

ARTIGO

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA SUPERVISORA NO PIBID

Wilson Elmer Nascimento*

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas SP, Brasil

Elisabeth Barolli**

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas SP, Brasil

RESUMO: Neste trabalho apresentamos a análise da trajetória de uma professora enquanto supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Por meio de uma análise narrativa, reconstruímos a história da professora no projeto, explicitando os principais aspectos de desenvolvimento profissional. Para tanto, nos apoiamos nas teorizações de Bernard Lahire sobre o conceito de disposições e sua articulação com as condições contextuais. Na análise da trajetória da professora inferimos disposições (participativa, reflexiva e à atualização) que foram mobilizadas ou atualizadas em determinadas características contextuais proporcionadas pelo PIBID. A mobilização dessas disposições, atravessadas por um contexto favorável, nos indicou aspectos de desenvolvimento profissional, como satisfação pessoal, reflexão sobre a própria prática, atualização teórica, entre outros. Os resultados evidenciam que é na confluência das condições contextuais com as maneiras pelas quais os sujeitos vivenciam essas condições, por meio de suas disposições, que o desenvolvimento profissional pode se dar de maneira efetiva.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Disposições. Contextos. PIBID.

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT: THE TRAJECTORY OF A TEACHER SUPERVISOR IN PIBID

ABSTRACT: In this work we present the analysis of the trajectory of a teacher as supervisor of the “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência” (PIBID). Through a narrative analysis, we reconstructed the

* Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática no Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ciência e Ensino (gepCE). E-mail: <wilson-elmer@hotmail.com> .

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ciência e Ensino (gepCE). E-mail: <ebarolli@unicamp.br> .

teacher story in the project, highlighting the main aspects of professional development. To this end, we rely on the theories of Bernard Lahire on the concept of dispositions and its articulation with the contextual conditions. In the analysis of the trajectory of the teacher we infer dispositions (participatory, reflective and to training) that were deployed or updated in certain contextual characteristics provided by PIBID. The mobilization of these dispositions, crossed by a favorable context, indicated aspects of professional development, such as personal satisfaction, reflect on their own practice, theoretical updates, among others. The results show that it is at the confluence of the contextual conditions with the ways in which individuals experience these conditions through its dispositions, that professional development can take place effectively.

Keywords: Professional development. Dispositions. Contexts. PIBID.

INTRODUÇÃO

A problemática sobre como se dá o desenvolvimento profissional dos professores, bem como sobre os contextos favoráveis para tal desenvolvimento, tem sido alvo de investigação por diversos autores como tem testemunhado o volume e a diversidade de estudos em torno dessa produzidos nas últimas décadas. Historicamente as principais reflexões acerca do desenvolvimento profissional docente vêm de estudos internacionais que se esforçam em destacar suas principais características, modalidades e possibilidades (HARGREAVES; FULLAN, 1992; PONTE, 1994, 1998; NÓVOA, 1995, 2009; MARCELO, 1999, 2009; PERRENOUD, 2000; DAY, 2001; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, entre outros).

Ao longo dos últimos anos, dada a contingência contextual da educação em nosso país, diversos autores brasileiros vêm buscando, sobremaneira, desvelar os possíveis sentidos do desenvolvimento profissional (SELLES, 2002; SALLES, 2005; PASSOS, 2006; FIORENTINI, 2008; MIZUKAMI, 2013; GATTI, 2014, entre outros), inclusive na perspectiva de desenhar estratégias que possam favorecer a formação contínua dos professores. Também em nosso entendimento o estudo do desenvolvimento do professor como profissional está fortemente relacionado às possibilidades de fornecer indicativos para a escolha de processos que possam contribuir para a compreensão das particularidades e vicissitudes que envolvem e são inerentes à atividade docente. A perspectiva é de que os resultados desses estudos subsidiem a proposição de ações em cursos de formação continuada, e até mesmo inicial.

Inicialmente o termo “desenvolvimento profissional” foi cunhado em contraposição a uma concepção de formação tradicional, comumente baseada em cursos de curta duração e sem lastro em práticas cotidianas do professor. Porém, atualmente esse conceito ganhou amplitude incorporando diferentes sentidos e abordagens, algumas vezes sendo muito próximo ao próprio conceito de formação.

Na tentativa de traçar um paralelo entre a lógica de formação e o desenvolvimento profissional docente, Ponte (1998), mesmo entendendo esses termos como compatíveis, considera que a formação está associada à ideia de “frequentar” cursos, enquanto que o desenvolvimento profissional se dá através de múltiplas formas, como as trocas de experiências, leituras, reflexões, etc. Na formação, o professor deve assimilar os conhecimentos e as informações que são a ele transmitidas, ao passo que no desenvolvimento profissional cabe ao professor a tomada de decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar. O autor entende que na formação se atende principalmente àquilo em que o professor é carente e no desenvolvimento profissional dá-se atenção às suas potencialidades. A formação tende a ser fragmentada por assuntos ou disciplinas, enquanto o desenvolvimento profissional tem como foco o professor como um todo, considerando-o em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais. Por fim, a formação parte da teoria, algumas vezes sem sequer sair dela; já no desenvolvimento profissional procura-se valorizar a articulação entre a teoria e a prática.

Motivado pelas mudanças na compreensão de como se produzem os processos de ensinar e aprender, o conceito de desenvolvimento profissional docente tem se modificado bastante. Atualmente, e com frequência, as referências a esse conceito assumem que ele é um processo que se dá em longo prazo, no qual se inserem diferentes tipos de oportunidades e experiências ao longo da vida (FIORENTINI, 2008; MARCELO, 2009).

Marcelo (2009) ao considerar que a aprendizagem da profissão docente é um processo de longo prazo, que requer a implicação do professor em tarefas próprias do ofício, argumenta que as experiências mais suscetíveis para o desenvolvimento profissional dos professores são aquelas que se baseiam na escola, ou seja, em contextos concretos e privilegiados. Argumenta, ainda, que o desenvolvimento profissional é um processo colaborativo, que pode ter diferentes abordagens em diferentes contextos e relaciona-se com processos de reforma escolar, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores como agentes de mudanças.

É participando dessas experiências que o professor encontra condições para refletir sobre sua profissão e para tornar-se um prático reflexivo.

Day (2001), ao defender que o desenvolvimento profissional docente vai além da aquisição de destrezas, destaca que se trata de um processo muito mais complexo e diversificado. Nesse sentido,

envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20-21).

Salientando a complexidade da profissão docente, Mizukami (2013) compartilha da visão de vários outros pesquisadores ao denotar uma concepção de desenvolvimento profissional docente como um processo ao longo da vida do sujeito, tendo a escola como um local de referência para a aprendizagem da profissão. “A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos” (MIZUKAMI, 2013, p. 23). Fiorentini (2008), nessa mesma perspectiva, ressalta o desenvolvimento profissional do professor como um processo diacrônico “que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais” (FIORENTINI, 2008, p. 4-5).

