promovidas no PIBID. Somaram-se a isso relatos sobre atividades que foram desenvolvidas pelo professor supervisor como orientador dos licenciandos, o favorecimento para uma troca de saberes e o aperfeiçoamento do conhecimento do ensino-aprendizagem. O que se pode inferir do relato abaixo:

[...] é muito bom trabalhar como supervisor até mesmo como uma forma de continuar os seus estudos não só de está verificando de seus alunos chegam no horário, se estão cumprindo seus projetos, mas de desenvolver projetos com eles, de **ser basicamente um orientador** ou um coorientador deles (P12FE, Grifo nosso).

Atuar no PIBID significa também estar em contato com a academia, como eu falei **rever nossos pressupostos teóricos, rever nossa prática de ensino ao mesmo tempo permite eu ter contato com conteúdo que antes eu não tinha visto na academia**, que eu tinha visto de forma superficial, **permite eu estar em contato com encontros acadêmicos que pensam a educação**, permite que eu concluir uma pós-graduação, sonhar com o mestrado, sonhar com a possibilidade de estar na academia dando aula, repassando um pouco da experiência que a gente teve também no ensino médio, permite tudo isso, então ressignifica sim (P6FLA, Grifo nosso).

As falas supracitadas apontam para importantes contribuições que o PIBID oferece ao professor para o seu Desenvolvimento Profissional Docente. É notório nas narrativas dos professores supervisores que a inserção no programa ampliou os seus espaços formativos, uma vez que favoreceu ao professores atuarem como orientadores; a convivência com outros participantes do programa permitiu a participação em eventos acadêmicos, onde se propõe revisões, reflexões e até mesmo a ampliação de práticas e conhecimentos. A soma dessas experiências despertou neles o desejo de continuar a formação docente por meio de novos estudos e do mestrado. Isso vai ao encontro do que defende Garcia (1999):

[...] um dos elementos positivos que encontramos na utilização do conceito desenvolvimento profissional reside no facto de pretender superar a concepção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente. Quer isso dizer que o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular (GARCIA, 1999, p. 139).

Logo, infere-se a importância do PIBID para a o favorecimento de situações que estimulem a ressignificação da condição docente dos investigados, ao promover o intercâmbio de saberes e experiências, possibilitando espaços para inovação de suas práticas. Como afirma Gauthier et al., (1998, p. 32-33): “De fato aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de

tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes”.

Em contraposição aos aspectos positivos evidenciados acima, identificamos algumas dificuldades na execução das atividades do professor supervisor do PIBID, tais quais os desafios da docência, a falta de tempo e recursos para realização dos objetivos pretendidos pelos professores como podem ser identificadas abaixo:

**Não há esse tempo para o professor estudar, realmente estudar e não planejar** né, estudar, fazer cursos, fazer um curso de línguas, fazer sei lá, participar de outras coisas que vão engrandecer o professor, a sua formação (P28PA, Grifo nosso).

Quanto à universidade lá, a gente tinha o total apoio, os professores, questão de material, mas quando chega à escola para atuar, **ai a dificuldade começa, porque primeiro, como eu lhe falei, os professores não queriam ceder salas**, aí tinha que conversar, conversar com o diretor, aí sai prefeito, entra prefeito, muda de direção, lá vai ter nova reunião com diretor, nova conscientização, menino é, não é brincadeira (P27PE, Grifo nosso).

A falta de tempo e de recursos para o desenvolvimento de suas funções prejudica o docente nos objetivos de se aperfeiçoar profissionalmente, o que compromete a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, bem como sua autonomia na condução da atividade pedagógica. Emergiram ainda, falas a respeito de liberdade no trabalho, busca de conhecimento, responsabilidade na docência, relação teoria/prática e prática pedagógica, demonstrando que para os professores supervisores a autonomia está diretamente relacionada à responsabilidade e a liberdade em desenvolver o trabalho na escola.

