

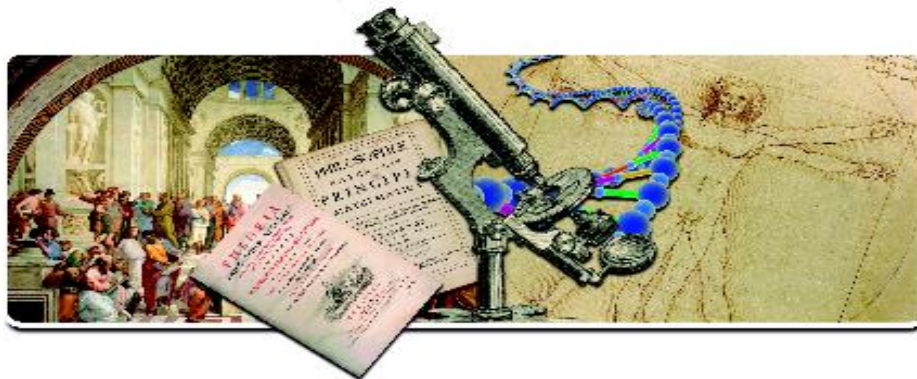
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
Programa de Pós-Graduação  
- Educação Científica e Formação de Professores -

**O IMPACTO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE  
BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA  
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOS  
PROFESSORES SUPERVISORES DE EDUCAÇÃO  
BÁSICA**



**PPG.ECFP**

Programa de Pós-Graduação em  
Educação Científica e Formação de Professores



**O IMPACTO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE  
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID NA CONSTRUÇÃO  
DA AUTONOMIA DOS PROFESSORES  
SUPERVISORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**MÉRCIA OTAVIANA BARBOSA DE SÁ**

**2019**

**MÉRCIA OTAVIANA BARBOSA DE SÁ**

**O IMPACTO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE  
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID NA  
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOS  
PROFESSORES SUPERVISORES DE EDUCAÇÃO  
BÁSICA**

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para obtenção do título Mestre em Educação Científica e Formação de Professores*

Orientador: Prof. Dr. Moisés Nascimento Soares

**Jequié/BA - 2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
Campus Universitário de Jequié/BA  
Programa de Pós-Graduação  
Educação Científica e Formação de Professores

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**O IMPACTO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE  
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID NA  
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOS  
PROFESSORES SUPERVISORES DE EDUCAÇÃO  
BÁSICA**

Autor: Mércia Otaviana Barbosa de Sá  
Orientador: Moisés Nascimento Soares

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação  
defendida por Mércia Otaviana Barbosa de Sá Figueiredo e  
será avaliada pela Comissão Julgadora

Data: 11/12/2019

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.Dr.Moisés Nascimento Soares(Orientador)

Comissão Julgadora:

\_\_\_\_\_  
Prof.Dr. Moisés Nascimento Soares

\_\_\_\_\_  
Prof.Dr.Renato Diniz

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>.Dr<sup>ª</sup>.Daisi Teresinha Chapani

S111i Sá, Mércia Otaviana Barbosa de.

O impacto do programa institucional de iniciação à docência - PIBID na construção da autonomia dos professores supervisores de educação básica / Mércia Otaviana Barbosa de Sá.- Jequié, 2020.

94f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob orientação do Prof. Dr. Moisés Nascimento Soares)

Rafaella Cância Portela de Sousa - CRB 5/1710. Bibliotecária – UESB - Jequié



## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Campus Universitário de Jequié/BA  
Departamento de Ciências Biológicas



### Programa de Pós-Graduação Educação Científica e Formação de Professores Mestrado Acadêmico

ATA DA DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE MÉRZIA OTAVIANA BARBOSA DE SÁ FIGUEIREDO, ALUNA REGULAR DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, NÍVEL DE Mestrado ACADÊMICO, VINCULADO AO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, CAMPUS DE JEQUIÉ/BA.

1 Aos onze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, às  
2 quatorze horas, na sala do LEBIO, UESB - Campus de Jequié, instalou-se  
3 a Comissão Examinadora de defesa pública de dissertação de  
4 mestrado, composta pelos docentes: Prof. Dr. Moisés Nascimento  
5 Soares (PPG-ECFP-UESB, Orientador), Prof. Dr. Renato Eugênio da Silva  
6 Diniz (UNESP, Avaliador), a Prof.ª Dr.ª Daisi Teresinha Chapani (PPG-  
7 ECFP/UESB, Avaliadora) a fim de proceder a arguição pública da  
8 dissertação de mestrado da candidata **Mércia Otaviana Barbosa de Sá**  
9 **Figueiredo**, aluna regular do Curso de Pós-Graduação em Educação  
10 Científica e Formação de Professores, nível de Mestrado Acadêmico,  
11 intitulada "**O impacto do Programa Institucional de Iniciação á**  
12 **Docência - PIBID na construção da autonomia dos professores**  
13 **supervisores**". Abertos os trabalhos, a candidata teve trinta minutos para  
14 apresentação da dissertação, em seguida, os membros da Comissão  
15 Examinadora passaram à arguição. Foi dada a palavra o Prof. Dr.  
16 Renato Eugênio da Silva Diniz, depois a Prof.ª Dr.ª Daisi Teresinha  
17 Chapani e em seguida ao Prof. Dr. Moisés Nascimento Soares que  
18 arguíram a candidata por trinta minutos cada um, respectivamente.  
19 Finalmente o Prof. Dr. Moisés Nascimento Soares discorreu sobre o  
20 trabalho da candidata por quinze minutos. À medida que cada  
21 membro da banca se pronunciou, a candidata pode responder às  
22 perguntas, dúvidas, críticas e sugestões. Concluídos os trabalhos de  
23 apresentação e arguição, na sequência, a Banca Examinadora reuniu-  
24 se em sessão secreta, tendo chegado ao seguinte julgamento, que ao  
25 público foi anunciado: a candidata foi APROVADA pela Comissão  
26 Examinadora. A Banca sugeriu que a aluna realizasse adequações no  
27 texto, visando à versão final e publicação do trabalho. Foi concedido  
28 um prazo regimental de 60 dias, para a candidata efetuar as correções  
29 sugeridas pela Comissão Examinadora e apresentar o trabalho em sua  
30 redação definitiva, sob pena de não expedição do Diploma. E, para



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
Campus Universitário de Jequié/BA  
Departamento de Ciências Biológicas

**Programa de Pós-Graduação Educação Científica e Formação de Professores**  
**Mestrado Acadêmico**



31 constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da  
32 Comissão.

Prof. Dr. Moisés Nascimento Soares

Prof.º Dr.º Renato Eugênio da Silva Diniz

Prof.º Dr.º Daisi Teresinha Chapani

**Dedicatória**

Dedico este trabalho aos meus pais, Pedro e Tereza por tornarem a minha existência possível, pela formação e valores que me deram e por terem me tornado essa pessoa que sou hoje, e por todo apoio e incentivo em todos os momentos. Dedico ainda aos meus amados filhos, Arthur e Maria Eduarda, razão do meu viver, pela companhia, afeto, carinho e amor. Não teria conseguido senão fossem vocês!



## **Agradecimentos**

Primeiramente a Deus, ao seu Filho Jesus Cristo e ao Espírito Santo (João 1:3). Agradeço à minha mãe, Tereza por ter abdicado um ano de sua vida para cuidar dos meus filhos e assim eu pudesse fazer o mestrado e ao meu pai Pedro, pelo apoio, compreensão, cuidado e amor.

Aos meus filhos Arthur e Maria Eduarda, pelo incentivo e pela paciência nos momentos de ausência.

Ao meu amigo e irmão que ganhei no mestrado, Emerson, obrigada por estar sempre ao meu lado nos momentos mais difíceis sempre me amparando e me estendendo a mão, vou te levar para sempre em minha vida!

A minha querida amiga Gêssica, que nos momentos mais difíceis sempre esteve ao meu lado me amparando e me incentivando.

A minha querida amiga Aiala, que prazer eu tenho de ter te conhecido e sinto muito orgulho de ser sua amiga, obrigada por me socorrer na escrita e no entendimento sobre teoria crítica e afim.

A minha companheira de república Vivian, obrigada por ter deixado meus dias aqui em Jequié mais felizes e agradáveis.

Ao grupo de pesquisa FACI, pelo acolhimento e pelos aprendizados sobre os pressupostos da teoria crítica e em especial a professora Daisy, a quem tenho muito orgulho de ter sido aluna e por ter aprendido tanto com ela.

Ao meu orientador Moisés, que, como o profeta fez com os seus ao possibilitar uma travessia segura no Mar Vermelho, vem me conduzindo, me orientando, incentivando e me apoiando, obrigada professor por tudo, e que o Senhor Jesus possa continuar lhe abençoando!