Dentre os diversos aspectos apontados pelos pesquisadores que tratam da temática, há que se destacar o fato de que para todos eles, o processo de desenvolvimento profissional docente se dá em longo prazo como resultado das trajetórias profissionais e pessoais. Assim, não é por acaso que a vivência do professor em seu local de trabalho, isto é, a escola, comparece de forma recorrente na literatura especializada como o *locus* privilegiado no qual esse processo tem lugar. No entanto, essa mesma literatura não tem dado destaque suficiente para o fato de que o desenvolvimento profissional docente é fortemente influenciado por aspectos relacionados à história de vida dos sujeitos, associado às mais diversas oportunidades e experiências (formativas ou não) vivenciadas pelo indivíduo. Ou seja, a nosso ver

tratar de desenvolvimento profissional do professor que se encontra em serviço implicaria em ponderar e refletir sobre como se dá a imbricação entre esses dois elementos: a história de vida do professor e a sua vivência no contexto escolar, ou mesmo, num contexto formativo qualquer. Nossas perguntas são: como equacionar o desenvolvimento profissional docente? Que tipo de “equação” pode ser representativa do que estamos denominando desenvolvimento profissional docente? Como contribuir para aprofundar nosso conhecimento acerca do desenvolvimento profissional docente?

Há que se considerar que um dos elementos que pode influenciar o desenvolvimento profissional é o aspecto contextual, até porque as histórias de vida, as oportunidades e as experiências formativas, configuram-se em contextos diversos.

Em outras palavras, nos parece bastante plausível supor que condições contextuais possam ter um papel importante e por vezes decisivo em criar possibilidades para que um professor se desenvolva profissionalmente. Embora essa relação possa ser considerada um tanto óbvia, resta ainda perguntar que elementos poderiam contribuir para que as pessoas viessem a aproveitar (ou não) de formas diferenciadas determinados contextos.

Para responder a essa pergunta, nos apoiamos principalmente nas contribuições do sociólogo francês Bernard Lahire, em particular no conceito de disposição por ele elaborado. Para este autor é a tradição disposicionalista de pesquisa “que tenta levar em consideração, na análise das práticas ou comportamentos sociais, o passado incorporado dos atores individuais” (LAHIRE, 2004, p. 21).

Com a intenção de avançar no conhecimento acerca das condições que contribuem para o desenvolvimento profissional focalizamos neste trabalho a vivência de uma professora de Física como supervisora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pois este programa reúne um conjunto de características que o configura como um contexto de formação docente não só de natureza inicial.

Como veremos, a professora parece ter encontrado nesse contexto as condições que ela pôde aproveitar muito em acordo com sua particular maneira de tratar questões relacionadas à prática docente e a seu desenvolvimento profissional. Ou seja, seguindo Lahire, pudemos concluir que o contexto proporcionado pelo projeto no qual a professora participou, foi capaz de solicitar elementos de seu patrimônio de disposições, o que a nosso ver favoreceu seu desenvolvimento profissional em diferentes aspectos.

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): UM CONTEXTO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Criado em 2007, inicialmente pela Portaria Normativa nº 38/2007 do Ministério da Educação, sendo, posteriormente, em 2010, instituído pelo Decreto nº 7.219/2010, o PIBID procura aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a educação básica no Brasil. Para tanto, o programa se organiza de maneira a manter um vínculo entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a escola pública incentivando uma relação estreita entre os participantes: professores coordenadores de IES, professores supervisores da Escola Básica e estudantes de licenciaturas. Todos os participantes recebem financiamento por meio de bolsas e têm como tarefa o desenvolvimento de projetos educacionais que realizem a articulação entre universidade e escola, entendendo também esta última como espaço de formação.

Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa busca unir as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação com as Universidades Públicas e Privadas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas. Os objetivos institucionais são particulares de cada projeto, porém vinculam-se aos objetivos gerais do PIBID (BRASIL, 2009). Dentre os objetivos expressos no documento em apenas um deles o professor supervisor comparece na perspectiva de se constituir como co-formador, porém não há uma manifestação clara quanto à intencionalidade do programa em contribuir com a formação em exercício.

De fato, a relação universidade-escola-licenciando possui elevado potencial para que sejam compartilhadas experiências entre profissionais da educação e aqueles que assim pretendem se tornar. Nóvoa (1995) considera que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado” (p. 26). Embora os projetos desenvolvidos no âmbito do PIBID tenham suas especificidades, todos teriam, em princípio, essa característica comum, qual seja a de criar condições diversas para que todos envolvidos pudessem avançar em processos de desenvolvimento profissional (BORGES, 2015; SILVA, 2015; CARVALHO, 2016; RIBEIRO; NOGUEIRA, 2016).

Assim, nosso interesse tem se voltado para o professor supervisor até porque, em nossa visão, o programa requer para seu sucesso e continuidade que seja dada atenção à maneira pela qual novas atribuições incorporam-se ao cotidiano desse profissional

ao incluírem perspectivas de desenvolvimento profissional que até pouco tempo não faziam parte de seu horizonte.

Com a intenção de aprofundar nosso conhecimento acerca das condições favoráveis para o desenvolvimento profissional docente, elegemos um projeto desenvolvido no âmbito do PIBID, e que foi coordenado por um dos autores deste trabalho, para investigar a interação de uma professora supervisora da área de Física com esse particular projeto.

CONTEXTOS E DISPOSIÇÕES: UMA ARTICULAÇÃO FAVORÁVEL PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Inicialmente cabe lembrar a necessidade de não tomar uma série de fatos distintos como uma disposição, esvaziando e, ao mesmo tempo, generalizando este conceito. É fundamental não o confundir com o significado estrito do termo, sobretudo do senso comum, ou seja, falar em disposição não é o mesmo que falar em “estado de espírito”, “ânimo”, “vontade”, “inspiração” ou “entusiasmo”. Disposições aqui, em acordo com Lahire (2004), são como heranças imateriais que os indivíduos transportam convertidas em maneiras duráveis de ver, sentir, agir, de hábitos, crenças, categorias de percepção e apreciação, interesses e desinteresses, gostos e desgostos. Esse mesmo autor define o conceito de disposição como um repertório, um patrimônio de modos de crer e agir incorporados ao longo de processos socializadores que reiteram uma conjugação particular entre apetências e competências quando acionados, atualizados e colocados em prática segundo contextos e situações determinadas (LAHIRE, 2001).

Uma disposição é uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente. Portanto, falar em disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc. Trata-se de fazer aparecer os princípios que geraram a aparente diversidade das práticas. Ao mesmo tempo, essas práticas são constituídas como tantos outros indicadores da disposição (LAHIRE, 2004, p. 27).

Para Lahire (2004), historicamente a noção de disposição, que foi utilizada por Pierre Bourdieu, não recebeu a devida importância como ferramenta de análise do mundo social. Isto é, essa noção serviu a Bourdieu para definir o conceito de *habitus* e, este sim, é que seria o elemento mais fundamental para pensar as práticas sociais, pois se constitui num princípio gerador de práticas que está diretamente vinculado à origem de classe social do indivíduo. O *habitus* seria, portanto,

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (BOURDIEU, 1983, p. 65).