Dessa forma, a participação no PIBID proporcionou experiências que estimularam a autonomia profissional, a reflexão e o interesse em progredir na profissão, como esclarece a fala abaixo:

Essa autonomia profissional é ... **Eu acho que o professor ele tem que ser autodidata mesmo, ele tem que ter um foco, tá certo?** Eu sou professor de biologia e eu como professor de biologia tenho que tá sempre focado com as novas tendências, com as novas tecnologias, com as descobertas, com o que antigamente era considerada a verdade, hoje não é considerado a verdade assim. Assim caminha a ciência, e em relação a essa questão, eu **acredito que foi a pesquisa mesmo em si, tá certo não ficar preso a um autor de um livro, não ficar preso apenas a uma coleção de livro, não ficar preso apenas a uma ideia, mas trazer vários autores de livro, trazer vários autores de ideias e elaborar minha própria ideia.** (P2CNME, Grifo nosso).

Percebe-se no relato supracitado uma ênfase na necessidade de renovação das práticas, métodos e saberes, bem como a importância da sistematização e de construção de diversos saberes desenvolvidos por meio de constantes pesquisas e reflexões. Essas práticas constituem contributos ao crescimento e aprendizagem docente, visto que o “desenvolvimento profissional e formação entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco”, ou seja, “O saber e o saber fazer da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente” (ISAIA, 2006, p. 375).

Os professores supervisores falaram também sobre autoformação como resultante de uma prática de busca de conhecimento, mas que envolve também recursos de ordem financeira, indicando que a Bolsa PIBID favoreceu a sua autoformação, uma vez que o

dinheiro pôde ser utilizado em cursos, eventos etc. Nas falas do P24ME e do P5FLE identificamos elementos que sintetizam o exposto acima:

**Nós precisamos estar em constante aprendizagem, porque senão, se nós não estivermos a gente não, daqui a pouco não está mais rendendo, vai ser substituído porque vai ser tragado pelas mudanças que a educação vem apresentando,** então eu acredito que a formação é necessária e eu busco está nessa formação o máximo que eu posso, além dessas formações proporcionadas pela própria escola nesse período, eu também procurei fazer formação em psicanálise. (P24ME, Grifo nosso).

Era uma espécie de incentivo foi quando eu comecei a **adquirir livros que eram sugeridos pelos bolsistas, significou pra mim isso,** é poder adquirir (P5FLE, Grifo nosso).

De acordo com o relato do professor P24ME é fundamental a autoformação devido às mudanças que a educação vem apresentando, sendo primordial que os mesmos reavaliem e reinventem suas práticas pedagógicas voltando a ter contato com a universidade e escolas, trocando ideias e materiais através de grupos de estudo, cursos *online*. Enquanto o P5FLE se utilizou da bolsa para obter livros que favorecem em nosso entendimento sua formação continuada. Enfim, os relatos se afinam as assertivas de Nóvoa (2003, p. 14), ao explicar que “[...] a preocupação com a pessoa do professor é central [...]. Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação”.

Nesta perspectiva, o autor disserta sobre a importância do papel do indivíduo em sua formação, ao mesmo tempo em que considera a imbricação entre formação e autoformação na reflexão educacional pedagógica. Já quanto a fala do P5FLE, adentramos na esfera socioeconômica do professor, pois somente com o advento do suporte financeiro ofertado pelo programa ele pôde ter acesso a livros sugeridos pelos bolsistas, contribuindo para o seu Desenvolvimento Profissional Docente.

