

Trabalho docente, supervisão e desenvolvimento profissional: múltiplas interlocuções no contexto do PIBID

Teaching, supervision and professional development: multiple interlocutions in the context of Pibid

Francisco José de Lima
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE
Cedro-Ceará-Brasil

Resumo

Este artigo discute a formação docente centrada na atuação de professores supervisores, dentre as múltiplas interfaces do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), ação do Plano Nacional de Formação de professores que tem por finalidade incentivar e valorizar a profissão docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa empreendida por meio da parceria entre o IFCE *campus* Cedro e três escolas básicas de municípios do interior do Ceará. O estudo foi realizada no contexto do curso de Licenciatura em Matemática que desenvolve atividades do Programa desde 2009. Enfatiza a docência como campo profissional do professor, suas especificidades e necessidade de condições de trabalho que favoreçam o desenvolvimento da ação docente e destaca o Pibid como ação executada por diferentes interlocutores. Constatou-se que a bolsa de supervisão pressupõe oportunidade de formação continuada e a interação escola básica-instituição de ensino superior constitui-se em espaço para construção e partilha de conhecimentos didático-pedagógicos situados em experiência e práticas, possibilitando desenvolvimento profissional, onde o professor da escola básica vem se consolidando como coformador de professores e formando-se na perspectiva da aprendizagem da docência.

Palavras-chave: Docência; Professor Supervisor; Formação em contexto de trabalho.

Abstract

This article discusses teacher education focused on the performance of supervising teachers, among the multiple interfaces of the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship (Pibid), action of the National Teacher Training Plan that aims to encourage and value the teaching profession. This is a qualitative research undertaken through the partnership between the IFCE Cedar campus and three basic schools of municipalities in the interior of Ceará. The study was carried out in the context of the Degree in Mathematics course that has been developing program activities since 2009. It emphasizes teaching as a professional field of the teacher, its specificities and the need for working conditions that favor the development of the teaching action and highlights pibid as an action performed by different interlocutors. It was found that the supervision grant presupposes the opportunity for continuing education and the interaction of basic school-institution of higher education constitutes a space for the construction and sharing of didactic-pedagogical knowledge located in experience and practices, enabling professional development, where the primary school teacher has been consolidating as a teacher's co-trainer and graduating from the perspective of teaching learning.

Keywords: Teaching; Supervising Professor; Training in work context.

Introdução

As proposições ao diálogo sobre a formação docente e os diversos fatores que abarcam a profissão são cada vez mais prementes, exigindo esforços de estudiosos e pesquisadores na tentativa de suprir os problemas educacionais vigentes. Nesse contexto, destacam-se desigualdade social, qualidade na educação, formação e valorização do professor, condições de trabalho, gestão educacional e outras mais.

Marcada pela dinâmica da globalização, a sociedade contemporânea tem vivido constantemente os impactos de políticas socioeconômicas que acabam repercutindo no contexto da docência, fazendo emergir sucessivas discussões relacionadas ao fazer docente e ao campo da formação de professores (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Desse modo, reportar-se à docência, suas condições de trabalho e o desenvolvimento profissional do professor não é uma tarefa fácil, pois o fazer docente se constitui em uma atividade que se realiza a partir da mobilização de saberes (re)construídos ao longo do exercício da profissão, frente aos espaços, tempos e condições de realização desse trabalho. No exercício da docência, ao que tudo indica, o professor deve compreender a via de mão dupla existente no seu fazer, percebendo potencialmente, a aprendizagem da docência desencadeada por meio da sua prática, pois, ao ensinar, aprende simultaneamente.

No âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica¹, uma de suas interfaces é o lugar e as contribuições do supervisor. O supervisor é o professor da escola básica que ganhou espaço para atuar como coformador de futuros professores e a possibilidade de refletir sobre sua formação em contexto de trabalho, embora não se registre, claramente, a intencionalidade do Pibid em contribuir com a formação no exercício da docência. Em linhas gerais, a interlocução existente entre os diferentes protagonistas do programa (Coordenador de Área, Professor Supervisor, Licenciados e Alunos da escola básica) constitui uma teia de representações e experiências que enriquecem os processos de formação inicial e continuada. Cabe salientar que esse diálogo faz emergir a compreensão de que a docência exige formação profissional para seu exercício, sendo necessário “conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade” (VEIGA, 2008, p. 14).

Com abordagem qualitativa, o presente texto busca discutir a formação docente centrada em contexto de trabalho de professores supervisores, dentre as múltiplas interfaces

do Pibid, depreendendo à docência como espaço de atuação do professor, destacando suas condições de trabalho, face às políticas e demandas surgidas no contexto educacional.

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), especificamente no *campus* de Cedro, situado na Região Centro Sul do Estado do Ceará. É no contexto do curso de Licenciatura em Matemática que se desenvolvem as atividades do Pibid desde 2009. O projeto de trabalho do IFCE *campus* Cedro constituía-se por 30 licenciandos, divididos em grupos de 10 bolsistas que eram acompanhados por um professor supervisor da escola básica.

Dentre as atribuições do supervisor, a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, destaca que o professor da escola básica deve “elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência e participar de seminários de iniciação à docência do Pibid promovidos pelo projeto do qual participa” (BRASIL, 2013). O estudo aconteceu por meio da parceria entre o IFCE *campus* Cedro, instituição em que atua o pesquisador e três escolas básicas de municípios do interior do Ceará que aderiram ao Pibid.