Gostaria de agradecer a uma pessoa muito especial que recentemente passou a fazer parte de minha vida, uma pessoa que vem me dando apoio e auxílio obrigada Makson por ter tido a honra de te conhecer.

Ao nosso Programa de Pós-Graduação e a todos os professores que contribuíram para o enriquecimento da minha formação.

A FABESB e CAPES pela bolsa, que me auxiliou durante o período do mestrado.

### Epígrafe

**“Duas coisas enchem o ânimo de crescente admiração e respeito, veneração sempre renovada quanto com mais frequência e aplicação delas se ocupa a reflexão: por sobre mim o céu estrelado; em mim a lei moral.” Immanuel Kant (1959, p.6)**

## RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBIB-UESB e PIBID - UNESP têm contribuído para a construção da autonomia de professores supervisores da educação básica. O referencial teórico baseia-se nas concepções de autonomia de Contreras e Freire. A pesquisa está ancorada nas chamadas abordagens qualitativas. Os sujeitos participantes da pesquisa foram oito professores supervisores do PIBID-UESB e PIBID-UNESP. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista reflexiva, a qual considerou a interação face a face do entrevistado/entrevistado, influenciando assim o curso das informações. Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo. Concluiu-se que a maioria dos supervisores teve sua percepção sobre autonomia aprimorada e até mesmo alterada, pois mesmo tendo um currículo e cronograma a ser seguido, sua participação no PIBID fez com que eles assumissem autonomia dentro desse cronograma, eles pudessem trabalhar com conteúdos que fossem capazes de formar cidadãos mais críticos e emancipados e não somente com uma formação voltada para o meio acadêmico, além de melhorar seus conhecimentos, a segurança para ministrar as aulas com práticas e metodologias que saiam da tradicional aula expositiva. E por fim, os entrevistados ainda ressaltam que o PIBID trouxe um aperfeiçoamento de seus conhecimentos o que, segundo nossos referenciais, é importante para o processo emancipatório, além de possibilitar uma maior interação e comprometimento entre a comunidade escolar, levando-nos a entender que o compromisso moral, social e a competência profissional estão aplicados em sua prática docente, e assim podemos dizer que nossos entrevistados tiveram sua autonomia aprimorada.

**Palavras-chaves:** Autonomia docente, Professores Supervisores, PIBID.

## ABSTRACT

The aim of this study is to analyze how the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching PIBIB-UESB and PIBID - UNESP have contributed to the construction of the autonomy of teachers supervising basic education. The theoretical framework is based on the concepts of autonomy by Contreras and Freire. The research is anchored in the so-called qualitative approaches. The subjects participating in the research were eight supervisory professors from PIBID - UESB and PIBID-UNESP. Data collection was carried out through a reflective interview, which considered the face-to-face interaction of the interviewee / interviewee, thus influencing the course of the information. The data were analyzed based on content analysis. It was concluded that most supervisors had their perception of autonomy improved and even altered, because even having a curriculum and schedule to be followed, their participation in PIBID made them assume autonomy within that schedule, they could work with content that were able to form more critical and emancipated citizens and not only with a training focused on the academic environment, in addition to improving their knowledge, the security to teach classes with practices and methodologies that come out of the traditional lecture. Finally, the interviewees also point out that PIBID brought about an improvement in their knowledge, which, according to our references, is important for the emancipatory process, in addition to enabling greater interaction and commitment among the school community, leading us to understand that moral, social commitment and professional competence are applied in their teaching practice, and thus we can say that our interviewees had their autonomy improved.

Keywords: Teaching autonomy, Supervisory Professors, PIBID.

### Lista de Abreviaturas e Siglas

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CTS	Ciência, Tecnologia, Sociedade
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1- FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: CONCEPÇÕES SOBRE O CONCEITO DE AUTONOMIA</b>	<b>25</b>
1-1 - Formação Inicial e Continuada dos Professores de Ciências	29
1-2 - O entendimento do termo autonomia	35
1-3 - O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: PIBID/CAPES: o Bolsista Supervisor em questão	41
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>46</b>
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>46</b>
2.1 - Caracterizações dos Sujeitos da Pesquisa	51
2.2 Análises de Conteúdo das Entrevistas Reflexivas dos Professores Supervisores	55
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>57</b>
<b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS</b>	<b>57</b>
3.1 - Compromisso com as Práticas Educativas	57
3.2 Reflexão sobre a Prática	59
3.4 Autoridade - Liberdade	62
3.5 Relações Humanas e Complexidades	64
3.6 Competências Profissionais	67
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>72</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>74</b>
<b>ANEXO A</b>	<b>79</b>
<b>APÊNDICE A</b>	<b>83</b>

## INTRODUÇÃO

Como professora da educação básica, no período de Julho de 2011 até setembro de 2017, tive a oportunidade de participar como supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A partir de então, dei início a participação do processo de formação dos bolsistas e comecei a repensar como estava sendo minha prática como professora, pois a partir daquele momento, passei a assumir um papel de coformadora de futuros professores.

Nesse processo, pude observar as diferentes mudanças pelas quais passei, nas quais destaco a minha formação continuada e a construção de minha autonomia perante a minha prática enquanto professora.

O tempo que estive como supervisora do PIBID, me fez querer saber se o mesmo que estava ocorrendo comigo também estava acontecendo com os meus colegas supervisores, assim despertou o meu interesse de investigar o impacto do PIBID na vida deles, como eles se sentiam diante do papel que também vinham exercendo.

Aprender ser professor é um processo que deve se dar por meio de situações práticas e problematizadoras, que favoreçam o desenvolvimento da prática reflexiva, pois, no cotidiano da sala de aula, o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes e complexas, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Assim, partimos da proposição que o PIBID pode constituir um espaço de construção e aprimoramento da autonomia na prática docente.

Segundo Imbernón (2000, p. 39), “o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores.” Assim, poderemos ter professores intelectuais responsáveis por uma prática reflexiva, que se preocupam com o quê, porquê e para quê ensinam e como devem ensinar.



O PIBID constitui-se hoje como uma nova possibilidade dentro do campo das políticas públicas para a formação de professores, uma iniciativa do Ministério de Educação (MEC) e da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem dado atenção a muitas expectativas de renovação na formação dos cursos de formação. O programa se propõe a fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira, por meio da valorização do magistério. A entrada dos futuros professores no ambiente escolar no início de sua formação faz com que vivenciem e desenvolvam atividades didático-pedagógicas que poderão contribuir para torná-los futuros professores comprometidos com a ação e reflexão de sua prática, pois o seu processo de formação estará aliado com a prática docente e dessa maneira se inicia a construção de identidade enquanto professor.

O PIBID além de fomentar a iniciação à docência pode contribuir para construção da identidade já que a mesma se dá por meio da interação das relações sociais, tendo o ambiente escolar como principal espaço para que ocorra as relações sociais, pois temos nesse espaço pessoas com diferentes valores éticos e morais.

O programa foi instituído em 2007, e no decorrer dos anos, passou por algumas reformulações, ampliando seu escopo e sua abrangência, tendo assim boa aceitação das diferentes instâncias envolvidas.

Dessa maneira, podemos dizer que as diferentes ações desenvolvidas entre os professores supervisores com os licenciandos, como reuniões semanais, construção de projetos pedagógicos, elaboração de trabalhos para submissão em eventos científicos, acaba sendo um espaço de coformação e emancipação e autonomia dos professores supervisores, uma vez que esse processo se dá de forma contínua, possibilitando transformações na prática cotidiana, pois “nesse momento, ocorre uma troca de saberes onde é possível perceber a junção da teoria advinda da universidade com a prática vivenciada

no ambiente escolar.” (BRANDÃO, 2013, p.22 e 23). Segundo Nóvoa “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 2002, p. 23).

Além disso, ao considerar, no contexto escolar onde se encontram, a participação destes, possivelmente favorecerá a evolução de um conhecimento profissional (PORLÁN; RIVERO, 1998).