O *habitus* explicaria, então, não apenas as práticas de uma determinada classe social, mas também a maneira pela qual um indivíduo reagiria em circunstâncias diversas. Lahire (2001), em contrapartida, propõe uma sociologia psicológica, procurando compreender a orientação social da ação individual, através do conceito de disposições. Defende que o passado incorporado do indivíduo nem sempre constitui um conjunto homogêneo de disposições transponíveis e duráveis. Considera ele que os indivíduos de uma mesma classe social podem reagir de maneiras diversas frente aos mesmos contextos de socialização aos quais foram expostos ao longo de suas histórias de vida. Assim, não caberia definir um *habitus* constituído por disposições homogêneas que seriam transponíveis entre os indivíduos de uma mesma classe e que moldariam suas práticas, independente dos contextos nos quais viessem a participar. A crítica de Lahire, inclusive, nos parece bastante plausível, pois se o *habitus* fosse o elemento fundamental para se compreender as práticas culturais, não conseguiríamos explicar o fato de que indivíduos de classes populares também ascendem socialmente.

O programa científico proposto por Lahire trata-se de uma *sociologia disposicionalista e contextualista da ação*; consiste na consideração do passado incorporado, ou seja, nas experiências socializadoras anteriores dos atores (experiências que se cristalizam sob a forma de disposições mais ou menos duráveis, disposições a crer, a sentir, a pensar, a agir) não negligenciando ou anulando o papel do presente (os diferentes contextos presentes da ação) (LAHIRE, 2010).

Os comportamentos ou as práticas só se compreendem no cruzamento das disposições incorporadas (e que não podemos supor, desde o início, homogêneas) e limites contextuais (que solicitam mais ou menos tal ou tal parte de um patrimônio de disposições antes que, mais globalmente, um sistema de disposições) (LAHIRE, 2010, p. 18 – 19).

Como se pode notar, quando Lahire ressalta a solicitação de parte de um *patrimônio* de disposições em face de determinado contexto, relativiza a importância de um *sistema* de disposições, entendido como *habitus*, uma vez que as experiências sociais em escala individual são muito mais heterogêneas que qualquer esquema de classes sociais pode predizer. Da mesma forma, as disposições práticas incorporadas pelos sujeitos só muito forçosamente poderiam configurar um sistema de disposições que mantenha correspondência com a origem social dos sujeitos.

Em sua obra “Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais”, Lahire (2004) identifica uma disposição de natureza ascética ao analisar o caso do doutor em Física e engenheiro Paul Ritz, que em universos de práticas distintos como o escolar, o familiar, o profissional, o cultural e o esportivo, manifestava claramente um forte ascetismo. Na narrativa que expressa o retrato sociológico de Paul dá destaque à maneira pela qual ele participava de contextos relacionados às práticas esportivas.

Ele não pratica mountain bike ou esqui com espírito de competição ou para melhorar seu desempenho, mas também não tem vontade de viver esses momentos simplesmente para ficar entre amigos, em família, fazer bons passeios tranquilos ou admirar as paisagens e os lugares. Geralmente, sua prática é solitária e ele privilegia a queima de energia a qualquer outra coisa. Sozinho, concentrado em seu intenso esforço físico, põe em prática sua disposição ascética [...] (LAHIRE, 2004, p. 136).

Assim, a noção de disposição permite-nos entender as razões pelas quais os atores individuais podem “perceber diferentemente as mesmas situações e reagir diferentemente face às mesmas solicitações ou injunções exteriores” uma vez que suas respostas se baseiam tanto nas experiências socializadoras passadas, quanto na influência do contexto (LAHIRE, 2010, p. 25).

Segundo Costa e Lopes (2008), o que causa a ativação de determinadas disposições num determinado contexto é, no fundo, o resultado da interação entre forças internas (disposições constituídas no decurso das socializações passadas) e externas (respeitantes aos elementos do contexto que influenciam, em maior ou menor grau, o indivíduo, no sentido em que constroem ou solicitam elementos de seu patrimônio de disposições).

PERCURSO METODOLÓGICO

O delineamento metodológico da presente pesquisa se deu na perspectiva qualitativa, sendo todo o processo de investigação – escolha, coleta e análise dos dados – norteado pelos enfoques interpretativos. Mais especificamente, essa pesquisa se caracterizou como um estudo de caso, uma vez que, de acordo com Yin (2005) um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo inserido em seu contexto de vida real, sobretudo quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão definidos claramente.

Mediante a proposta de realização de uma investigação longitudinal e de profundidade, bem como a escolha de um contexto em que o trabalho na escola fosse tido como o principal elemento,

optamos pelo estudo da trajetória de uma professora de Física enquanto supervisora do PIBID. A escolha da professora seguiu os seguintes critérios: i) ser participante do PIBID de uma Instituição Pública de Ensino Superior (IES) pública (estadual ou federal); ii) ter no mínimo dez anos de atuação no magistério; iii) ter no mínimo dois anos de atuação como supervisora no PIBID.

De modo a atingirmos profundidade no levantamento de informações optamos pela utilização da entrevista semiestruturada. Para a realização das entrevistas, elaboramos um instrumento constituído por um roteiro de questões. Na construção desse instrumento, além de tratarmos aspectos específicos do contexto do PIBID, nos baseamos em dois referenciais sobre o desenvolvimento profissional dos professores, são eles: as “dez metas que podem ser aplicadas à formação contínua dos professores” indicadas por Day (2001), bem como nos “dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua dos professores” elencados por Perrenoud (2000).

Day (2001) apontou um conjunto de dez metas que podem configurar o desenvolvimento profissional do professor. Trata-se de um conjunto de propósitos que leva em conta as responsabilidades morais, sociais e instrumentais dos professores, bem como a necessidade de aprendizagem ao longo de toda a vida. São elas: adaptação e desenvolvimento contínuo dos repertórios pedagógicos e científicos; aprendizagem contínua a partir da experiência, reflexão e teorização sobre a melhor maneira de fazer convergir às necessidades dos alunos; aprendizagem contínua através da observação mútua e da discussão com os colegas; desenvolvimento contínuo da capacidade de contribuir para o ciclo de vida profissional da escola; desenvolvimento contínuo de interação entre agentes educativos; proficiência contínua em assuntos relevantes e atuais à disciplina e nas formas de torná-los acessíveis para os alunos; recolha de dados contínua sobre as políticas e práticas em outras escolas; acesso contínuo a um novo pensamento educacional relevante para melhoria da qualidade da escola; aquisição contínua de conhecimentos relevantes sobre a própria sociedade em mudança para sustentar uma boa comunicação com os alunos; esforço contínuo para compreender a racionalidade sobre as resoluções dos decisores políticos externos que tem jurisdição sobre a escola.

Ou seja, esses propósitos em conjunto levam em conta as responsabilidades morais, sociais e instrumentais dos professores, bem como a necessidade de aprendizagem ao longo de toda a vida. Sustenta ainda, que a escola possui um papel fundamental na promoção de oportunidades de desenvolvimento contínuo desses professores.

Perrenoud (2000), por sua vez, apontou algumas competências básicas que seriam necessárias aos professores para que estes enfrentassem as transformações recentes na sociedade e desempenhassem satisfatoriamente sua profissão. As competências envolvem saberes teóricos e metodológicos, atitudes e autenticidade em relação ao ofício e à realidade da profissão docente. São elas: organizar as situações de aprendizagem, gerir o progresso das aprendizagens, conceber e promover a evolução dos dispositivos de diferenciação, envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da gestão da escola, informar e envolver os pais dos alunos, servir-se de novas tecnologias, enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão docente, gerir sua própria formação contínua.