2. A docência, suas condições e seu desenvolvimento: proposições ao diálogo

O trabalho docente é uma prática social complexa que se constitui, essencialmente, de alto grau de subjetividade, não possuindo uma medida absoluta para quantificar aquilo em que resulta. Assim, é compreendido como um labor diferenciado de outras atividades profissionais, por dispor metodicamente de atitudes, expectativas, visões de mundo, conhecimentos e habilidades idiossincráticas (FERREIRA; HYPÓLITO, 2010).

Na literatura que trata sobre a docência, é cada vez mais recorrente a ênfase atribuída ao trabalho do professor como uma atividade relevante para o desenvolvimento da sociedade e a necessidade de seu reconhecimento público (DELORS, 1996; TARDIF; LESSARD, 2005; LUDKE; BOING, 2007). Nesse sentido, se reportar ao trabalho docente implica evidenciar, no bojo das discussões, suas condições concretas e especificidades, as quais podem ou não, veicular valorização ao magistério como campo de atuação profissional.

Situado em contextos caracterizados por mudanças, seja na intensificação da produção de novos conhecimentos, na utilização de tecnologias da comunicação e informação ou em novos padrões de comportamentos e conceitos referentes à família, cultura, arte e formas de pensar e compreender a vida em sociedade, o professor se encontra em cenários que retratam, cada vez mais, desprestígio e desvalorização à sua profissão (GATTI, *et. al.* 2010). Desse modo,

Trabalho docente, supervisão e desenvolvimento profissional: múltiplas interlocuções no contexto do Pibid

verifica-se que os professores atuam diante do “fogo cruzado” de inúmeras expectativas sociais e políticas em crise na contemporaneidade, cujas críticas ao sistema educacional exigem dos professores cada vez mais desempenho, como se a educação, por si só, resolvesse os problemas sociais vigentes (LUDKE; BOING, 2007).

Nesse contexto, é preciso reconhecer que não seria a educação tampouco a formação docente os únicos responsáveis pelas transformações sociais, embora se admita que a conversão social direcionada a uma sociedade mais humana e mais igualitária não possa prescindir do importante papel da educação e da formação docente (PEREIRA, 2007).

Em relatório elaborado sob a responsabilidade da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), DELORS *et. al.* (1996) apontam que a melhoria da qualidade da educação se faz necessária. Para isso, deve-se

[...] melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes, só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida (DELORS, *et. al.* 1996, p. 153).

Embora se reconheça de forma enfática tais pressupostos, é necessário observar atentamente, as peculiaridades existentes em processos formativos, nos tipos de contratação e nas condições de atuação do professor. Todavia, essas assimetrias implicam no desenvolvimento de cenários de precarização da profissão docente, despontando os limites e as possibilidades existentes nos contornos educacionais e escolares que dificultam ou impedem a transformação das condições desse trabalho.

Contudo, se o trabalho docente é uma atividade fundamentalmente social, cuja finalidade é contribuir para a formação cultural e científica da sociedade, nunca foi tão difícil ser professor como na contemporaneidade (LIBÂNEO, 1996; BARRETO, 2010). Isso porque “o professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão” e a formação será legítima quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais” (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Diante disso, não se pode ignorar que a formação inicial constitui os fundamentos para o exercício profissional e as bases para a profissionalização, porém por si só, não se apresenta como condição suficiente para atender as demandas escolares. Assim, é necessário compreender na formação continuada como itinerário para aprimoramento docente e desenvolvimento profissional. Dentre outros pressupostos, a formação inicial deve propor como reflexão, pensar o papel da escola e do professor, além de discutir sobre o sistema

educacional e suas nuances, depreendendo que ensinar é atividade de pedagógica intencional que deve propiciar condições de aprendizagem ao educando. Nesse sentido, não é possível ensinar “sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania, com autonomia e responsabilidade social” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 89).

Nesse sentido, a formação inicial carece de atenção, pois além de instrumentalizar os fundamentos para o desenvolvimento da atividade educativa, pode contribuir para as transformações da escola diante do que está posto, frente as condições de trabalho vigente, uma vez que, os destinatários da formação são os educandos na sala de aula.

Contudo, há que se estar atento ao fato de que a docência não pode ser compreendida como vocação, muito menos como um dom. A docência se constitui no campo profissional do professor, cuja aprendizagem se efetiva a partir da interlocução permanente entre os saberes adquiridos/produzidos na formação inicial/continuada em contexto de trabalho, no exercício prático da atividade de ensinar e de aprender como interfaces da aprendizagem e desenvolvimento profissional docente (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; TARDIF, 2012).

Além disso, para o desenvolvimento de um trabalho adequado, ao que parece, deve ser oportunizado ao professor condições que favoreçam a eficácia do ensino. Segundo Noronha (2012), os relatórios e documentos oficiais da Unesco e da Legislação educacional raramente consideram a questão das condições de trabalho do professor.

Neste sentido, não se pode deixar de evidenciar os problemas da educação, da escola e da profissionalização do professor. Estas assimetrias e impasses interferem diretamente nos resultados, na qualidade das ações pedagógicas, causando profunda degradação nas condições de trabalho do professor, limitando o êxito nas atividades didáticas a serem desenvolvidas na escola a partir da ação do professor, como apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Principais problemas que influenciam nas condições de trabalho do professor



Fonte: Formatação do autor a partir do retrato da Escola 1 (CNTE, 1999)

Trabalho docente, supervisão e desenvolvimento profissional: múltiplas interlocuções no contexto do Pibid

Os problemas destacados não são novos e derivam de diferentes ordens estruturais, constituindo-se como correia de transmissão para o insucesso ou fracasso do trabalho do professor. Diante de investimentos públicos insuficientes em educação, o professor é desafiado, constantemente, a driblar suas condições de atuação frente a um trabalho que exige compromisso frequente, que não se esgota no horário escolar, fazendo da docência porte de tensão maior do que outras ocupações. Por isso, não é sem razão que se aponta a intensificação de sua jornada de trabalho, como também sua extensão (DUARTE, 2008). A esse respeito, Barbosa (2014, p. 513) explicita que:

[...] frequentemente excede a carga horária de ensino e, muitas vezes, nas comparações feitas, se consideram apenas as horas de ensino ou, quando muito, as horas-atividade que integram a jornada remunerada do professor, desconsiderando assim todo o tempo extra (muitas vezes não remunerado) que esse profissional precisa dedicar ao preparo das aulas, correção de atividades dos alunos, etc.