De fato, abrindo um parêntese na discussão, para além das experiências no PIBID, os professores supervisores também mencionaram outras experiências formativas na universidade, destacando principalmente a formação continuada em nível de mestrado e especialização, mas outros destacaram a participação em cursos, programas, projetos e grupos de estudo e pesquisa. Isso pode ser evidenciado no discurso de professores que buscam aproximar suas relações com a universidade através dos cursos de extensão e de pós-graduação. O trecho a seguir, ilustra esta síntese:

Rapaz, a universidade que eu terminei, fiz a faculdade e acabei fazendo uma especialização, depois um mestrado, tive que fazer... fiz uma especialização fora, mas depois voltei. Fiz um mestrado com um professor que não foi da minha graduação, mas também um ótimo professor, e sempre mantém, assim e sempre tem uma boa relação (P1BA).

Os estudos de pós-graduação na academia, mesmos sendo fundamentais para o desenvolvimento intelectual, profissional e pessoal dos professores, pois desperta para a prática da pesquisa e estimula a busca pelo conhecimento, ainda são percebidos muitas vezes pelos docentes da Educação Básica como espaços elitizados, de difícil acesso. Ainda são poucos os professores com mestrado ou especialização, a exemplo do professor supracitado. Uma das possíveis razões para isso talvez seja a jornada de trabalho muito extensa e as dificuldades estruturais da profissão, como os baixos salários, fatores que desestimulam.

A troca de saberes e experiências, o aperfeiçoamento do conhecimento sobre ensino-aprendizagem, a busca do conhecimento e a autonomia, o PIBID para a formação, participação em eventos, entre outros elementos presentes nas falas dos professores, nos levam a inferir que na perspectiva dos sujeitos dessa investigação, o PIBID é uma iniciativa que os favorece à medida que oportuniza espaços de atuação e aprendizagem que permitem a reflexão sobre a prática e sobre os próprios conhecimentos experienciais, estimulando a busca pelo conhecimento, a ressignificação e aperfeiçoamento dos profissionais.

Nesse sentido, é interessante observar as considerações de Nóvoa (2015, p.12) quando afirma que as contribuições desse Programa vão além da formação inicial, pois “ainda que não seja este o seu foco, o PIBID tem consequências na formação continuada, ao inspirar lógicas de reflexão e de ação centradas nas escolas e no trabalho pedagógico”. Dessa forma, é possível inferir que o Programa irradia oportunidades de aprendizagem e de reflexão pedagógica que impulsiona o desenvolvimento profissional dos professores que dele participam, destacando-se como experiência formadora com forte potencial para abrir novas possibilidades de promover a melhoria da formação de docentes iniciantes e experientes na profissão.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de mudanças das políticas governamentais dos países em desenvolvimento, considerando orientações dos documentos, conferências e organismos internacionais (*Relatório Delors, Declaração de Jomtien, UNESCO*), os órgãos educacionais locais pugnam pela necessidade de mudar e renovar a educação rumo à qualidade do ensino-aprendizagem. Entretanto, entre a vontade política e a realidade da escola notou-se um abismo que se desvelou nas narrativas dos professores, revelando traços de desvalorização da profissão. Apesar de a orientação institucional ter entre seus objetivos o aperfeiçoamento do trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem, as falas dos professores supervisores apresentam um quadro empírico que revela a distância entre o real do “chão da escola” e o prescrito nas leis e documentos oficiais.

Por outro lado, as experiências de formação vivenciadas pelos docentes da Educação Básica que participaram do PIBID como professores supervisores, os dados revelaram a troca de saberes e experiências, autoformação por meio de novos estudos, favorecimento do processo de ensino aprendizagem, ampliação dos conhecimentos profissionais, reavaliação e reinvenção das práticas de ensino, além de corroborar com o trabalho de práticas pedagógicas interdisciplinares e oportunizar ao professores supervisores atuarem como orientador, não obstante, os inúmeros desafios da docência, tais como a falta de tempo e recursos.

Nesse aspecto, portanto, percebeu-se a contundente importância do PIBID no que concerne à trajetória formativa e profissional dos docentes, confirmando-se empiricamente a perspectiva teórica do Desenvolvimento Profissional Docente. Dentro dessa categoria, a partir das entrevistas dos sujeitos, destacaram-se os seguintes temas: troca de saberes, experiência docente, aperfeiçoamento do conhecimento sobre ensino-aprendizagem, autonomia, relação professor-aluno, trabalho com pesquisa, contribuições do PIBID para a formação, participação em eventos.