Do processo de articulação desses dois referenciais resultaram cinco blocos de questões (totalizando 14 questões) abordando os seguintes temas: *trajetória pessoal, profissional e de formação, contexto do subprojeto, condução do ensino, sustentação da aprendizagem e formação e atualização*.

Sobre a *trajetória pessoal, profissional e de formação* foi solicitado à supervisora que explanasse sobre sua trajetória até chegar ao ofício do magistério e sobre seu percurso na profissão docente. O segundo bloco objetivava o conhecimento do *contexto do subprojeto* no qual a supervisora estava inserida, para isso a professora deveria contar sobre as atividades que foram desempenhadas no projeto, a dinâmica de funcionamento do grupo, número de participantes, periodicidade de reuniões e local de desenvolvimento das atividades. O terceiro conjunto de questões se referia à *condução do ensino*, dando-se ênfase na criação e reatualização ou não de novas rotinas de trabalho. O quarto bloco buscava identificar informações referentes à *sustentação da aprendizagem* e esperava-se que a professora contasse sobre como tem enfrentado as questões das diferenças de aprendizagem entre os alunos e sobre sua preocupação com a motivação dos alunos. O último bloco buscava identificar formas de *formação e atualização*, seja ela no campo científico ou educacional. Vale ressaltar que mesmo com a existência do roteiro preestabelecido, outras questões surgiram no decorrer da realização das entrevistas, seja por parte do pesquisador ou da professora, destacando aspectos que consideramos importantes e que contribuiriam para o contexto da pesquisa.

Por meio de leituras exaustivas da entrevista, procuramos dar sentido aos depoimentos buscando definir os eventos mais marcantes narrados pela supervisora, delineando, assim, que tipo de história os dados nos permitiriam contar (VILLANI *et al.*, 2006). Por considerarmos a narrativa como um método fecundo e estratégico

para a investigação da prática educativa, a reconstrução da história da supervisora no PIBID foi feita na perspectiva de uma análise narrativa (BOLIVAR, 2002; CLANDININ, 2007; CURY, 2013).

Para Cury (2013) a análise narrativa desempenha “o papel de constituir o significado das experiências dos narradores mediante a busca de elementos unificadores e idiossincráticos, buscando com isso um desvelamento do modo autêntico da vida individual dos depoentes e da situação/contexto investigado” (CURY, 2013, p. 158). Em outras palavras, partindo do depoimento dos entrevistados, o pesquisador produz uma nova narrativa, na qual procura explicitar argumentos que tornem os dados mais significativos. Na mesma perspectiva, Pereira (2006) *apud* Freitas e Fiorentini (2007) argumenta que na análise narrativa se coletam descrições de eventos marcantes bem como de outros acontecimentos e a partir disso é gerada uma narrativa como produto da pesquisa.

Na análise narrativa buscamos articular os diferentes contextos proporcionados pelo projeto com a particular maneira de agir (disposições) da professora, aqui identificada como Ana, frente às características contextuais (tipos de atividades propostas pelo projeto, orientações da coordenação de área, gestão da escola, engajamento dos bolsistas, entre outras). Como resultado dessa articulação apontamos aspectos que poderiam nos sugerir mudanças nas rotinas da supervisora e contribuições para o seu desenvolvimento profissional.

A narrativa contém em sua estrutura descrições e interpretações, as quais se esforçam em contar a história da supervisora no PIBID em uma perspectiva diacrônica, bem como dialogar com o referencial teórico adotado.

ANÁLISE NARRATIVA: A HISTÓRIA DE ANA NO PIBID – DUAS FASES BEM DISTINTAS

Vinculado a uma das primeiras Instituições Estaduais de Ensino Superior a aderirem ao programa, o subprojeto em que Ana foi supervisora teve sua aprovação no final de 2009 e suas atividades iniciaram-se efetivamente em abril de 2010. A IES proponente localizava-se no interior do Estado de São Paulo/Brasil e no subprojeto participaram estudantes de licenciaturas em Física, Química e Ciências Biológicas. Portanto, se tratava de um subprojeto que buscou integrar as três disciplinas escolares que compõem a área de Ciências da Natureza, na perspectiva da atual política oficial que visa a um Ensino Médio inovador.

Na época o subprojeto contava com 24 bolsistas de iniciação à docência (oito licenciandos em Física, oito licenciandos em Química

e oito licenciandos em Biologia), três professoras supervisoras, uma coordenadora de área e uma escola pública que atuava na formação profissional de nível médio.

Ana era uma professora de Física que atuava na Educação Básica há pouco mais de 20 anos, sendo 12 anos na escola parceira do subprojeto. Possuía Licenciatura em Física, bem como mestrado em Ensino de Física e doutorado em Educação. Na ocasião da pesquisa participava como supervisora do PIBID há mais de quatro anos, assim como as outras supervisoras.

O convite para participar do PIBID foi feito a Ana e às outras professoras pela, até então, coordenadora pedagógica da escola. Segundo Ana, a coordenadora pedagógica comentou sobre o projeto muito superficialmente, sem muitos detalhes, deixando parecer que seria apenas mais um projeto de observação de suas aulas por alunos de licenciatura.

Ela nos convidou para fazer parte do projeto e a princípio eu achei que ia ser mais um trabalho como os outros que eu tinha feito anteriormente, isto é, o aluno ia lá ao colégio assistia às minhas aulas e eu não iria interferir muito (PROFESSORA ANA).

Ana contou que sempre participou de projetos no colégio: organizou juntamente com a professora de Artes o projeto “Física e Dança” no qual abordava conhecimentos de Física envolvidos nos movimentos da dança; a convite do professor de História desenvolveu atividades interdisciplinares em que se articularam Física e História da Ciência; organizou diversos minicursos e projetos sobre Astronomia inclusive com a participação do diretor da escola.

[...] eu sempre estive envolvida com atividades que eram para a melhoria das aulas de Física que ocorrem nas escolas [...] eu nunca fiquei muito afastada de como deixar a minha aula mais legal, como deixar a minha aula mais atrativa. Eu sempre estou coordenando as olimpíadas no colégio, olimpíadas de Física (PROFESSORA ANA).

Por ser uma profissional que sempre esteve envolvida com projetos da escola, seja promovendo ou participando, Ana viu no PIBID a possibilidade de se engajar em outra experiência, desta vez ligada à universidade. Essa sua recorrência em se envolver com atividades na escola e fora dela nos sugere uma disposição participativa. Essa disposição encontrou um contexto estimulante haja vista as características da escola, que possui, em sua maioria, alunos motivados e engajados em atividades além da sala de aula. “[...] é uma escola diferenciada de todas as outras que eu trabalhei exatamente por que os alunos têm motivação lá dentro, eles são muito motivados e eles perguntam muito, eles querem saber muito” (PROFESSORA ANA).

Entendemos que uma disposição como essa se constitui como elemento importante na configuração do comprometimento dessa supervisora com o PIBID e em última análise com a profissão docente de modo geral.