A carga horária fora do horário de aula é condição inerente ao trabalho docente e dificilmente poderá ser quantificada com precisão. Embora as horas-atividade (tempo extra) sejam visivelmente desconsideradas, o exercício da docência exige esse tempo como espaço para preparação de aulas, estudos e encaminhamentos pedagógicos para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem escolar.

Contudo, em meio aos limites e as incumbências da profissão, dentre as quais se destacam a participação na elaboração da proposta pedagógica da escola; o planejamento e a execução de aulas nos dias letivos e horas-aula estabelecidos, o zelo pela aprendizagem dos alunos, o professor precisa “ter competência para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos” (KUENZER, 1999, p. 173). De modo semelhante, BARRETO (2010, p. 436), assevera que as:

[...] precárias condições de formação e de trabalho dos professores, capital cultural limitado do ponto de vista da cultura letrada são fatores que interferem no tratamento dos conteúdos curriculares da escola básica e podem ser óbices ao processo de profissionalização docente.

Portanto, em seu contexto de atuação, a ação do professor se desencadeia em cenários peculiares e acontece permeado por expectativas, embates, dilemas e representações que são vividos no âmbito escolar, especialmente, na sala de aula como principal espaço de desenvolvimento de seu esforço profissional, capaz de implicar nos resultados, levando-se em consideração a subjetividade como característica da docência.

Vale ressaltar, no entanto, que valorizar o professor como sujeito real, é compreendê-lo como sujeito histórico constituído por múltiplas dimensões, em que o desenvolvimento

profissional passa por processos de investigação e aprendizagem. Esses processos articulam-se práticas educativas, cuja materialidade das relações cotidianas vividas no espaço escolar, devem ser observadas, permitindo aproximações e análises para uma possível provocação de reflexões sobre as condições que permitem, de fato, ser professor (LIMA, 2018).

3. O Pibid como Política pública e suas interfaces

O Pibid constitui-se em uma ação no âmbito da Plano Nacional de Formação de Professores que vem sendo implementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPESⁱⁱ). O Pibid é executado desde 2007 por universidades e instituições de ensino superior, viabilizado por meio da distribuição de bolsas a três segmentos: licenciandos, professores da escola básica da rede pública e professores de universidades e visa incentivar à formação docente em nível superior para a educação básica e contribuir para a valorização do magistério (NEITZEL; FERREIRA; COSTA, 2013).

No Brasil, o trabalho docente tem se tornado cada vez mais desprestigiado, propiciando no cenário nacional, inúmeros estudos, análises e reflexões sobre a formação, as tensões, os embates, as resistências, as representações, a precarização e a desvalorização do trabalho do professor (FREITAS, 2007; PEREIRA, 2007; BARRETO, 2010). Esse desprestígio, ao que parece, tem desencadeado desencantos em relação ao exercício da profissão, onde a baixa atratividade tem causado preocupação nos últimos anos e acarretando “escassez de profissionais para algumas áreas disciplinares dos últimos anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (BRASIL, 2007; GATTI et. al. 2010), capazes de efetivar o binômio ensino e aprendizagem, contribuindo com o processo de formação humana e, conseqüentemente, com o desenvolvimento social e econômico do país.

Em 2007, a partir de um estudo realizado por uma comissão interna do Conselho Nacional de Educaçãoⁱⁱⁱ (CNE), constatou-se grande déficit de professores para o Ensino Médio em função da universalização das matrículas nessa etapa da educação, exigindo intervenções emergenciais e estruturais (BRASIL, 2007).

Dentre as sete proposições^{iv} listadas no relatório, destaca-se a criação de bolsas de incentivo à docência, em que o Ministério da Educação^v (MEC) deveria instituir um programa de bolsas de incentivo à docência para alunos de cursos de licenciatura, na perspectiva de valorizar o futuro professor, despertar a motivação das universidades pela educação básica e

Trabalho docente, supervisão e desenvolvimento profissional: múltiplas interlocuções no contexto do Pibid

também aumentar a demanda pelos cursos de licenciatura, com impacto direto na qualidade discente (BRASIL, 2007).

Acredita-se que a partir dessa proposição, no final do ano de 2007, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior^{vi} (SISU), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação^{vii} (FNDE), tornam público e convocam, por meio de edital, universidades e institutos federais para apresentarem projetos institucionais de iniciação à docência no âmbito do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID).

A iniciativa objetivava fomentar a iniciação à docência de alunos das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior. Essa formação deveria ocorrer em cursos de licenciatura presencial plena para atuar na educação básica pública, inserindo os bolsistas no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino.

Essa inserção na cultura escolar deve propiciar oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010), incentivar as escolas de educação básica por meio da mobilização de professores supervisores que assumem a função de coformadores dos licenciandos; e contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

Para a realização e o desenvolvimento das ações formativas prescritas pelo programa, diferentes instâncias (CAPES; Instituições de Ensino Superior e Escolas Básicas) e protagonistas (Coordenador de institucional; Coordenador de área e Professor Supervisor) com experiência em educação foram mobilizados para atuar no processo de incentivo e valorização da docência.