Portanto para que as lacunas do nosso trabalho fossem sanadas, foram necessárias o que favoreceu o entendimento para analisar o que tem sido pesquisado sobre as ações desenvolvidas pelo PIBID, no qual verificamos alguns estudos relevantes, cuja síntese de determinados resultados apresentamos a seguir: os professores supervisores que vivenciam e experienciam a pesquisa sobre/na/ a partir da prática, atuam na perspectiva de professor/pesquisador; o PIBID permite aproximação da universidade e as escolas, envolvendo-os na confecção de ações e vivenciando a realidade de cada instituição, diminuindo o distanciamento entre a teoria e a prática; constitui espaço que contribui para a reflexão crítica sobre o saber e sobre o fazer pedagógico do professor supervisor; contribui para o desenvolvimento profissional, a formação continuada e a reflexividade docente; oportunidade de mudança nas suas práticas pedagógicas especialmente pela percepção do aumento do número de metodologias e reflexão crítica de seu trabalho; verificamos ainda que os supervisores compreendem sua função como modelo a ser seguido, como exemplo ou como espelho para os futuros professores. (CORRÊA, 2014; GUIMARÃES, 2016; SANTOS, 2015; SILVA, 2016).

O termo autonomia tem se destacado muito nos últimos tempos em diversas áreas do conhecimento e especialmente no campo da educação. Nesse sentido, nos parece importante situar como o entendimento de autonomia vem sendo construído em algumas pesquisas no campo da formação de professores.

Entre janeiro a março de 2018, buscamos materiais no Banco de Teses e Dissertações da Capes, na biblioteca eletrônica online e em periódicos nacionais da área de ensino de ciências classificados como Qualis A, usando os descritores: autonomia + formação docente. Depois, selecionamos os que se relacionavam com formação docente, pois nosso estudo parte do entendimento do conceito de autonomia no processo formativo. Limitamos o período das teses e dissertações (T&D) de 2014 a 2016 para que pudéssemos iniciar nosso estado da arte com material de estudos mais recentes e para que pudéssemos encontrar pesquisas á respeito do PIBID e suas contribuições, podendo depois havendo necessidade ampliar a busca, essa restrição temporal não foi aplicada aos artigos, pois nosso estado da arte se baseou em trabalhos oriundos de dissertações e teses. Como resultados, apresentamos uma breve descrição dos trabalhos e os fatores que estão presentes na discussão sobre a construção da autonomia na formação de professores.

Encontramos cinco T&D que atenderam nossos critérios de busca e seleção. Bona (2014) teve como objetivo analisar as representações sociais de autonomia compartilhadas por professores de escola pública, identificando suas relações com o uso das tecnologias da informação e comunicação - TIC na prática docente, no período de junho a dezembro de 2011. Rosa Medeiros (2016) buscou na etnografia, compreender como se configura a autonomia de professores de Educação Física em uma cultura particular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, no período de agosto a dezembro de 2014. Já Pereira (2016) teve como objetivo compreender como os docentes participantes da pesquisa constroem a autonomia no exercício da sua prática pedagógica no ensino superior, no período de fevereiro a dezembro de 2015. Gomes (2016) buscou apreender e analisar a percepção de docentes da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH) sobre as implicações do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental da prefeitura (Avalia-BH) no trabalho dos professores e na sua autonomia, no período de fevereiro a agosto de 2015. O trabalho de Martins (2014) teve como objetivo identificar e analisar como têm construído o conceito de autonomia docente e, conseqüentemente,

como tal construção tem influenciado no desenvolvimento do trabalho pedagógico, no período de fevereiro a agosto de 2013.

No Scielo encontramos apenas três artigos que atendiam aos nossos critérios. O trabalho de Vasconcellos e Vilela (2012), tinha como objetivo os saberes mobilizados e/ou produzidos por professores especialistas e polivalentes para o desenvolvimento de práticas autônomas e sua relação com a formação inicial. Stanho (2015) apresenta a experiência de um Grupo de Trabalho sobre a Pedagogia para a Autonomia (GTPA), em que se exercita o compartilhamento e a reflexão de práticas docentes, num lugar e tempo comuns a professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Campos e Guérios (2016) propõe realizar uma reflexão sobre o processo de estruturação e implementação de um Programa de Pós-Graduação na área da Educação a partir da compreensão dos conceitos de autonomia e profissionalidade docente, tomando como base teórica as abordagens sustentadas por Gimeno Sacristán (1995), Tardif (2002), Contreras (2002) e Morgado (2005 e 2011), dentre outros.

A partir dos trabalhos acima citados destacamos os seguintes resultados acerca do tema que aqui nos interessa investigar. Gomes (2016) apresenta três sentidos em que a construção da autonomia pode ser construída. Segundo a autora, o primeiro sentido foi observado nos depoimentos, onde a percepção da autonomia está relacionada com uma liberdade que os professores exercem dentro de certos limites, como as regras impostas pela gestão, pela legislação, pelas prescrições curriculares nacionais e municipais e pelo compromisso com a aprendizagem dos conteúdos, avaliada em provas externas, que limita a ação dos professores, sem retirá-los a autonomia. O segundo sentido apresentado pela autora é associação entre autonomia e não-intromissão no trabalho em sala de aula. Os professores se consideram autônomos para realizar seu trabalho em sala de aula sem quem ninguém interfira diretamente nesse processo.

Nesse sentido, os professores se consideram com autonomia para

realizar o seu trabalho, uma vez que não há quem interfira diretamente nesse processo, embora essa não-intromissão esteja relacionada com a exclusão e participação dos professores na definição dos rumos de processo pedagógico das escolas. E por fim o terceiro sentido demonstra uma associação entre autonomia e competência técnica, que faz com que o professor se refira à sua autonomia profissional como uma capacidade de adaptar as prescrições de ensino às características das turmas de estudantes com as quais trabalha, a fim de obter melhores resultados, sem questionar essas prescrições.

Nesse sentido, a autonomia é entendida como uma liberdade em relação às prescrições, indispensável para que o professor possa realizar o seu trabalho com eficácia (GOMES, 2016). Bona (2014) por meio de uma análise do campo semântico de autonomia e autonomia docente nos mostrou que o conteúdo dessas representações sociais é composto por elementos provenientes da moral, do social, do intelectual, do afetivo e do profissional.

Ainda segundo a autora, os professores atribuem como elementos centrais da autonomia: a liberdade, a responsabilidade, a independência, a segurança, a decisão, a capacidade, a liderança. Na representação social de autonomia docente além destes elementos, os professores evidenciam aspectos de uma dimensão profissional-pedagógica relacionada ao conhecimento, ao planejamento e ao compromisso. Dentre eles, esteve mais presente a liberdade para decidir e para construir conhecimentos, orientando sua postura perante os alunos (BONA, 2014).

O trabalho de Martins (2014) apresenta estudo que possibilitou a compreensão de autonomia docente como um conceito complexo que pode ser analisado a partir de diferentes enfoques. Destacaram em seu trabalho algumas categorias que ora se opõem, ora se completam: a) quanto à sua forma de obtenção (a prescrita e a conquistada); b) quanto à forma como é exercida (a individual, a de categoria, a encastelada e a em rede); c) quanto à forma como é empregada (a procedimental e a autoral). O autor explica que a autonomia é prescrita quando se tenta impor a alguém que seja autônomo. Já

a autonomia conquistada é decorrente de um desejo de não se submeter à vontade de outros, é resultado de um processo de reivindicação e de luta pela liberdade, por agir conforme a sua própria vontade. E pode ser exercida de forma individual pode favorecer práticas como a da responsabilização docente, tratada ao longo deste estudo de Martins (2014) e que enfatiza a responsabilidade do professor pelos resultados da ação educacional.

A autonomia encastelada representa a possibilidade de exercer sua liberdade dentro de um espaço delimitado, em nosso caso, o espaço da sala de aula. A categoria está relacionada pela busca da profissionalização. Assim, quanto mais autonomia, mais a categoria tem seu profissionalismo reconhecido, quanto menos autonomia, mais proletarização da categoria. A ideia de rede vincula-se a algo flexível, maleável, que favorece o coletivo. Podendo ser empregada como autonomia procedimental, que está ligada à liberdade do docente para escolher métodos e recursos a serem utilizadas em sala de aula e por autonomia autora, que representa a liberdade necessária à realização do trabalho como ato criativo no qual o professor mais do que escolher os procedimentos a serem adotados, pode participar da definição de seus fins.

Os resultados apresentados apontam que os professores pesquisados indicaram possuir autonomia, embora os dados tenham revelado um predomínio de uma autonomia individual, encastelada e ligada a procedimentos, a qual contribui para processos de responsabilização e proletarização docente.

No trabalho de Pereira (2016), os resultados obtidos apontam para uma concepção de autonomia voltada para uma liberdade de agir com responsabilidade pessoal com vistas à formação do estudante crítico e comprometido com o seu processo de aprendizagem. A autora, ainda evidencia a estreita relação entre autonomia docente, desenvolvimento profissional docente e qualidade do ensino.