Soma-se a isso, a fala do conjunto dos professores, apontando que a inserção no PIBID ampliou a participação em eventos acadêmicos e despertou o desejo de expandir a formação por meio de vivenciar o mestrado. Nesse sentido, a autonomia está diretamente relacionada à responsabilidade e a liberdade em desenvolver o trabalho na escola, dessa forma, reitera-se que a participação no PIBID proporcionou experiências que estimularam a reflexão e o interesse em progredir na profissão. Logo, o PIBID pode ser concebido como uma iniciativa de formação docente com forte potencial para estimular e incrementar as rotas que levam ao desenvolvimento profissional, propiciando a reflexão sobre a prática e sua ressignificação.

Nessa direção, concluímos que a experiência formativa do PIBID contribui para o Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Básica do Ceará como uma ação de extrema importância político-pedagógica, possibilitando que professores tenham a oportunidade de desenvolver suas capacidades profissionais e intelectuais, bem como a realização pessoal no âmbito da profissão. Ele é uma rara iniciativa de grandes benefícios, pois essas experiências posicionam os docentes como sujeitos produtores de saberes sobre sua profissão, estimulando-os a refletir sobre suas práticas, ampliando seus repertórios de conhecimentos, buscando novos saberes e renovando suas metodologias, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem e colaborando para o Desenvolvimento Profissional Docente.

## 6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, muda outras leis e disposições. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/13415.htm). Acesso em: 17/02/2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, n. 120, seção 1, 2010, p. 4-5. 2010a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, abril 133 de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 17.02.2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17.02.2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, vol. 19, p.20-28, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782002000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20/05/2019.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, SP: Cortez, 1998.

FARIAS, Isabel Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

FARIAS, Isabel Sabino de.; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida. **Aprender a Ser Professor**: aportes da pesquisa sobre o PIBID. Jundiá, SP: Paco Editorial, 2015.

GARCIA, Marcelo. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont. *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 67-80.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

ISAIA, Silva Maria de Aguiar. **Desafios à docência superior: pressupostos a considerar**. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006, v. 5, p. 63-84.

MAIA FILHO, O. N.; JIMENEZ, Susana. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana; VIANA, Cleide M. Q. Q.; RABELO, Jackline Rabelo. (Organizadores). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de ciências da educação**, nº 8, jan/abr, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Professores para 2050**. Aprender a Ser Professor – aportes de pesquisa sobre o PIBID. Paco Editorial, 2015, p. 11-13.

NÓVOA, Antônio. **Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em julho de 2003**. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205\\_ce.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf). Acesso em: 28/03/2019.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IEE, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Trabalho e formação de professores: saberes e identidade. In: SARAIVA, Irene Skorupski; WESCHENFELDER, Maria Helena (Org.). **Sala de aula: que saberes? Que fazeres?** Passo Fundo, RS: UPF, 2006.

ROCHA, Claudio C. T; FALCÃO, Giovana M. B.; FARIAS, Isabel M. S. Desenvolvimento profissional docente da Educação Básica: o que contam professores supervisores do Pibid no Ceará? In: FARIAS, Isabel M. S.; JARDILINO, José R. L.; SILVESTRE, Magali A. (Orgs.). **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o Pibid**. Jundiá: Paco Editorial, 2015. p. 95-116.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO: *Jomtien*, Tailândia, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 17.02.2021.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED. Ação Educativa, 2001. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação. Disponível em: <http://www.dominionpublico.gov.br/download/texto/ue000017.pdf>. Acesso em: 17.02.2021.

**Data da submissão: 28/03/2021**

**Data da aprovação: 09/01/2022**