O coordenador institucional é o professor da IES responsável diante da CAPES pelo acompanhamento, pela organização e pela execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto da instituição. O coordenador de área desenvolve essas atividades em sua área de atuação acadêmica. O professor supervisor é um docente da escola básica que está integrado ao projeto de trabalho, sua função é receber os licenciandos, acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas na escola (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

A tabela abaixo apresenta o número de bolsas concedidas no âmbito do PIBID como política pública nacional, com dados atualizados em julho de 2014.

Tabela 1 – Bolsas concedidas pelo PIBID e pelo PIBID Diversidade no ano de 2014

Tipo de Bolsa	PIBID¹	PIBID Diversidade²	Total
Iniciação à Docência	70.192	2.653	72.845
Supervisão	11.354	363	11.717
Coordenação de Área	4.790	134	4.924
Coordenação de Área de Gestão	440	15	455
Coordenação Institucional	284	29	319
Total	87.060	3.194	90.254

Fonte: www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/relatorios-e-dados. ¹ Edital Capes nº 61/2013.

²Edital Capes nº 66/2013.

O número de bolsas concedidas variou muito nos últimos tempos. Os dados indicam que no último edital, foram distribuídas um total de 90.254 bolsas de Norte a Sul do país para licenciandos, coordenadores e supervisores responsáveis nas IES, os quais desenvolvem projetos em suas respectivas instituições. A Tabela 2 explicita a distribuição de projetos por IES nas regiões brasileiras.

Tabela 2 – Número de IES e projetos participantes do PIBID em 2014

Região	IES	Projetos PIBID¹	Projetos PIBID Diversidade²	Total de Projetos
Centro-Oeste	21	21	5	26
Nordeste	56	56	10	66
Norte	27	27	5	32
Sudeste	114	114	3	117
Sul	66	66	6	72
Total	284	284	29	313

Fonte: www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/relatorios-e-dados. ¹ Edital Capes nº 61/2013. ² Edital Capes nº 66/2013

Com base nos dados apresentados, verifica-se que o programa tem atingido significativamente os estudantes de licenciaturas em todo país, incentivando a formação inicial de professores para a educação básica, embora se reconheça que não há disponibilidade de bolsas para todos os professores em formação inicial.

Como partícipe desse processo formativo instituído pelo Pibid, o professor da educação básica definido pelo programa como Professor Supervisor, que lhe foi atribuída a função de coformador, tem a oportunidade de investir em sua formação em contexto de trabalho e no seu desenvolvimento profissional.

Em seu trabalho diário, o professor precisa desenvolver parcerias com os agentes escolares e o envolvimento com seus pares, seja nos limites da escola ou fora deles. Esse envolvimento pode propiciar trocas de experiência, alterações e melhorias no fazer docente,

Trabalho docente, supervisão e desenvolvimento profissional: múltiplas interlocuções no contexto do Pibid

viabilizando articulação entre teoria e prática. No Pibid esse envolvimento contribui para tornar a escola pública protagonista na formação dos futuros docentes.

Com efeito, o Pibid se constitui de interações e interlocuções que valorizam a aprendizagem da docência por meio das experiências partilhadas, potencializando e reconhecendo a reciprocidade formativa entre licenciandos e professores nas atividades realizadas, tanto na escola básica quanto na universidade.

Nesse sentido, a interação e a ação intencional problematizadora dos professores frente a sua atuação pedagógica podem transformar suas práticas viabilizando resultados, pois, conforme Moita (2007, p.15), “formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” capazes de articular formação e desenvolvimento profissional ao longo da vida.

4. Supervisão e formação continuada: interfaces do Pibid

Inserido no contexto das políticas públicas para a formação de professores, o Pibid tem se apresentado aos licenciandos como oportunidade de inserção na cultura escolar, integração na cultura docente (ANDRÉ, 2012) e, conseqüentemente, aprendizagem da profissão. Em suas atividades formativas o Pibid objetiva contribuir com a formação inicial do licenciando e, de algum modo, do professor da educação básica em seu contexto de trabalho, desenvolvendo atividades didático-pedagógicas na escola e na IES, promovendo partilha de experiências didáticas que permitam a (re)elaboração de saberes docentes e a aprendizagem da profissão.

Há que se destacar que o Pibid tem se manifestado como um campo promissor para a promoção do desenvolvimento profissional docente, proporcionando momentos de estudos, discussões e troca de experiências entre licenciandos (futuros professores), professores da escola básica e professores de ensino superior, reportando-se aos saberes e fazeres característicos do trabalho docente, especialmente, no cotidiano escolar.

Com a repercussão do Pibid no cenário educacional brasileiro, observa-se que produções acadêmicas apresentadas em diferentes eventos científicos^{viii}, têm expressado, em sua maioria, as contribuições do programa na inserção do licenciando no cotidiano escolar e na integração com os professores e não têm centrado atenção no Professor Supervisor como coformador no âmbito do programa.

A participação de docentes da educação básica no Pibid como professores supervisores, deve atender aos seguintes requisitos: I – ser profissional do magistério da educação básica, em efetivo exercício, na rede pública; II – estar em exercício há pelo menos dois anos na escola

vinculada ao projeto com prática efetiva de sala de aula; e III – participar como cofundador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o coordenador de área (CAPES, 2013).