Nesse sentido, Stanho (2015), Campos e Guérios (2016) e Vasconcellos e Vilela (2012) discutem que a construção da autonomia deve ser pautada na reflexão das práticas docentes, na valorização profissional e no desenvolvimento de práticas autônomas. Ainda segundo os autores, não é possível desvincular a profissionalidade e a autonomia dos professores de suas condições objetivas de trabalho e do lugar em que este se constitui na sociedade (STANHO, 2015; CAMPOS; GUÉRIOS, 2016; VASCONCELLOS; VILELA, 2012).

Encontramos poucos estudos sobre o tema, particularmente nos periódicos da área de ensino de ciências, porém, os trabalhos selecionados nos permitem conhecer os principais fatores que influenciam no processo de construção da autonomia (BONA, (2014); ROSA MEDEIROS, (2016); PEREIRA, (2016); GOMES, (2016); MARTINS, (2014) STANHO, 2015; CAMPOS; GUÉRIOS, 2016; VASCONCELLOS; VILELA, 2012.) Não notamos muitas diferenças ao comparar os resultados dos trabalhos analisados, o que pode indicar que a construção da autonomia está pautada nos aspectos morais, sociais e intelectuais principalmente quando se trata de formação de professores. Em todo caso, esses estudos demonstram que é responsabilidade de todos envolvidos na comunidade escolar a construção da autonomia, uma vez que é fundamental considerar não só as condições pessoais, como as condições estruturais e políticas em que a escola e a sociedade interagem e como esses fatores influenciam a construção da autonomia docente.

A partir desses resultados é possível se ter um norte acerca do que já foi estudado, mensurado e o que ainda carece de estudos detalhados no que tange autonomia docente. Nesse sentido, nossa pesquisa se propõe a investigar como o PIBID-UESB e PIBID -UNESP contribuiu para a construção da autonomia docente dos professores supervisores.

Assim, esta pesquisa tem o seguinte problema de pesquisa: Quais foram as contribuições do PIBID-UESB e PIBID UNESP para a construção da autonomia dos supervisores?

Assim o objetivo geral deste estudo é analisar como PIBIB-UESB e o PIBID - UNESP têm contribuído para a construção da autonomia de professores supervisores.



## **CAPÍTULO 1- FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: CONCEPÇÕES SOBRE O CONCEITO DE AUTONOMIA**

Neste capítulo apresentamos uma breve contextualização histórica de como ocorreu a formação de professores no ensino de ciências no Brasil, além de apresentar o cenário da formação inicial e continuada dos professores de ciências apontando seus principais desafios. Em seguida abordamos o conceito de autonomia segundo as referências de Contreras (2002) e Freire (1996), e por fim focalizamos a relevância do bolsista supervisor como cooformador no PIBID.

O processo de educação no Brasil passou por inúmeras mudanças no decorrer dos tempos, um dos momentos marcantes nesse período foi a primeira República, época em que privilegiava a educação da elite, também conhecida como educação secundária e superior, desfavorecendo assim a educação popular, conhecida por primária e profissional nessa mesma época aconteceu grandes discussões que acabaram por ocasionar na Revolução de 1930, momento responsável por amplas transformações no campo educacional brasileiro. A Revolução de 1930 foi um marco no cenário educacional brasileiro, tendo naquele momento a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Estado, ainda sob a influência da revolução tivemos pela primeira vez um capítulo na constituição que estabelecia pontos significativos sobre a educação, aos quais são: educação como direito de todos; a obrigatoriedade da escola primária integral; a gratuidade do ensino primário; a assistência aos estudantes necessitados, entre outros (PILETTI, 2002).

Cabe ainda ressaltar que essa época ainda teve como destaque o Manifesto dos Pioneiros que foi responsável por defender as ideias de uma educação como instrumento para reconstrução nacional com integração de todos os grupos sócias tendo a educação essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudo e assim possibilitando um estreitamento com as comunidades.

Outro ponto importante foi à promulgação dos Estatutos das Universidades Brasileiras, o que teve como resultado a criação da Universidade de São Paulo (PILETTI, 2002).

No Brasil, na década de 1930, após grandes acontecimentos no cenário educacional e com seus avanços surgem alguns modelos de formação de professores um deles foi pautado na racionalidade técnica, (DINIZ-PEREIRA, 2019). Modelo esse “que se preocupava com a resolução de problemas instrumentais de teorias científicas ou técnicas” (SCHÖN, 1991, p. 21), a racionalidade técnica ficou conhecida como a fórmula 3 + 1, onde-se recebia uma formação pedagógica com duração mínima de um ano. Embora esse modelo seja criticado nos cursos de formações de professores, é possível verificar nos dias atuais uma organização curricular que ainda separa as disciplinas específicas das pedagógicas.

Ao final da Segunda Guerra Mundial, em meados da década de 40, o desenvolvimento industrial, tecnológico e científico teve grande influência no ensino de ciências, o que intensificou discussões relacionadas com a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), proporcionando assim um ensino pautado em analisar as influências que o desenvolvimento tecnológico e científico poderia provocar na sociedade .capaz de analisar influências relacionadas ao desenvolvimento científico e tecnológico que poderia causar ao meio social a partir do âmbito escolar

Assim, Krasilchik (2000) afirma que,

A necessidade de preparação dos alunos mais aptos era defendida em nome da demanda de investigadores para impulsionar o progresso as ciência e tecnologia nacionais das quais dependia o país em processo de industrialização. A sociedade brasileira, que se ressentia da falta de matéria-prima e produtos industrializados durante a 2ª Guerra Mundial e no período pós-guerra, buscava superar a dependência e se tornar autosuficiente, para o que uma ciência autoclave era fundamental. (KRASILCHIK, 2000, p.86).

Ao final da ditadura (1964-1985), com a procura por mão de obra qualificada, surge a pedagogia tecnicista, aparecendo primeiro nos Estados

Unidos e somente mais tarde no Brasil. Essa tendência tecnicista visa o processo ensino aprendizagem baseado em aquisição de habilidades e atitudes necessárias para que o indivíduo se integre e adeque para o mercado de trabalho, nesse sentido a tendência tecnicista de consolidou no princípio da otimização, racionalidade, eficiência e produtividade o que correspondia o interesse da sociedade industrial.

Saviani (2007, p. 381) descreve a pedagogia tecnicista como “a forma de funcionamento do sistema fabril, perdendo-se assim a especificidade de educação, ignorando que a articulação entre escola e o processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações”.

Em 28 de novembro de 1968, ocorreu a promulgação da Lei n.º 5540, um marco na educação, a Reforma Universitária incorporou a modernização e expansão das instituições públicas de ensino, principalmente as federais, extinguindo as cátedras e introduzindo novas normas de organização e funcionamento do Ensino Superior, o que possibilitou que a universidade tivesse autonomia proporcionando um grande desenvolvimento na pesquisa e extensão, criação de departamentos, progressão da carreira docente, criação das pós-graduações, ainda nesse período ocorreu o surgimento do novo ensino superior privado, provocando efeitos inovadores ancorados nas busca articulada entre pesquisa e ensino autonomia docente (LIRA, 2012).

Embora a Reforma de 1968 tenha produzido efeitos inovadores na educação, trouxe consigo alguns precedentes do antigo padrão brasileiro de escola superior, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizantes e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época ( FERNANDES, , 1975,p. 51-55).

Em meio ao cenário político conturbado após o golpe de 1964, e com as

várias reformas foram realizadas no Ensino Superior e no Ensino de 1º e 2º graus tiveram alterados sua organização, dentre essas modificações tivemos a criação das licenciaturas curtas, em meados de outubro de 1964, essa constituição ocorreu por meio de uma Indicação, do Conselho Federal de Educação, proposta naquele momento por então conselheiro Newton Sucupira. Tal a formação aconteceu de forma aligeirada em menor tempo, pois o que era importante era um maior número de professores capacitados para atuarem nas escolas. Assim, Nascimento (2012) ressalta que "mais valeria uma formação aligeirada do que formação alguma" (NASCIMENTO, 2012, p.341).

Até os anos 60, as aulas de Ciências eram ministradas somente nos dois últimos anos do antigo ginásio, aulas predominantemente expositivas, tendo alguns relatos de experiências e experimentação que serviam para sustentar as teorias. Em 1971, o Ensino de Ciências passou a fazer parte obrigatória do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº5692/71), naquele momento o ensino de ciências protagonizou um importante papel na formação de trabalhadores qualificados (BRASIL, 2001). Nos anos de 1980, a ciência passa a contribuir para a construção de uma sociedade democrática e integradora revolucionado assim a produção científica e tecnológica e sua relação com a sociedade, enfatizando assim as questões relacionadas à Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS), ganhando destaque nas discussões e se fazendo presente nas questões relevantes dentro do contexto escolar. Já na década de 1990, surgem propostas que vieram contribuir para a formação de estudantes mais participativos, reflexivos e autônomos. Tendo assim um aumento da criação dos centros de pesquisas, projetos e divulgação da área (AZEVEDO, 2008).