Ana já havia atuado também na supervisão de estágios curriculares das licenciaturas, porém, sequer se reconhecia no papel de supervisora, porque esses estágios, ao contrário do subprojeto aqui focalizado, tinham essencialmente atividades de observação por parte dos licenciandos.

[...] eram estágios que a gente chama de estágios de observação. Eles entravam, assistiam às minhas aulas e alguns iam na tentativa de fazer algum minicurso proposto pelo professor aqui da [universidade]. [...] Então eu sempre tinha recebido alunos da [universidade], mas com essa intenção, ou eles iam fazer algum minicurso ou eles iam sentar e assistir a aula, fazer alguma anotação, no máximo uma entrevista, atividades bem rápidas (PROFESSORA ANA).

Para ela a função de supervisão de licenciandos pressupõe algum tipo de intervenção no processo de formação dos futuros professores. Como ela apenas abria espaço para que os estagiários assistissem a suas aulas e às vezes desenvolvessem algumas atividades prontas, ela não se reconhecia nesse papel.

De modo geral, na visão de Ana o futuro professor, em sua formação inicial, deveria ter a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas no contexto escolar. Ela mesma afirmou não ter vivenciado tais experiências em sua formação inicial, o que a impediu de coleccionar elementos que lhe permitissem ultrapassar o saber teórico sobre a ação didática. Em seu caso, começou a tecer seus saberes práticos do ofício de ensinar enquanto já estava na condição de professora com sua própria turma. “[...] eu sempre achei que a minha formação como professora não tinha sido boa. Eu aprendi Física na faculdade, mas eu não aprendi a dar aulas de Física na faculdade. O como fazer eu acho que eu aprendi mesmo na raça” (PROFESSORA ANA).

Mais do que a inserção do futuro professor no trabalho escolar e na vivência de casos reais de sala de aula, Ana valorizava ainda, a importância de se ter um professor mais experiente na orientação das práticas de condução das aulas, bem como na condução do desenvolvimento do tato pedagógico. É nesse sentido que ela lamentou não ter passado pela experiência que os bolsistas do PIBID estavam passando. “Eles vão, dão a aula e sabem que tem uma professora experiente ali do lado, a qualquer momento a professora experiente vai ajudar eles quando eles se enroscarem” (PROFESSORA ANA).

Ou seja, para Ana a formação inicial para o magistério requer a vivência de múltiplos aspectos pedagógicos da escola sob

a orientação de um professor mais experiente. É presumível que, de alguma forma, questões sobre a formação de professores e suas complexas implicações já estiveram fortemente presentes em sua vida, sejam elas por meio de sua trajetória acadêmica no campo da educação ou por sua própria trajetória profissional como professora.

Ao iniciarem os trabalhos da proposta do subprojeto, Ana asseverou que ficou muito angustiada devido à sugestão da primeira coordenadora de área, Margarida, que propôs ao grupo a elaboração e desenvolvimento de um projeto de ensino interdisciplinar. Para ela, trabalhar desta forma seria um desafio, visto que ela nunca havia trabalhado de tal maneira.

[...] eu tinha muita angústia no começo. Medo da interdisciplinaridade. Isso era por que eu entendo de Física, eu não entendo de Biologia e eu não entendo de Química e de repente eu estava num projeto interdisciplinar onde eu ia ter que lidar com essas duas outras disciplinas que eu não lembrava mais. [...] a gente começou mesmo a mergulhar fundo no projeto, no sentido de escolher um tema que nós considerássemos interdisciplinar (PROFESSORA ANA).

Para ela, o projeto foi trazendo expectativas e angústias ao longo dessas atividades. Apesar de todas as dificuldades, depois de muitas pesquisas e leituras foi escolhido o tema “Ciência Forense” para ser trabalhado de maneira interdisciplinar. Ana reconheceu que aprendeu muito com essa atividade interdisciplinar. “Para mim foi importante no sentido de aprender a trabalhar com as outras disciplinas e conhecer um pouco mais da área de Química, de Biologia e saber como é que eu me integro com elas” (PROFESSORA ANA).

Apesar da angústia por sentir-se insegura para supervisionar os licenciandos em atividades interdisciplinares, sua disposição participativa sustentou sua continuidade no projeto e a constituição de um grupo com características colaborativas. Certamente um desafio como o que foi vivenciado por Ana poderia ter sido motivo de desestímulo, porém, em nossa interpretação, as condições contextuais favoráveis, como o apoio da gestão escolar, dos alunos, dos bolsistas e da universidade, articuladas a sua disposição participativa contribuiu para que ela enfrentasse o desafio e reconhecesse que a experiência teve sucesso.

Foi importante também trabalhar com os licenciandos exatamente porque eu não sabia o que fazer e eles também não. De certa forma a minha insegurança às vezes passava para eles e eles davam um pouco de força para mim e eu tentava, quando possível, dar um pouco de força para eles (PROFESSORA ANA).

É possível notar que uma prática pedagógica apoiada na interdisciplinaridade aos poucos foi se tornando uma possibilidade efetiva no trabalho docente de Ana, seja influenciada pelas leituras

e pesquisas realizadas ou pelo auxílio do grupo de licenciandos e da coordenadora. O fato é que Ana encontrou nas condições contextuais propiciadas pelo subprojeto oportunidades que lhe permitiram agir em acordo com sua disposição participativa, trazendo em consequência a possibilidade de desenvolver-se profissionalmente no sentido de alcançar novos saberes relacionados ao trabalho integrado com outros componentes curriculares.

O que marcou o fim dessa primeira etapa do subprojeto foi a saída de Margarida da coordenação de área. Para Ana, com a chegada de Esther na coordenação, as supervisoras ganharam mais autonomia. Segundo ela, o projeto iniciado por Margarida já chegou pronto, e com Esther o projeto seria construído coletivamente a partir daquele momento.

O projeto começou com a Margarida, era uma ideia da Margarida, um projeto criado pela Margarida e agora parece que a gente meio que está criando juntos a continuidade do PIBID, os licenciandos, os supervisores e a Esther. A gente está trabalhando mais no sentido de fazer aquilo que realmente é do interesse dos alunos que estão fazendo parte do projeto, que venha a trazer realmente melhorias para a escola, pesquisas que venham a ajudar mais o trabalho dos supervisores. É nesse sentido que o projeto agora esta caminhando. (PROFESSORA ANA).

A professora Ana se sentiu mais importante no projeto a partir do momento em que houve a mudança na coordenação. A troca de coordenadoras acarretou em mudanças nas condições contextuais do projeto, o que na visão de Ana, possibilitou contribuir mais para a formação dos licenciandos. “Eu considero que eu estou me saindo muito melhor esse ano do que na época da Margarida. Acho que eu estou tendo liberdade de trabalhar mais solta com os alunos sem estar tão presa a um tema específico” (PROFESSORA ANA).

Na visão de Ana a supervisão de licenciandos pressupõe intervenção efetiva no processo de formação inicial e chamou-nos atenção o fato de que ela não se sentia como supervisora na primeira fase do subprojeto. Em nossa interpretação no primeiro contexto Ana não encontrou condições plenas de agir da maneira como acreditava, ou seja, de mobilizar suas disposições. Para ela, ser supervisora implicaria em participar do processo de construção do projeto, algo que ela não conseguiu no começo, tendo em vista que as diretrizes do projeto já se encontravam prontas e direcionadas pela até então coordenadora de área.