Dentre as várias atribuições do supervisor, o professor da escola básica deve elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência e participar de seminários de iniciação à docência do Pibid promovidos pelo projeto do qual participa (BRASIL, 2013). Com base nas prescrições, a supervisão é um dos itens financiáveis no âmbito dos projetos Pibid, permitida a concessão de 1 (uma) bolsa de supervisão para até, o mínimo de 5 e o máximo de 10 alunos por supervisor. Os supervisores devem ser professores das escolas públicas estaduais, municipais ou do Distrito Federal, participantes do projeto institucional apoiado e designados para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência.

Nestes termos, acredita-se que o professor da escola básica, ao que tudo indica, pode contribuir significativamente com a formação de futuros professores, atuando não apenas como receptores de licenciandos, mas como um novo interlocutor no processo formativo de professores iniciantes, sendo capazes de realizar a mediação do trabalho dos bolsistas com os alunos, fortalecendo o vínculo da escola com a universidade para atuação em parceria.

Como se sabe, os modelos de formação de professores mudam em relação as transformações no mundo trabalho e em relação as mudanças mais amplas. As novas demandas por educação clamam por um professor de novo tipo (KUENZER, 1999). Esse professor deve ser capaz de apoiar-se

[...] nas ciências humanas, sociais e econômicas, sendo capaz de compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam. (KUENZER, 1999, p. 170)

Nesse sentido, o professor da escola básica, supervisor no âmbito do Pibid, a partir de sua atuação, seus saberes e experiências, pode despertar nos licenciandos o interesse pela docência, bem como, criar condições para interagir com ideias inovadoras apresentadas pelos bolsistas em contextos de estudos e discussões oportunizados pela escola e pela universidade.

É possível que essa interlocução favoreça o desencadeamento da formação continuada do professor como supervisor, concebida por Imbernón (2010) como um processo contínuo de desenvolvimento profissional que se inicia na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, compreendendo não somente os momentos especiais de aperfeiçoamento, mas abrangendo questões relacionadas a salário, carreira, condições de trabalho, níveis de participação e decisão.

Trabalho docente, supervisão e desenvolvimento profissional: múltiplas interlocuções no contexto do Pibid

Essa concepção é compartilhada por Fiorentini (2008, p. 45) que compreende o desenvolvimento profissional docente como um processo de transformação constante, que acontece ao longo de toda a vida do professor e “acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais”. Neste sentido, a formação continuada, no contexto do Pibid, deve ser concebida a partir do desenvolvimento de subprojetos e ocorrem tanto na escola básica com os bolsistas, quanto nos momentos coletivos na IES, possibilitando ao professor, momentos e espaços capazes de permitir (re)elaboração de conhecimentos e habilidades, bem como, disposições para exercer a docência. Contreras (2002, p. 118) ao se reportar ao aperfeiçoamento profissional do professor, especifica que a docência pode

[...] em grande medida, ser um hábito, uma construção pessoal de habilidades e recursos com os quais resolvemos nossa prática, mas que em determinados momentos somos capazes de torna-la consciente para poder aperfeiçoá-la. O processo de aperfeiçoamento profissional não se reduz mediante a transmissão de teorias, mas questionando essas habilidades e recursos que refletem as capacidades pessoais com respeito à prática de ensino, ao conhecimento ministrado ou às pretensões educativas.

No âmbito de políticas públicas educacionais para a formação docente, o Pibid tem se constituído em via de mão dupla ao inserir licenciandos em processos formativos iniciais na cultura escolar e ao favorecer a vivência de professores da educação básica com bolsistas como aprendizes da profissão docente.

Nesse sentido, o debate sobre a docência, o ser e o constituir-se professor e as práticas de ensino tendem ao favorecimento de reflexões coletivas, evidenciando diálogos e iniciativas pedagógicas que contribuam para a aprendizagem por meio da utilização de saberes docentes provenientes de diferentes fontes (teóricas ou práticas) advindas das múltiplas experiências presentes no grupo, no cotidiano e na cultura escolar.

Na concepção de Ferreira (2007), os programas de formação continuada precisam conceber a escola não como local exclusivamente voltado para ensinar, mas também para aprender e produzir conhecimentos a partir do trabalho de professores como investigadores de suas práticas, analisando de forma crítica suas ações e o cotidiano da escola e da sala de aula, não deixando de evidenciar as condições de trabalho do professor.

Quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor torna-se um mero “dador de aulas”. Não há tempo para o estudo e para análises sistematizadas da prática docente. A formação continuada, quando existir, será baseada única e exclusivamente em cursos de curta duração ou, no máximo, de especialização (PEREIRA, 2007, p. 90).

A parceria sugerida pelo Pibid entre a escola de educação básica e a IES sinaliza para a configuração da escola como um espaço onde se ensina e também se aprende. Assim, as ações desenvolvidas no programa podem representar um espaço/tempo de crescimento mútuo, onde os professores iniciantes devem compreender a realidade escolar a partir da articulação de ações de ensino e pesquisa e, principalmente, oportunizar ao professor supervisor (re)pensar e (re)significar sua prática profissional.

[...] a formação é, na verdade autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática (PIMENTA, 2013, p. 32).

Assim, na medida que o professor supervisor do Pibid acompanha os licenciandos na execução de suas tarefas, ao que parece, articula reflexões sobre as ações pedagógicas desenvolvidas, reelaborando saberes e práticas que viabilizam a vivência de experiências capazes de (re)significar sua atuação docente.

Como a dinâmica da prática docente necessita se (re)construir por meio da aprendizagem permanente, para o professor supervisor sua inserção no Pibid pode representar o caminho para oferecer aos estudantes um conhecimento reelaborado, pois a formação em contexto de trabalho pode descortinar

[...] uma multiplicidade de opções em termos de práticas e ações adrede concebidas para a elevação intelectual e moral dos educadores escolares, mas dificilmente terá concretizadas todas as potencialidades se não fizer parte de um programa estruturado coerentemente como elemento de uma política educacional com o fim de melhoria da qualidade do ensino. Tal formação terá por meta, obviamente, o enriquecimento cultural e pedagógico das pessoas que fazem a educação no âmbito da realidade de cada escola (PARO, 2012, p. 595).