Nesse período, houve uma incorporação das ideias de Vygotsky na orientação dos processos educativos, principalmente aos relacionados com a construção de pensamento dos sujeitos a partir de suas interações com o

contexto sociocultural. Dessa forma, o ensino de ciências seria importante possibilitar não apenas o contato dos estudantes com os materiais de ensino-aprendizagem, mas também com os esquemas conceituais apresentados pelo professor (KRASILCHIK, 1998).

Já no final dos anos 1990, a educação científica passou a ser considerada uma atividade estratégica para o desenvolvimento do país, essa ideia apontava a existência de complexas interações entre a ciência e a sociedade.

Na década de 2000, as discussões acerca da educação científica passaram a considerar com maior ênfase a necessidade de haver responsabilidade social e ambiental por parte de todos os cidadãos. Nesse ensino de ciências, contudo, as questões relacionadas a formação cidadã deveriam ser centrais, possibilitando aos estudantes reconsiderar suas visões de mundo, questionar sua confiança nas instituições e no poder exercida por pessoas ou grupo, avaliar seu modo de vida pessoal e coletivo e analisar previamente as consequências de suas decisões e ações no âmbito da coletividade (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010).

Ensinar ciências no cenário atual requer que os professores compreendam as origens das inovações científicas e tecnológicas; lutem contra desigualdades sociais e econômicas; proporcione aos estudantes novos horizontes para se desenvolverem como seres humanos iguais. A eficácia do trabalho do professor de ciência está diretamente relacionada com a capacidade de articular práticas educativas com as práticas sociais, atrelando o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização e reconstrução da sociedade. (SAVIANI, 1997).

### **1-1 Formação Inicial e Continuada dos Professores de Ciências**

Em meio às mudanças ocorridas no processo de formação de professores e devido às reformulações na LDB, deu-se início a um movimento

de problematizar os modelos de formação pautados na racionalidade técnica o que impulsionou a racionalidade prática na construção do conhecimento, tendo este descrito como tácito, em que os professores são tidos como aqueles que não separam o pensar do fazer (SCHÖN, 1983).

Ainda segundo o autor, é preciso que haja de fato uma reflexão - nação, pois é por meio dela que os profissionais vão enfrentar situações divergentes e incômodas na sua prática enquanto docentes.

No mundo real da prática, problemas não são apresentados ao profissional como dados. Eles devem ser construídos a partir de elementos das situações problemáticas os quais são enigmáticos, inquietantes e incertos. Para converter uma situação problemática em um problema, o profissional deve fazer certo tipo de trabalho. Ele deve compreender uma situação ambígua que inicialmente não era por ele compreendida (SCHÖN, 1983, p. 40).

Ainda segundo a lógica da racionalidade prática, o professor é visto como um profissional apto a tomar decisões, capaz de refletir sua ação, além de ser um profissional autônomo. Assim Schnetzler e Rosa (2003, p. 28) ressaltam que:

[...] sob o prisma da racionalidade prática, é necessário então superar o hiato entre teoria e prática para fundamentar ações pedagógicas produzidas a partir de saberes tácitos dos professores. A racionalidade prática permite tal reflexão, redimensionando as ações, permitindo o esclarecimento e o desenvolvimento dos professores como profissionais (SCHNETZLER e ROSA, 2003, p. 28).

Giroux afirma que, para os professores sejam compreendidos como intelectuais que refletem, é preciso entender seu trabalho como tarefa intelectual, em oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais, propondo assim que os professores se ocupem com uma prática intelectual crítica relacionada com os problemas e experiências da vida diária (GIROUX,1991).

Ainda segundo o autor, os professores precisam assumir uma autoridade emancipatória, em que o os docentes valem-se de conhecimentos

críticos do qual são responsáveis por construir um ensino dirigido a formação de cidadãos críticos e ativos. Buscando entender a autoridade como emancipadora, por meio de ideias de liberdade, igualdade e democracia (GIROUX, 1991).

Nesse sentido, os cursos de formação inicial de professores de ciências precisam se voltar para uma formação que busque a emancipação por meio de conhecimentos, dessa forma o professor será capaz de entender e compreender seu próprio processo de formação e assim reconhecer que tipo de informação será transmitida aos seus alunos e como será a construção desse conhecimento, conduzida aos seus alunos e como será comunicado esse conhecimento.

O professor, durante sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam. Esses elementos constituem apenas uma das características do trabalho docente e, sem desconhecer as outras dimensões, já revelam e demonstram a sua complexidade. (PEREIRA, 2006, p. 47).

Silva e Schhenetzler (2006) ressaltam que na relação de ensino, o papel do professor é o de mediar os alunos, nessa mediação ele compartilha com os alunos sistemas conceituais instituídos, linguagens, instrumentos, estratégias, procedimentos, atitudes, valores e saberes próprios da cultura, sendo assim são de suma importância que os cursos de formação de professores sejam pautados em formar profissionais comprometidos em mediar o conhecimento e não meros transmissores de conteúdos.

Embora formação inicial precise ser repensada e reestruturada, buscando uma articulação entre prática teórica e pedagógica, é necessário que haja uma percepção dos professores para com os problemas advindos do meio em que a escola está inserida, para que assim o processo de ensino-aprendizagem seja mais humanizado tendo, pois uma ressignificação tanto para os professores que já concluíram sua formação inicial quanto para

aqueles que estão em serviço. E esse processo vai de encontro com a formação continuada processo esse em que os docentes estarão tendo uma formação permanente o que possibilitará que algumas lacunas sejam preenchidas.

Assim, Carvalho e Gil-Pérez (2011) vem nos dizer que: "a necessidade de formação permanente surge associada, em um primeiro momento, às próprias carências da formação inicial, porém existe uma razão de maior peso pela qual se deve reiterar sua necessidade". Os autores ainda afirmam que nos países com sistema educativo mais avançado não consiste em ampliar a formação inicial ou "*pre-service*"- sempre insuficiente, mas em estabelecer estruturas de formação permanente (CARVALHO, GIL-PÉREZ, 2011,p.77).Portanto, faz se necessário que os professores se deparem com sua prática docente para que a partir dela possam ter condições de enfrentar os desafios que porventura surgirem, uma vez que o período de formação inicial é tão curto que acaba sendo superficial ,e para garantir uma formação docente efetiva é preciso que se tenha uma participação constante tanto na pesquisa na ação e na prática, o que não é proporcionado durante a formação inicial.

Assim, o processo de formação de professores de Ciências tende apoiar-se em uma formação inicial breve, mas que tenha como projeção uma estrutura e um planejamento de formação permanente de professores em exercício, bem como um compromisso coma autoformação e com a renovação dos conhecimentos pedagógicos.

A Lei nº5. 692/1971 estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus. O Art. 39 merece destaque, pois está relacionado com a formação continuada e em serviço, bem como a valorização dos professores, assim esse artigo afirma que "os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento e especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem" (BRASIL, 2001).



A formação continuada vem ganhando cada vez mais destaque no processo de formação de professores, pois por meio dela tem surgido um espaço para reflexão crítica e constante sobre as práticas docentes e os saberes docentes, nesse sentido citamos a Lei nº 12.056 de 13 de outubro de 2009:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo curso de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2009).

A formação continuada assume novos parâmetros, inúmeras são as sobre formação continuada nos últimos anos, entre elas temos aperfeiçoamento, capacitação, reciclagem, formação em serviço, desenvolvimento de professores e desenvolvimento profissional, cada qual são apresentadas segundo uma particularidade (MALDANER, 2006)

Nesse sentido, a formação continuada de professores é vista tem se referido à formação continuada de professores como toda a “atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas” (GARCIA, 1999, p.136). Embora seja uma definição ampla, inclui as atividades relacionadas ao aperfeiçoamento profissional e pessoal.

Garcia (1999) esclarece ainda que a educação dos professores em serviço (ou desenvolvimento de professores, educação contínua, desenvolvimento profissional) pode ser definida como qualquer atividade de desenvolvimento que o professor realize isoladamente ou com outros professores após ter concluído sua formação inicial e iniciado sua prática docente.

Contudo, vale ressaltar que existem alguns equívocos relacionados a formação continuada ou em serviço, uma delas é associar esse processo de formação a uma reciclagem, contudo podemos observar que existe uma diferença nos conceitos.

O conceito de desenvolvimento profissional acarreta na abordagem de uma formação que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança (GARCIA, 1999, p.137). Então, o conceito de desenvolvimento profissional dos professores implica na abordagem de uma formação que valorize a sua maneira contextual, organizacional e orientado para mudança( (GARCIA, 1999, p.137).