Com a mudança de coordenação, ou seja, com a passagem para um novo contexto, Ana assume o protagonismo da ação no subprojeto e desta forma passou a atuar da maneira que acreditava ser o papel de um professor supervisor. À medida que foi se tornando mais autônoma, surgiram condições para construir o projeto juntamente com o grupo. Essa fase do projeto se caracterizou como

uma possibilidade de atualização de sua disposição participativa, muito caracterizada pela assunção do protagonismo no projeto.

Nesse novo contexto a supervisora pôde tomar parte nas situações e influir no desenvolvimento das atividades, ou seja, sua participação na formação de professores encontrou condições contextuais para se mobilizar no sentido de se constituir como uma intervenção efetiva. Importante destacar que essa intervenção efetiva trata-se de proporcionar contribuições didático-pedagógicas à formação dos licenciandos. Cabe aqui ressaltar, a importância do “lugar do indivíduo na organização da atividade ou no âmbito da interação” – a assunção do protagonismo e da autonomia no subprojeto - como uma propriedade de contextos favoráveis para que uma disposição se atualize (LAHIRE, 2004, p. 313).

Para Lahire (2004, p. 173), “embora as grandes disposições sejam fortes e gerais, elas permanecem muito dependentes dos contextos nos quais encontram ou não as condições para sua ativação” ou atualização. E a nosso ver isso se verificou no caso da participação de Ana na segunda fase do subprojeto, na medida em que para ela a troca de coordenação originou uma mudança nas condições contextuais permitindo que pudesse mobilizar sua disposição participativa, colocando em prática atividades que a seu ver eram mais relevantes para a formação dos licenciandos. Ao assumir o protagonismo na segunda etapa do subprojeto assume uma vocação que só a universidade possuía, ou seja, formar futuros professores. No âmbito de seu envolvimento com o PIBID ela percebeu que estava encontrando condições para interferir na realidade da licenciatura. “Então pela primeira vez eu percebo que eu estou fazendo algo bom em relação à formação de professores. Sentar e ajudar uma pessoa a planejar uma aula, sendo que ela não tem prática com isso, eu acho muito legal” (PROFESSORA ANA).

A satisfação pessoal sentida pela supervisora ao atuar de acordo com sua disposição participativa trata-se de um prazer advindo da realização do que se espera e do que se deseja. É por meio desse sentimento e reconhecimento de que avançou no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, que a professora passou a atribuir mais significado a sua profissão ao se constituir como formadora também de professores. Hargreaves e Fullan (1992) defendem que o desenvolvimento profissional vai além da mudança de comportamentos dos professores, portanto, envolve mudanças mais profundas, mudanças na pessoa que o professor é. O reconhecimento de que o desenvolvimento do professor é também um processo de desenvolvimento pessoal, nos aponta para a necessidade desse professor adquirir uma nova compreensão sobre si.

É notável que a satisfação que surge quando se está inserido no processo de formação do outro, devido especialmente à valorização de seu trabalho, acarreta contribuições para o próprio desenvolvimento profissional uma vez que, para Bradley (1991) *apud* Day (2001), fazer as pessoas se sentirem valorizadas pelo trabalho que executam faz parte de uma formação contínua satisfatória. Segundo Day (2001), construir e manter o sentido de autoeficácia, motivação, empenho, entusiasmo são aspectos essenciais para a conceituação da formação contínua e para o desenvolvimento profissional dos professores.

Ainda no período em que a professora se sentiu com mais autonomia, passou a considerar a possibilidade de colocar o seu projeto de trabalho em discussão e em análise junto aos licenciandos. Suas aulas passaram então a ser regularmente acompanhadas e registradas em diários de campo. Por meio desses diários as ações docentes em sala de aula eram descritas, analisadas ponto a ponto e posteriormente discutidas por todos. Nesse sentido, o contexto do subprojeto se configurou como um espaço fértil para a atualização de disposições reflexivas, ou seja, para que mecanismos de reflexão acerca das ações fossem mobilizados na supervisora.

Nota-se que essa disposição reflexiva em Ana, muito alargada no segundo contexto do subprojeto, se traduz nos modos de repensar sobre a própria prática no sentido de analisá-las e planificá-las, também para conduzir uma melhor orientação de seus bolsistas, de modo a se constituir como modelo para eles. Em outras palavras, Ana passou a ter uma “preocupação” que ela não tinha anteriormente, que foi a de elaborar mecanismos de orientação aos licenciandos, algo que demandou de sua pessoa um processo bastante produtivo de reflexão.

Eu vou dormir pensando: meu Deus o que eu vou fazer para a aula? O que eu vou fazer para ajudar a Raquel [bolsista]? O que eu vou fazer para ajudar o Bruno [bolsista]? Como é que a gente vai fazer essa pesquisa? Onde é que eu vou conseguir fontes? Então, constantemente. Até às vezes eu acordo no meio da noite, eu sou meio sistemática, eu acordo no meio da noite com alguma ideia e já escrevo na agenda que está do lado para não esquecer. Acho que tem modificado bastante, tenho refletido bastante no projeto (PROFESSORA ANA).

Como podemos perceber, esse subprojeto se constituiu em um contexto altamente favorável para que a professora mobilizasse ou atualizasse sua disposição reflexiva, o que permitiu com que ela tomasse suas próprias práticas como objeto de análise, reflexão e discussão. Ao abrir sua sala de aula para outros sujeitos com os quais pôde compartilhar aquilo que faz e a maneira como faz, cresce a possibilidade de problematizar e refletir sobre as ações de modo à desnaturalizar uma prática já existente. Essa desnaturalização passou a ocorrer por meio de

um processo de inquirição da própria prática no sentido de, por meio dela, superar desafios, dilemas e problemas, acarretando na criação de novas rotinas de trabalho ou mesmo a reatualização de outras.

Consideramos que padrões de trabalho rotineiros que estruturam a prática e o discurso do professor no ambiente escolar podem constituir-se como obstáculos para uma prática pedagógica voltada para a reflexão acerca da ação. Notamos que o contexto proporcionado pelo subprojeto se mostrou estimulante para que a supervisora repensasse suas práticas e resignificasse seus saberes como professora. É nesse sentido que podemos apontar as condições contextuais desse subprojeto em particular como mobilizadoras de disposições que acarretaram um desenvolvimento profissional associado a processos de reflexão sobre a própria prática.

Day (2001) entende que se os professores se tornarem práticos reflexivos, ou ao menos encontrarem condições para isso, além de se libertarem de um comportamento compulsivo e rotineiro poderão se inserir em uma prática que é essencial para o seu autoconhecimento. Além disso, o autor ainda ressalta que é possível que os professores atuem de uma forma deliberada e intencional, além de poderem afirmar as suas identidades profissionais enquanto agentes de mudança. Por fim, Day (2001) ainda destaca que “professores que refletem na, sobre e acerca da ação empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista seu ensino” (DAY, 2001, p. 47-48).