Como protagonista e partícipe no processo de formação inicial, o professor supervisor pode ou não, contribuir para a construção da identidade do futuro professor e para o enriquecimento didático metodológico dos sujeitos envolvidos nas ações. Participando do processo formativo inicial precisa, a partir de sua experiência no magistério e saberes construídos, motivar e fortalecer o desenvolvimento profissional docente para atuarem com autonomia didática e responsabilidade social.

É possível perceber que o Pibid, além de atribuir ao professor da escola básica a função de coformador, contempla ainda a formação profissional em contexto de trabalho e concede a oportunidade de aprimorar a prática pedagógica por meio da participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Em outras palavras, o programa caracteriza a escola como lugar e

Trabalho docente, supervisão e desenvolvimento profissional: múltiplas interlocuções no contexto do Pibid

espaço para aprender e ensinar a docência (CANÁRIO, 2001), ajustando as necessidades prementes ao contexto, valorizando a promoção e a troca de experiências como possibilidades de formação e autoformação capazes de beneficiar o bolsista do Pibid, mas principalmente, o professor da escola básica em sua formação continuada.

Portanto, no que diz respeito à atuação, os professores supervisores devem priorizar ações e intervenções pedagógicas que visem atender às necessidades formativas expressas pelos bolsistas. Assim, poderão favorecer análises e reflexões sobre os embates e tensões existentes na realidade educacional e escolar, não deixando de destacar a docência como campo profissional do professor e futuro espaço de atuação dos bolsistas marcado por desafios, mas também, conquistas. A perspectiva de refletir sobre Pibid/Matemática IFCE *campus* Cedro e a atuação do professor supervisor será apresentada no tópico seguinte.

4.1 O professor supervisor e sua atuação no Pibid/Matemática IFCE *campus* Cedro

O arcabouço do Pibid tem se revelado como um espaço formativo permeado por múltiplas interfaces que permitem a interlocução entre diferentes sujeitos. Neste contexto, o programa tem se configurado como alternativa de interação/aproximação entre IES e escola de educação básica, na medida em que os professores que atuam nas escolas são incentivados a participar como coformadores de futuros professores, ao mesmo tempo em que têm a oportunidade de (re)pensar e (re)significar seu fazer docente, articulando diferentes experiências capazes de contribuir com a formação do professor iniciante e a formação em contexto de trabalho do professor experiente.

Dentre suas interfaces, o Pibid apresenta o professor de educação básica como protagonista indispensável na iniciação à docência, empreendendo diferente configuração na formação inicial de professores. Assim, a participação do professor da educação básica no programa, tem se constituído em oportunidade de formação continuada, a partir de sua prática, desencadeando troca de experiências e partilha de saberes, se assentando como formador e formando na perspectiva da aprendizagem da docência.

O subprojeto Pibid do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Cedro se apresenta como uma proposta que articula a pesquisa como princípio formativo para o exercício da docência em Matemática, constituindo-se de saberes e tempos como elementos indissociáveis na formação prática para o ensino de Matemática.

Com o Edital nº 61/2013 (BRASIL, 2013), o número de participantes no subprojeto do Pibid Matemática do IFCE *campus* Cedro se expandiu. Desde o início de 2014, o programa disponibilizou 30 bolsas de iniciação à docência, 03 bolsas de supervisão (cada professor supervisor deve acompanhar/supervisionar entre 5 e 10 bolsistas) e 02 bolsas de coordenação de área, que devem gerenciar as ações do programa na IES.

Dentre outras exigências para participar do programa, o professor da escola básica deve estar em efetivo exercício de regência de classe na escola, possuir formação na área, experiência mínima de dois anos, bem como, ter disponibilidade de 20 (vinte) horas semanais para as atividades do Pibid/IFCE. Os professores da escola básica, devem exercer a função de coformadores aprimorando práticas pedagógicas e desenvolvendo ações que contribuam para o desenvolvimento da iniciação à docência, evidenciando a prática docente como fonte de aprendizagem da profissão.

Os professores supervisores foram selecionados por meio de edital e atuam em escolas estaduais de três municípios do interior do estado do Ceará, orientando e acompanhando um total de trinta bolsistas, o quais eram distribuídos em três grupos constituídos de dez licenciandos para atuar em cada escola respectivamente.

As ações propostas pelo subprojeto Pibid/Matemática foram organizadas em sete linhas de trabalho e articuladas constantemente para o alcance de seus objetivos, tendo a pesquisa como princípio formativo para o desenvolvimento e exercício da docência em matemática. Cada ação, dadas as suas peculiaridades, buscou promover a cultura da reflexão sobre o fazer pedagógico, em que conhecer, pensar e agir se constituíram em elementos indissociáveis na formação docente para o ensino de matemática.

Cabe destacar que as ações buscavam propor o diálogo entre conhecimentos específicos e conhecimentos do campo da educação que, “além de imprescindíveis para a compressão mais abrangente das questões educacionais nos contextos contemporâneo, são indispensáveis para informar os processos de recontextualização dos saberes de referência para os saberes escolares” (BARRETO, 2010, p. 434).