Nóvoa (1992) afirma que além dos professores a mudança educacional também depende da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Sendo necessário um investimento educativo nos projetos escolares. Ainda segundo o autor, o desafio na formação de professores:

“... consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar não seja atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais” (NÓVOA, 1992, p.29).

Ainda sobre formação continuada Nóvoa (1991) ressalta que esta

deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tendo as escolas como lugares de referência, onde os programas de formação se estruturam em torno de problemas de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos(NÓVOA, 1991, p.114).

Acredita-se que o exercício de docência permeia um processo de reflexão na/sobre/para a prática, a fim de que se possa aprimorá-la, tendo como objetivo principal a aprendizagem do discente. Tardif (2007, p. 53) afirma que:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou

sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Por fim, buscamos respaldo nas ideais defendidas por Libâneo (2001) e Tardif (2010). Em que Libâneo (2001) assegura que as questões de formação dos professores estão intimamente ligadas às experiências de aprendizagem do docente e elas devem estar em constante processo de aquisição e construção, seja na formação inicial ou continuada. Ainda sobre a proposta para formação de professores, Pérez Gomez (1993, apud PORLÁN; RIVERO, 1998, p.167) manifesta que:

O processo de reconstrução não implica ignorar ou desprezar as ideias dos professores. É necessário que estes expressem suas práticas e rotinas para que possam descrevê-las com mais rigor (Que coisas faço?), analisá-las e questioná-las (Por que as faço? Poderia fazê-las de outro modo?) e poder assim contrastá-las com outras propostas, na direção de construir um modelo didático pessoal.

## **1-2 O entendimento do termo autonomia**

Uma das mais importantes características de um processo emancipatório para a formação/educação/capacitação envolve a produção/construção/reelaboração do próprio conhecimento pelo professor, o que lhe permite assim, construir/reconstruir novos entendimentos e saberes (Carr & Kemmis, 1988). Portanto, é preciso pensar numa formação continuada permanente que seja capaz de atender às necessidades dos professores e as necessidades do processo educacional, favorecendo assim uma interação entre os saberes práticos e teóricos que irão proporcionar o desenvolvimento profissional dos docentes.

Nesse sentido, tanto a formação continuada dos professores quanto o desenvolvimento profissional precisa ser um processo permanente, e, por conseguinte, pressupõe-se um entendimento que a construção da autonomia também aconteça de forma permanente. Contreras (2012) apresenta alguns elementos que se entrecruzam nesse processo, quais sejam: autonomia deve ser vivida como reivindicação trabalhista, portanto, como exigência

profissional que leve a qualidade da relação profissional e permita o distanciamento crítico, de modo a possibilitar o desenvolvimento da consciência da parcialidade e de si mesmo, garantindo assim, a consolidação das competências profissionais, de modo a promover o amplo debate social envolvendo educação, ensino, aprendizagem, formação e profissionalização.

Contreras (2002) enfatiza a necessidade de viabilizar uma prática pedagógica fundamentada na teoria dos professores como profissionais autônomos e reflexivos críticos, acreditando que as reflexões, abrangem o trabalho profissional, a missão e atuação da escola e dos fatores sociais, culturais e políticos que condicionam a prática educacional.

Neste contexto, Contreras (2002, p. 73) utiliza o termo profissionalidade para designar “o modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho docente”, abarcando três dimensões:

- obrigação moral – tendo como componentes a preocupação com o bem estar dos alunos e com a ética, perpassando as relações de afetividade e emotividade;
- compromisso com a comunidade – estabelecendo, inicialmente, com os professores e, a seguir, com a sociedade como um todo intervenção nos problemas sociais e políticos, e compreendendo a escola como um local de preparação para a vida futura, como agente regulador da sociedade (liberdade, igualdade, justiça);
- competência profissional – tem relação com o domínio de habilidades e técnicas e emerge a partir da interação entre a obrigação moral e o compromisso com a comunidade.

Na profissionalidade apresentada por Contreras (2002), temos às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo, na qual a profissionalidade está relacionada com o desempenho do ofício de ensinar, que expresse valores e intenções para que se desenvolva na profissão. Outro entendimento da profissionalidade é a possibilidade de construção coletiva, onde a mesma se constitui pela autonomia que o professor exerce na escola, no seu trabalho; sendo

responsável pela sua formação contínua e permanente; capacidade de aprender e de refletir sobre ação (DUBOC e SANTOS, 2014).

A partir do entendimento da profissionalidade, seguimos para a compreensão da autonomia profissional no ensino, por meio do qual temos o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico que irá nos permitir questionar o que autonomia docente pode significar (CONTRERAS, 2002).

Partindo desse princípio, Contreras (2002) baseado em Schon (1983, 1992), nos apresenta a racionalidade técnica, modelo pelo qual a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico.

Ao assumir a racionalidade técnica como modelo de profissionalidade, Contreras (2002) afirma que, estamos assumindo uma concepção um à concepção produtiva de ensino, tendo o ensino e o currículo como meios para alcançar resultados ou produtos predeterminados.

Ademais, temos o “expert infalível”, termo utilizado por Elliott (1991), retrata um tipo de professor que demonstra preocupação pelo rigor maior do que pela relevância, ou seja, o professor que não está preocupado em desenvolver uma visão do global de onde atua, mas das categorias que são extraídas do seu conhecimento especializado.

Contreras (2002) acrescenta que o “expert infalível” detém detém de uma falsa autonomia, uma vez que, o expert infalível exerce sua prática de forma inquestionável, com decisão unilateral e imposição, na autoridade de sua posição, de seu ponto de vista técnico especialista. Assim, o especialista técnico a partir da racionalidade técnica se torna incapaz de resoluções práticas perante a atuação profissional, pois não conseguem lidar com situações de resolução de cálculos e métodos pelas quais é preciso que haja capacidades humanas que precisam ser entendidas e não desprezadas, nesse sentido, é preciso que se tenha reflexão e consciência, sendo necessário nesse momento um resgate na base reflexiva na atuação profissional. (CONTRERAS, 2002).

Contreras (2002), no entanto vem apresentar a ideia de um profissional reflexivo, ideia essa que foi desenvolvida por Schon (1983, 1992), na qual o profissional enfrenta situações que não podem ser resolvidas por meios técnicos, tão pouco instrumentais, pois a atuação profissional se depara com situações singulares, instáveis e com conflitos de valores. Tornando assim necessárias tomadas de decisões espontâneas.

Nesse sentido, segundo Schon (1983, 1992), temos o conhecimento na ação e a reflexão na ação. No nosso cotidiano, muitas vezes realizamos ações sem parar para pensar, nesse tipo de ação, o conhecimento não procede à ação, mas sim, está na ação. Entretanto, em outros momentos, somos levados a pensar sobre o que iremos fazer, ou seja, pensamos enquanto fazemos, esse fato é chamado por Schon de reflexão-na-ação.

Embora o modelo proposto por Schon tenham contribuído para que os profissionais pudessem desfrutar de um ensino baseado na reflexão de suas práticas, esse modelo não possuía autonomia nas decisões profissionais e tão pouco na responsabilidade social, pois, os professores não participaram finalidades e organização de ensino só executam, dessa forma acabam não assumindo as práticas sociais e de ensino. Assim, Contreras (2002) ressalta que os conflitos sociais sobre o ensino e seu sentido são inevitavelmente conflitos que se interiorizam na profissão.

Outro modelo apresentado por Contreras é chamado de intelectual crítico, esse modelo foi mais bem desenvolvido por Giroux (1988), que afirma que os professores devem desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola.

Nessa concepção ainda é apresentada os professores como autoridade emancipadora, onde os docentes são obrigados tornar problemáticos os pressupostos por meio das quais se sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas, valendo-se do conhecimento crítico do qual são portadores, com o objetivo de construir um ensino dirigido

à formação de cidadãos críticos e ativos. (CONTRERAS, 2002)

Visto que, a imagem do intelectual crítico é um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática de ensino fica presa em pretensões, buscando ainda a transformação ou recondução daqueles aspectos que não a possuem, seja eles pessoais organizacionais ou sociais (Contreras, 2002).

Assim, a emancipação ou autonomia é tida como um processo contínuo buscando compreender os fatores que possam dificultar a transformação social e institucional do ensino, e sua própria consciência. Ou seja, a autonomia profissional está conectada com processo progressivo de emancipação, não se desligando da autonomia social, por criar próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas (Contreras, 2002).