Nesta direção, compreende-se que práticas reflexivas e mudanças nas rotinas de trabalho estão intrinsecamente relacionadas, pois, práticas reflexivas podem auxiliar os professores a abandonar padrões rotineiros, e ainda, mudanças significativas nas rotinas de trabalho, desde que sejam planejadas para isso, proporcionam o desencadeamento de processos reflexivos e críticos sobre as ações. Cabe ressaltar que não se trata do professor simplesmente fugir daquilo que lhe é habitual, mas sim passar de um comportamento costumeiro, no qual o novo é praticamente inexistente, para instituir uma rotina criativa em seu trabalho. Portanto, concordamos com Nóvoa (2009) quando alerta sobre a importância de se conceber a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, em um “contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante a necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais” (NÓVOA, 2009, p. 35). É a articulação de contextos dessa natureza com a mobilização de disposições que, em nosso entendimento, vai se desdobrar em processos de desenvolvimento profissional.

Por meio da fala da supervisora foi possível inferir a importância do contato com a literatura que trata de questões educacionais gerais ou específicas para a mudança de rotinas de trabalho. Foi por meio do estudo dessa literatura que a professora atribuiu o aprimoramento de suas práticas em relação aos conteúdos da disciplina que leciona e da maneira de abordá-los em sala de aula. Esse aspecto ressaltado por ela aponta para uma das dimensões do desenvolvimento profissional referente à aprendizagem ao longo da carreira. A articulação entre teoria e prática não é algo trivial, pois requer do professor uma disposição específica, na medida em que ele precisa refletir sobre sua prática tendo como balizador o que a literatura problematiza (ZEICHNER, 1993). Porém essa disposição, que aqui a denominamos de disposição à atualização, necessita de um contexto privilegiado para que seja mobilizada, que a nosso ver ocorreu efetivamente no caso de Ana.

Essa disposição à atualização foi evidenciada na sólida formação de Ana, que possui mestrado e doutorado, ou seja, trata-se de uma professora que há muito tempo se mostrou propensa a investir em sua formação teórica. Longe da Academia há alguns anos, Ana se mostrou muito satisfeita com sua posição atual na escola, vice-coordenadora da área de Ciências. Sua aproximação com a literatura acadêmica se dá no sentido de buscar complementação para suas aulas, no sentido de se atualizar pedagogicamente ou para orientar seus bolsistas na busca de materiais para pesquisa. “Às vezes eu leio alguma revista, algum livro que falam de algo em Física atual que eu posso utilizar em sala de aula” (PROFESSORA ANA).

A aproximação com a universidade proporcionada pelo PIBID trouxe também a Ana a oportunidade de estreitar o diálogo com as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, tanto em Física como em seu ensino. As discussões coletivas com todos os integrantes do grupo e as leituras de textos a partir do PIBID fizeram com que Ana passasse a contar com a possibilidade de se apoiar em atividades interdisciplinares, com a utilização de recursos audiovisuais e, ainda, a incorporar em sua prática a perspectiva da pesquisa-ação, como foi proposto na segunda fase do subprojeto, o que de certa forma sugere oportunidades de desenvolvimento de conhecimentos e competências.

Esse ano eu estou lendo mais textos sobre estratégias de ensino. Já tinha lido alguns na época que eu estava na graduação, mas como eu tenho alguns alunos fazendo trabalhos de pesquisa-ação na área de elaboração de aulas e preparação de aulas, eu voltei aos livros (PROFESSORA ANA).

Inclusive, toda a mobilização em torno da integração entre as três áreas de conhecimento requerida na primeira fase para permitir

o trabalho com uma temática central revelou sua disposição a investir na aquisição de novos conhecimentos. Ana pesquisou, estudou, se atualizou e buscou se integrar com as outras disciplinas, resultando na aquisição de habilidades, que em um primeiro momento possibilitou a incorporação de uma prática pedagógica apoiada na interdisciplinaridade ao seu trabalho docente mesmo que momentaneamente.

Para Ponte (1994) a possibilidade de estudo e investigação em torno de saberes constituídos, relativos tanto a conteúdos de ensino (relacionados à sua disciplina) como a questões de ordem pedagógica são também estratégias e possibilidades efetivas de desenvolvimento profissional, pois se referem a um investimento na formação teórica. De fato, não há como negar a importância dos professores da escolaridade básica poder ter acesso e também se apoiar em conhecimentos teóricos, sobretudo pelo fato de já se encontrarem em serviço e, desse modo, poder articulá-los às suas práticas.

Importante destacar que esses conhecimentos e competências proporcionados a professores não se tratam de saberes adquiridos de forma essencialmente externa, ou seja, “de cima para baixo” por peritos exteriores à escola, os conhecimentos são produzidos pelos próprios professores, que no processo de interação e práticas coletivas encontram possibilidades de se desenvolver profissionalmente. Portanto, não basta que essas possibilidades de estudo sejam oportunizadas aos professores, para que estes caminhem em direção ao aprendizado é necessário, também, que os professores estejam empenhados na aquisição de novos conhecimentos teóricos acerca do ensino. Foi nesse sentido que os indícios de disposições a investir na aquisição de novos conhecimentos nos auxiliaram na compreensão da perspectiva relacionada à atualização teórica no desenvolvimento profissional dos professores.

CONCLUSÕES

Os resultados da investigação da trajetória de Ana no PIBID evidenciam a importância da articulação entre contextos e patrimônios disposicionais para processos de desenvolvimento profissional docente. Notamos na história reconstruída da supervisora que sua disposição participativa estava presente antes mesmo de seu ingresso no PIBID, como indicou, além de outras coisas, sua participação como supervisora de estágio. Porém, foi na segunda fase do subprojeto, sobretudo, que ela encontrou de fato condições contextuais para atualizar sua disposição participativa, o que acarretou em um processo de desenvolvimento profissional.

A importância dessa articulação também ficou bastante clara na medida em que identificamos duas fases bem distintas vivenciadas no subprojeto, onde determinadas ações – mediadas por suas disposições - que não apareciam em um contexto apareceram em outro.

Na primeira fase não conseguiu criar condições suficientes para que mobilizasse plenamente suas disposições, pois as diretrizes e o desenvolvimento das atividades partiam quase que exclusivamente da, até então, coordenação de área. A supervisora só encontrou condições plenas de vivenciar práticas que potencialmente a levassem em direção ao desenvolvimento profissional na segunda fase do subprojeto. Essa segunda fase se iniciou com a mudança da coordenação de área, em que as ações passaram a ser delineadas colaborativamente. Ana encontrou nessa fase o protagonismo nas ações com seus bolsistas e pôde mobilizar ações de acordo com suas disposições (participativa e reflexiva), conseqüentemente entrevendo outra perspectiva dentro da profissão, a de formar professores, satisfazendo-se pessoalmente com isso. Por meio de um trabalho na perspectiva da pesquisa-ação, Ana colocou suas práticas como objeto de análise e reflexão partilhada de acordo com sua disposição reflexiva.

Apoiados nestes resultados entendemos que o desenvolvimento profissional da supervisora se mostra associado a certo efeito de disposições. Ao entendermos que o desenvolvimento profissional tem subjacente uma dinâmica muito dependente dos sujeitos e das condições contextuais, compreender as disposições dos indivíduos, aquilo que os impulsionam a agir em contextos específicos e o porquê de acionarem determinadas práticas e mecanismos, se torna muito importante para a compreensão do desenvolvimento de um professor.