Na perspectiva de contribuir com a formação inicial dos licenciandos, as ações dos bolsistas ID foram acompanhadas por professores supervisores da escola básica e pelos coordenadores de área. As atividades práticas (minicursos, oficinas e aulas) desenvolvidas com alunos do Ensino Médio foram realizadas em parceria com escolas estaduais localizadas municípios de Icó, Cedro e Várzea Alegre, situados no interior do Ceará. Cada escola recebeu,

Trabalho docente, supervisão e desenvolvimento profissional: múltiplas interlocuções no contexto do Pibid

semanalmente, um total de 10 bolsistas que atuam em duplas, trabalhando com cinco turmas de alunos e foram acompanhados/supervisionados pelo professor supervisor.

Conforme Moreira e David (2010), o trabalho de ensinar requer a construção de uma percepção peculiar do objeto de ensino, cuja formação do professor para o ensino de Matemática precisa ser desenvolvida a partir da cultura escolar, articulando o conhecimento específico disciplinar e didático-pedagógico. Assim, o Pibid promove importantes reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, aproximando o futuro professor do contexto das escolas de Educação Básica em que atuam, promovendo um importante diálogo entre teoria e prática. Diante disso, espera-se o fortalecimento do Programa diante do seu potencial formativo seja o mais importante argumento para sua permanência, ampliando-se ainda mais sua contribuição para a formação do futuro professor, propiciando aprendizagem de saberes que implicarão na sua atuação profissional.

Desse modo, durante a vigência do subprojetos Pibid-IFCE *campus* Cedro os bolsistas realizaram atividades e desenvolveram as ações, orientados pelas prescrições do projeto e as condições expressas pela escola, especialmente a aprendizagem dos alunos participantes. Em detrimento das dificuldades de aprendizagem dos alunos da escola básica, o estudo de Geometria previsto no subprojeto deu lugar ao estudo das operações básicas, pressupostos e estratégias de somar, subtrair, multiplicar e dividir, bem como, o estudo das propriedades da soma e da multiplicação. A tabela abaixo, descreve os conteúdos programáticos priorizados pelo subprojeto Pibid/Matemática do IFCE *campus* Cedro, que foram trabalhados nas escolas.

Tabela 3 – Verso do certificado de participação dos alunos da escola básica emitido pela coordenação do Pibid Subprojeto do Curso de Licenciatura em Matemática do IFCE *campus* de Cedro

Conteúdo Programático	Carga Horária
Operações básicas: Propriedades de soma e multiplicação; técnicas de somar, subtrair, multiplicar e dividir.	24 h/a
Construção de material didático: Dominós das quatro operações, razão e proporção.	24 h/a
Manipulação de material didático: Estudo de funções; estudo de frações com suas propriedades e operações.	20 h/a
Resoluções de questões: Técnicas de resolução de questões de vestibulares e SPAECE sobre variados assuntos.	12 h/a
Simulados: resolução de simulado contento questões de vestibulares, SPAECE e elaboradas.	20 h/a
Total: 100 Horas/Aula	

Fonte: Coordenação do Pibid/Subprojeto do Curso de Licenciatura em Matemática do IFCE *campus* de Cedro

Mostra-se oportuno destacar que essa situação, dentre outras, possibilita ao bolsista compreender que o processo de ensino não se constitui linearmente, exigindo do professor

tomada de decisão frente ao currículo posto e às condições de aprendizagem dos alunos. Diante disso, faz necessário a proposição de intervenções pedagógicas que possibilitem retomada(s) e oportunizem ao aluno compreender assuntos anteriores para avançar em conteúdo futuros.

Portanto, a interlocução e as experiências vividas no chão da escola entre professor experiente, professor iniciante e alunos da escola básica surgem como fundamentos para ensinar e aprender a profissão, tomando o professor como sujeito real e concreto de um fazer permeado por limites, tensões e possibilidades, capaz de produzir conhecimentos sobre sua profissão a partir da sua prática.

Considerações Finais

Tendo em vista as considerações arroladas no desenvolvimento desse escrito, as quais se encontram ancoradas em aportes teóricos que estudam e discutem formação de professores e trabalho docente, percebe-se que o campo da formação docente, em espaços macro e micro, encontra-se permeado por diferentes acepções filosófico-metodológica, que lutam por sua hegemonia tornando-se assim uma temática bastante fértil, exigindo cada vez mais, a realização de pesquisas, estudos e análises sobre a formação para o exercício da docência e as condições necessárias para o seu desenvolvimento.

Neste exercício de pensamento, foi possível depreender diferentes concepções de formação e os principais condicionantes, limites e possibilidades que influenciam o ser e o fazer docente, como agente de transmissão e construção de saberes. Assim, pensar a formação e o trabalho do professor mostra-se desafiador frente a diferentes aos cenários existentes no sistema educacional brasileiro, os quais acabam sendo tangenciados por características comuns.

Acredita-se que nos espaços formativos do Pibid e nas relações que se estabelecem para o desenvolvimento do programa, oportunamente, discute-se sobre a complexidade da atividade docente, seja para a atuação do professor iniciante ou mesmo experiente, uma vez que, há a necessidade (re)pensar o saber-fazer pedagógico a partir de experiências de formação e profissionalização, principalmente o ensinar e o aprender com as práticas pedagógicas. No âmbito do Pibid o professor supervisor desempenha um papel importante, pois representa o elo entre escola básica e instituição de ensino superior, promovendo um

Trabalho docente, supervisão e desenvolvimento profissional: múltiplas interlocuções no contexto do Pibid

trabalho colaborativo por meio de ações que contribuem para a formação inicial de futuros professores de matemática.

Nesse trajeto, a interação escola-instituição de ensino superior, por meio do programa, tem se consolidado em fecundas relações, marcadas pela construção e partilha de saberes didático-pedagógicos matemáticos e por diferentes experiências tendo como base a prática do professor no chão da escola, possibilitando inserção na profissão, formação contínua e crescimento profissional pesquisando, aprendendo e ensinando a prática docente.