Contudo, não podemos abandonar a ideia de autonomia como aceitação da diferença, como expressão da variedade de formas pelas quais os professores vivem suas experiências de contradição, de opressão ou de exclusão, a ideia de uma autonomia singular com que os docentes podem viver suas crenças, as esperanças e as utopias para sua vida de trabalho, nem tampouco renunciar que o compromisso que se abre com a emancipação e a perspectiva de um profissional intelectual crítico, e que autonomia não se transforme em um busca pessoal que seja insensível às indiferenças, as opressões e marginalizações, que podem ser encontradas na prática educativa (CONTRERAS, 2002).

Contreras (2002) ao nos expor modelos de professores nos apresentou diferentes versões de autonomia profissional, tendo no primeiro modelo uma autonomia ilusória com características pautadas em técnicas para alcançar resultados pré-estabelecidos, no segundo modelo a autonomia é vista como uma responsabilidade moral individual, além da capacidade de resolução de atividades práticas e no último modelo temos a autonomia como emancipação, onde o professor entende sua profissionalidade como liberação

das opressões e com a emancipação consegue se enxergar um ser autônomo no processo progressista e contínuo além de assumir compromisso coletivo com as instituições de ensino e sociais.

Uma vez que a construção da autonomia precisa estar entrelaçada com a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional no contexto da prática de ensino, e esta deve ser entendido como um processo que esteja em permanente, seja por parte das escolas ou por parte da comunidade, na tentativa de construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social (CONTRERAS, 2002).

Por fim, Contreras (2002) ressalta que a autonomia está relacionada com o papel político e social que a escola desempenha, contribuindo assim para a igualdade ou desigualdade sociais, proporcionando a todos os alunos recursos culturais e intelectuais equivalentes e plurais.

Como bem apresentado por Contreras (2002), a construção da autonomia acontece quando se tem um compromisso moral, social e intelectual com a prática docente, e como este trabalho busca compreender como a construção da autonomia ocorre introduzimos Paulo Freire (1996) com vista a melhor compreender o conceito de autonomia, posto que ambos acreditam que ela deve estar em permanente construção.

O conceito de autonomia não está explícito por Freire em sua obra "Pedagogia da Autonomia", porém, por meio da condição sócio-histórica de seu pensamento sócio-político-pedagógico, chegamos ao entendimento que a autonomia é uma condição que um povo ou pessoa consegue se libertando das opressões e exploração se tornando seres emancipados. Assim, Freire(1996), descreve a autonomia como libertação dos professores democráticos e progressistas em busca da superação de toda opressão na construção da autonomia.

A construção da autonomia ainda está relacionada, segundo Freire (1996), com autoridade e liberdade, a autoridade se relacione com autoridade da competência profissional e não com autoritarismo, pois, este poda a liberdade de fazer e escolher por si mesmo, (FREIRE, 1996).



Nessa situação, as autonomias além de fazer com que os homens pensem por si só os envolvem na capacidade de se realizar o que exige que o indivíduo seja um ser consciente e ativo, e, portanto, um sujeito autônomo. Assim, de acordo com o pensamento de Freire, é preciso que este ser possa se assumir, ou seja, é preciso que assuma a condição sócio-histórica, a condição de ser pensante, comunicante, transformador, criador, sonhador que ama e sente raiva, para que assim consiga ser capaz de ser autônomo.

Freire (1996) ainda ressalta assim como Contreras (2002) que a autonomia é processo que está relacionado com a profissionalidade, pois é preciso que tenha ética e respeito aos professores, além de se atentar para elementos que os tornam autônomos; como a participação dos pais na escola, a interação do professor com a direção e os colegas da escola, bem como o cuidado e preparação para com os conteúdos que serão ensinados os que nos remete aos compromissos já anunciados por Contreras (2002) que é o compromisso moral, social e competência profissional.

Por fim, o que podemos concluir que a construção a autonomia é processo contínuo e para que este processo aconteça é necessário que os seres humanos percebam e reconheçam sua temporalidade, se reconhecendo também perante aos outros seres humanos, se criando e recriando como sujeito, sendo um ser que reflexivo e crítico, capaz de tomar decisões, e assim podemos afirmar ainda segundo o próprio Freire (1996), bem como Contreras (2002) que processo pelo qual os seres humanos conquistam sua autonomia é um processo pelo qual são construtores de si próprios.

### **1-3 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: PIBID/CAPES: o Bolsista Supervisor em questão**

As proximidades entre as instituições formadoras e as escolas acontecem desde sempre com a prática do estágio obrigatório por meio de uma exigência de conclusão curso. Porém, nos últimos anos essa aproximação tem refletido à prática docente no processo de formação de professores.

Pensando em romper as barreiras estabelecidas entre teoria prática e amparados pela Lei de Diretrizes e Bases-LDB (BRASIL,1996) na qual destaca a necessidade de associar teoria e prática, é instituído, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID),a partir da Portaria CAPES nº122,de 16 de setembro de 2009(BRASIL,2009,a) e consolidado pelo edital CAPES/DEB nº02,de 25 de setembro de 2009 (BRASIL,2009b).

A CAPES delibera o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, tem como finalidade promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas no início de sua formação acadêmica possibilitando assim o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas.

O PIBID traz consigo três sujeitos envolvidos nos processos formativos: a)professor da universidade, chamado de coordenador; b)professor da educação básica, chamado de supervisor e c)estudantes da licenciatura, chamados de bolsista de iniciação à docência (BRASIL.2009).

Para serem contempladas pelo PIBID as Instituições de Educação Superior (IES) submetem projetos conforme editais publicados pela CAPES, e sendo aprovadas essas instituições, recebem bolsas para iniciação à docência, professores supervisores e os coordenadores, a seleção para os professores supervisores e para os estudantes de licenciatura são promovidas pelas IES que tiveram seus projetos aprovados.

O processo de seleção do professor supervisor é organizado e divulgado pela IES tendo como base a Portaria Capes (2013a):

Art.35. Para concessão de bolsa de supervisão, o professor da escola de educação básica deverá atender aos seguintes requisitos:

I -possuir licenciatura, preferencialmente, na área dos subprojetos

II - possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica;

III- ser professor na escola participante do projeto PIBID e ministrar disciplina ou atuar na área do subprojeto;

IV- ser selecionado pelo PIBID da IES.

O supervisor escolhido precisa cumprir aos deveres estabelecidos pela CAPES pela Portaria (2013a, Art.42)

Art.42. São deveres do supervisor:

I - elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência;

II- controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área;

III- informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiam participação no PIBID;

IV- atentar-se à utilização do português formal do programa ou demais promovido pelo projeto do qual participa;

V- participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pelo projeto do qual participa;

VI-informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;

VII- enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitado;

VIII- participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES;

IX- manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC;

X- assinar termo de desligamento do projeto, quando couber;

XI- compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores;

XII- elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a

conexão dos conhecimentos da educação básica.

Além de todas essas atribuições já estabelecidas pela CAPES, o professor supervisor assume algumas outras atribuições. Uma delas foi estabelecida na Portaria 46 de 11 de Abril, a qual tem como objetivo incentivar os professores da educação básica quanto ao seu papel de coformadores dos futuros docentes sendo estes os protagonistas na formação inicial, os docentes são responsáveis por inserir os graduandos no cotidiano escolar, os levando a se apropriarem dos saberes docentes além de refletir sobre a prática educativa necessária para seu processo de formação.

Embora o PIBID tenha sido pensado e idealizado voltado para a iniciação à docência, o Programa tem contribuído para o aprimoramento e construção da identidade docente, do desenvolvimento profissional na formação continuada. De tal modo, autores como Cunha (1989), Zeichner (1993), Pimenta (1994), Garcia (1994), ao afirmarem que é preciso repensar a formação inicial e continuada, bem como as práticas pedagógicas e docentes, e o PIBID na figura do professor supervisor vem cumprindo com essa tarefa na função de coformação, uma vez que se ocupa e preocupa com o fortalecimento com instrumentos que possibilite a reflexão e construção de saberes docentes, além de fortalecer e potencializar a produção de conhecimentos.

Portanto, o papel do professor supervisor vai muito além de só receber os alunos de graduação em suas aulas, exige compromisso ético, moral e social já que os mesmo no limite de sua autonomia e controle que exerce sobre o seu processo de trabalho, organizam e direcionam, juntamente com seus alunos, a dinâmica da sala de aula, cujos efetivos vão além dos muros da escola. (PIMENTA, 2012).