As disposições dos sujeitos são preponderantes para que diferentes aspectos de desenvolvimento profissional possam se efetivar nas práticas, ou seja, a nosso ver, há um dinamismo intrínseco aos processos de desenvolvimento profissional que não prescindem de certas disposições.

É interessante destacar a compatibilidade de nossa análise com as considerações de Goodson (2013) quando aborda a contribuição de estudos biográficos na educação. Nessas suas elaborações se propõe a problematizar as reformas e as mudanças nos sistemas de ensino como condição necessária e suficiente para melhorar a situação das escolas, dada a precariedade de muitas delas. O autor vai se contrapor a essa relação de causa e efeito em que reforma e mudanças necessariamente acarretam melhorias, pois em geral muitas delas negam, ignoram ou de alguma maneira desvalorizam o senso de missão de “professores excelentes”.

O problema não é só que o professor excelente fica desmotivado, mas também que bons modelos são destruídos e bons mentores humilhados. O contágio da desilusão se espalha; a noção de que ensinar é uma vocação que exige um alto grau de envolvimento vocacional e de que esse envolvimento é o centro vital de homens e mulheres profissionais é destruída. Quando missão e sentido se perdem, o trabalho passa a ser um compromisso mínimo – as pessoas começam apenas a ir trabalhar e automaticamente realizar as tarefas. [...] Isso é o que obtemos quando ignoramos os corações e as mentes de professores excelentes e isso leva não a padrões mais altos e sim, de um modo geral a padrões mais baixos (GOODSON, 2013, p. 116).

A nosso ver, Goodson (2013) refere-se à importância de se considerar a articulação entre patrimônios disposicionais de professores que para ele são profissionais que tem uma visão de ensinar na qual o profissionalismo é expresso e evidenciado como algo mais que um simples emprego, e sim como um vocacionalismo dedicado e contextos favoráveis à mobilização de tais patrimônios. Ou seja, em nossa interpretação, o que é denominado vocação pode ser tomado em analogia ao que Lahire (2004) denomina patrimônio disposicional. E mais ainda, a vocação não tem condições de se realizar em determinados contextos, isto é, em outras palavras, as considerações de Goodson (2013) nos remetem a uma perspectiva disposicionalista e contextualista da ação docente.

O que nosso trabalho buscou enfatizar e que não aparece na literatura especializada em desenvolvimento profissional refere-se às particularidades ou mesmo singularidades com que um sujeito se relaciona com esses contextos. Mais especificamente, há que se considerar que o contexto por si só não é decisivo para o desenvolvimento do professor, pois é na confluência ou na articulação das condições contextuais com as maneiras pelas quais os sujeitos vivenciam essas condições que esse desenvolvimento pode ter lugar. E, certamente, esse desenvolvimento poderá se revelar por meio de diversas características, pois muitos são os saberes que podem compor o ofício docente.

Outro aspecto que nosso trabalho busca sinalizar é que o fato de inserir o professor em propostas de desenvolvimento profissional não necessariamente redundará naquilo que se projetava. Na nossa visão, propostas de formação de professores que anseiam contribuir para o desenvolvimento profissional docente, requerem um cuidado com a história do indivíduo – incluindo seu patrimônio de disposições – e com contextos que possam ser privilegiados não só para mobilizar, mas também para criar disposições que venham a contribuir para o desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

- BOLIVAR, A. B. '¿De nobis ipsis silemus?': epistemologia de la investigación biográfico-narrativa em educación. **Revista Eletrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, 2002. Consultado em: < <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>>. Último acesso em: 10 jul. de 2016.
- BORGES, C. T. **O Professor Supervisor do PIBID: o que pensa, faz e aprende sobre a profissão?** Fortaleza. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, UECE, Fortaleza, 2015.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (ed.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática 1983, p. 46-81.
- BRASIL. Ministério da Educação - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação Básica Presencial. **Edital CAPES/DEB**. 2009. Consultado em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf> Último acesso em: 10 jan. de 2016.
- CARVALHO, C. M. **Professoras Supervisores do PIBID Física (UFSJ): co-formação e desenvolvimento profissional**. São João Del-Rei. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares), Universidade Federal de São João Del-Rei, UFSJ, São João Del-Rei, 2016.
- CLANDININ, J. **Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology**. London: Sage, 2007.
- COSTA, A. F.; LOPES, J. T. C. **Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas**. Porto: CIES-ISCTE, IS-FLUP. (Relatório científico), 2008. Consultado em: <http://etes.cies.iscte.pt/pub.html>. Último acesso em: 05 mai. de 2015.
- CURY, F. G. De Narrativas a Análises Narrativas: reflexões sobre a análise de depoimentos em pesquisas de história da educação (matemática). **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 1, p. 143-164, 2013.
- DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- FIorentini, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, n. 29, p. 43-70, 2008.
- FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**, v. 25, n. 1, p. 63-71, 2007.
- GATTI, B. A. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, v. 19, n. 2, 373-384, 2004.
- GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Teacher Development and Educational Change**. London: Falmer Press, 1992.
- LAHIRE, B. **Homem Plural: as molas da ação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- LAHIRE, B. **Retratos Sociológicos: Disposições e variações individuais**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

LAHIRE, B. Por uma sociologia disposicionalista e contextualista da ação. In: JUNQUEIRA, L. (org.). **Cultura e classes sociais na perspectiva disposicionalista**. Recife, PE: Editora Universitária da UFPE, p. 17–36, 2010.

MARCELO, C. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

LAHIRE, B. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO, C.; PRYJMA, M. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, M. (org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Ed. UFTPR, p. 37-53, 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A.; SILVA JÚNIOR, A. C.; PAGOTTO, M. D. S.; NICOLETTI, M. G. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, p. 23–54, 2013.

NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, p. 221-284, 2009.

PASSOS, C. L. B. *et al.* Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante**, v. 15, n. 1, p. 193-219, 2006.

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

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

PONTE, J. P. O desenvolvimento profissional do professor de matemática. **Educação e Matemática**, n. 31, p. 9-12, 1994.

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

RIBEIRO, L. A.; NOGUEIRA, E. G. D. O desenvolvimento profissional docente e o PIBID: influências do programa desvelada por seus egressos. **Práxis Educacional**, v. 12, n.21, p. 45–74, 2016.

SALLES, S. **Colaboração universidade-escola: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores de matemática**. Rio Claro. 2005. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Rio Claro, 2005.

SELLES, S. E. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: anotações de um projeto. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciência**, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2002.

SILVA, L. F. **Coordenadores de área do PIBID: um olhar sobre o desenvolvimento profissional**. São Paulo. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Física, Instituto de Biociências - Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2015.

VILLANI, A. *et al.* Contribuições da Psicanálise para uma Metodologia de Pesquisa em Educação em Ciências. In: SANTOS, F. M. T; GRECA, I. M. (org.). **A Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, p. 323-390, 2006.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva do professor**: Idéias e Práticas. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3ª ed. Tradução Daniel Grassi Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

Submetido: 16/09/2016

Aprovado: 11/02/2017

Contato:

Wilson Elmer Nascimento
Rua Duque de Caxias, 250, ap. 303
Uberaba | MG | Brasil
CEP 38.022-180