No contexto da parceria Pibid/IFCE *campus* Cedro e escolas básicas é possível observar um espaço promissor para a promoção do desenvolvimento profissional docente, potencializando estudos, partilha de experiências, discussões e troca de saberes entre licenciandos, professores da escola básica e professores de ensino superior. Essa interação tende a favorecer a retroalimentação teoria e prática, pressuposto capaz de possibilitar reflexões sobre o fazer docente e desencadear formação e desenvolvimento profissional.

Vale ressaltar, no entanto, que essas interlocuções possibilitam reciprocidade formativa, na medida em que os diferentes sujeitos envolvidos no processo, ao se reportarem a saberes e fazeres característicos do fazer docente e do cotidiano escolar, tendem a refletir sobre a docência e o seu lugar no seio social. Desse modo, para que a contribuição do professor supervisor na formação inicial de futuros professores não passe de prescrição e fortaleça a tese de que não basta inserir o bolsista ID na escola, é preciso lhe proporcionar condições para analisar, refletir e aprender a docência a partir dessa inserção para aprendê-la.

Portanto, a participação do professor da educação básica no Pibid, além de oportunidade de formação continuada a partir de sua prática, possibilitando troca de experiências e partilha de saberes, seu envolvimento vem se consolidando como coformador de professores e formando-se na perspectiva da aprendizagem da docência.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa* v.42 n.145 p.112-129 jan./abr. 2012.
- BARBOSA, Andreza. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 511-532, abr./jun. 2014.
- BARRETTO, Elsa Siqueira Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 427-443, maio/ago. 2010.
- BRASIL. Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2007.

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, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>.

BRASIL. Edital de Seleção nº 061/2013 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: MEC/CNPQ, 2013. Disponível em: https://uab.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva. Formação profissional de professores no ensino superior. Porto: Porto Editora, 2001

CONTRERAS, José. A autonomia dos professores. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, Jacques. et. al. Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; Unesco, 1998.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli. Trabalho docente na educação básica: novas configurações e formulações teórico-conceituais. In: Seminário da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente. Buenos Aires: Rede Estrado, CD-ROM, 2008.

FERREIRA, Liliana Soares; HYPOLITO, Alvaro Moreira. De qual trabalho se fala? Movimentos de sentidos sobre a natureza, processos e condições de trabalho dos professores. In: Seminário da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente. Lima: Rede Estado, CD-ROM, 2010.

FIORENTINI, Dario. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. Bolema, nº 29, Rio Claro, SP, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, 2007.

GATTI, Bernadette Angelina; BARRETTO, Elsa Siqueira Sá; ANDRÉ, Mrali. Políticas de formação inicial de professores. In: Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. Educação & Sociedade, Campinas, n. 68, p. 163-183, dez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Francisco José. Desenvolvimento profissional docente e modos de interação no planejamento de atividades do PIBID/Matemática. Curitiba: CRV, 2018

LÜDKE, Menga. BOING, Luis Alberto. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, out., 2007.

NEITZEL, Adair Aguiar; FERREIRA, Valéria Silva; COSTA, Denise. Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica. Conjectura: Filos. Educ. Caxias do Sul, v. 18, n. especial, p. 98-121, 2013.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. Educação & Sociedade, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out-dez. 2012.

Trabalho docente, supervisão e desenvolvimento profissional: múltiplas interlocuções no contexto do Pibid

MOREIRA, Plínio Cavalcante; DAVID, Maria Manuela. A formação Matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOITA, Maria Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2007.

PARO, Vítor Hugo. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.146, p.586-611, maio/ago. 2012.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes Pedagógicos e Atividade docente*. São Paulo: Cortez. 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria docente como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA, Ilma Passos. Docência como atividade profissional. In. VEIGA, Ilma Passos; D'ÁVILA, Cristina. *Profissão docente: Novos sentidos e novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008.

Notas

ⁱ O plano foi instituído pelo Decreto 6755/2009, que prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas. A ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>.

ⁱⁱ Fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/historia-e-missao>

ⁱⁱⁱ Órgão colegiado integrante da estrutura do Ministério da Educação (MEC), criado pela Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995 e atua na formulação e avaliação da política nacional de educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>

^{iv} Formação de professores por licenciaturas polivalentes; Estruturar currículos envolvendo a formação pedagógica; Instituir programas de incentivo às licenciaturas; Criação de bolsas de incentivo à docência; Critério de qualidade na formação de professores por educação a distância; Integração da Educação Básica e o Ensino Superior e Incentivo ao professor universitário que se dedica à Educação Básica. RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>

^v Fundado pelo decreto n.º 19 402, em 14 de novembro de 1930, com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, pelo então presidente Getúlio Vargas. Órgão da administração federal direta, tem como área de competência a política nacional de educação; compreendendo educação básica; educação superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; a avaliação, a informação e a pesquisa educacionais; a pesquisa e a extensão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=32681:apresentacao>

^{vi} Sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br/#/>

^{vii} Autarquia, vinculada ao Ministério da Educação, que possui como objetivo a execução de políticas educacionais desse ministério. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/>

^{viii} Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e Seminário Nacional do PIBID, Congresso Iberoamericano de Educação Matemática, Congresso Nacional de Formação de Professores e o Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.

Sobre o autor

Francisco José de Lima

Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - Núcleo: Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais; Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará; Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e em Gestão Escolar pela Universidade Estadual de Santa Catarina e Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) campus Cedro e Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará e Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5758-5159>

E-mail: franciscojose@ifce.edu.br

Recebido em: 03/02/2021

Aceito para publicação em: 20/02/2021