Dessa forma, o professor supervisor precisa assumir a autonomia proposta pro Freire (1996) e Contreras (2002) que reside em aspectos pessoais

( compromissos moral e ético) e sociais ( relacionamentos de valores), além da competência profissional (conteúdos relacionados a formação crítica dos cidadãos).Assim a construção da autonomia do professores será concretizada quando estes estiverem conscientes de sua insuficiência e parcialidade, quando entenderem que a autonomia é processo que se constrói em coletivo, ou seja ,quando se libertarem das opressões e marginalizações se tornando assim seres humanos emancipados, conferindo-lhe uma singularidade própria, decorrente de suas condições pessoais e do contexto e que atua.

## CAPÍTULO 2

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo apresenta abordagem qualitativa, visto que, busca conhecer e interpretar acontecimentos que dão significados as ações dos sujeitos envolvidos. De acordo com Lüdke e André (2013), este tipo de abordagem permite acompanhar o contexto natural da pesquisa, as experiências dos sujeitos para tentar apreender sua visão, o significado que eles atribuem à realidade e suas próprias ações.

A pesquisa tem como cenário o PIBID-UESB, *campus* de Jequié, intitulado “MicrorredeEnsino - e aprendizagem- formação”, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e o PIBIB-UNESP, intitulado “O processo de formação de licenciados: ações conjuntas da Universidade Pública e da Escola de Educação Básica”, *campus* Bauru e Botucatu da Universidade Estadual Paulista. Os subprojetos de interesse desta pesquisa são aqueles que possuem supervisores com formação em Química, Matemática, Ciências Biológicas e Pedagogia, optamos por subprojeto que abrangem essas áreas, pois, são estas que estão incluídas no nosso Programa de Pós-Graduação.

O PIBID-UESB ainda possui um subprojeto denominado interdisciplinar o qual contempla temas diversos como: Educação Ambiental, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizamos também a pesquisa com esses subprojetos porque os professores supervisores que participam são formados em Ciências Biológicas e Pedagogias, áreas de interesse de nossa pesquisa.

Os subprojetos tendem atender os objetivos do projeto institucional proposto pela Portaria da Capes nº 96/2013 e a objetivos mais específicos que contempla as diversidades de cada área, o processo de seleção é feito mediante edital elaborado por Comitê de Acompanhamento do PIBID-UESB, podendo se candidatar professores do quadro efetivo de escolas públicas, federais, estaduais e municipais conveniadas com a UESB, além de serem

licenciados na área do subprojeto, ter experiência no magistério e está em efetivo exercício na sala de aula na disciplina da área de conhecimento, ter disponibilidade para atuar de 8 (horas) semanais para atividades do projeto e não possuir nenhuma outra bolsa.(UESB,2014).

O PIBD-UNESP foi organizado em subprojetos principais e complementares, aos quais temos os subprojetos principais: Pedagogia, Matemática, Interdisciplinar (Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química), Ciências Biológicas, Multidisciplinar (Educação Física, Física e Geografia), e subprojetos complementares: Pedagogia/Letras, Educação Musical, Filosofia e Ciências Sérias (Sociologia), Física, Química e Matemática e estão distribuídos pelos muitos *campi* da UNESP. Os subprojetos foram organizados em principais e complementares, porque o Edital Capes tinha limitação de apresentação de apenas 12 subprojetos relacionados ao projeto institucional, e como a UNESP é uma instituição com muitos *campi* procuraram atender as áreas especificadas do EDITAL/CAPES e assim se organizaram. Realizamos nossa entrevista com os professores supervisores do subprojeto Interdisciplinar (Biologia, Física, Matemática e Química) subprojetos estes que eram contemplados nos *campi* de Bauru e Botucatu.

Por intermédio do Programa Nacional de Cooperação (PROCAD) foi realizada esta pesquisa também na UNESP, *campi* de Botucatu e Bauru, pois uma das ações do PROCAD é articular e socializar o ensino e a pesquisa em Programas de Pós-Graduações, o que possibilitou maior acesso aos professores supervisores do PIBID da UNESP.

O PROCAD é responsável por ações de cooperação que envolve três programas da área de Ensino, que são o Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP-Bauru, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da UESB- Jequié e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Sergipe, Aracajú-SE, todos com área de concentração voltada para o Ensino de Ciências e Matemática, que estão fundamentadas no

desenvolvimento de novas linhas de pesquisa ou consolidação das já existentes, visando o fortalecimento da pós-graduação na área de ensino de ciências.

O PROCAD tem como objetivo articular ações no âmbito de ensino e pesquisa entre a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS). Nesse sentido, nossa pesquisa visa entender o processo de construção e aprimoramento da autonomia e as experiências vivenciadas pelos professores supervisores do PIBID-UESB *campus* Jequié e PIBID-UNESP *campi* Botucatu e Bauru, para que assim favoreça o desenvolvimento e consolidação das experiências vivenciadas em cada instituição.

Assim, realizamos nossa pesquisa com os professores supervisores de biologia, química, matemática, Educação do Campo, EJA, Educação Especial e pedagogia do *campus* Jequié e da UNESP-Botucatu e Bauru. Este estudo pode ser dividido em três etapas, são elas:

Preliminarmente, foi feito um contato inicial com os professores supervisores, no qual foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Apêndice B), Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimento (TCLE, Apêndice C), respeitando as questões relacionadas à ética em pesquisa com seres humanos. Nesta ocasião, foi explicado aos professores que se dispuseram a participar livremente, de forma detalhada, a investigação que pretendíamos desenvolver e nos colocamos a disposição para eventuais dúvidas e maiores esclarecimentos que por ventura poderiam surgir durante todo o processo de pesquisa.

É importante ressaltar que foi fator condicionante a autorização, por parte do participante, para ser incluído no estudo.

Posteriormente, foi realizada uma entrevista reflexiva com intuito de analisar as possíveis contribuições do PIBID na construção da autonomia dos docentes envolvidos neste estudo.



Ludke e André (2007, p.36) ressaltam como deve ser a preparação do pesquisador para com o entrevistado:

O entrevistado precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e as respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja adaptação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito.

Escolhemos a entrevista reflexiva porque ela é marcada pelo diálogo entre o entrevistador e o participante, no qual é acolhido com respeito, sigilo e ética, para que assim possa ser minimizada a hierarquia que porventura possa acontecer, durante a entrevista entre o pesquisador e os participantes. A respeito disso, Szymanski (2002) afirma que, a entrevista é um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder. Szymanski (2002) ressalta que a entrevista face a face é fundamentalmente numa situação de interação humana, em que estão em jogo às percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado (SZYMANSKI, 2002, p.12).

De acordo com Szymanski (2002), nesta situação, o entrevistador deve refletir a fala do sujeito participante expressando assim a compreensão do que foi falado, proporcionando a fidedignidade e assegurando que as respostas obtidas são verdadeiras e não influenciadas pelas condições de aplicação do conteúdo.

A entrevista reflexiva é proposta seguindo alguns momentos, como: contato inicial e a condução da entrevista que pode incluir atividades de aquecimento, seguidas de apresentação da questão geradora, e das expressões de compreensão do pesquisador, das sínteses, das questões de

esclarecimentos, focalizadoras, de aprofundamentos e, finalmente devolução. (SZYMANSKI, 2002, p.19).

O roteiro elaborado para entrevista reflexiva contemplou três eixos que chamamos de: “Pressupostos de autonomia baseado em Contreras e Freire”, “Tensões e desafios no processo de construção de autonomia” e por fim “Autonomia e seu contexto”. Cada eixo era composto por uma questão desencadeadora e por outras questões que poderiam constituir-se em desdobramentos da questão desencadeadora, sendo feito quando necessárias questões de esclarecimentos ou focalizadoras, concluindo com sínteses.

Antes das entrevistas aplicamos um questionário diagnóstico composto por 10 questões semiestruturadas, a fim de conhecer nossos entrevistados. Nessas questões fizemos perguntas aos seguintes aspectos: idade, tempo de serviço, formação inicial, que tipo de instituição se formou, onde exerce sua função de docente, se possui pós-graduação, qual subprojeto foi supervisor e quanto tempo atuou como supervisor. O questionário é instrumento bastante utilizado nas pesquisas qualitativas. Lançamos mãos deste instrumento para que pudéssemos deixar nosso entrevistado mais a vontade e para que assim obtivéssemos respostas mais rápidas e mais precisas. Em geral, o questionário é enviado aos entrevistados antes, pelo correio, e-mail, ou por um portador, (Gil, 1994, p.128), porém, em nosso trabalho foi realizado antes da entrevista devido não ter sido possível obter outro contato prévio com os entrevistados.

Segundo Gil (1994, p.124) “[...] o questionário é a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito as pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Na realização das entrevistas, tomamos todos os cuidados sugeridos, e procuramos deixar nossos entrevistados à vontade, em alguns trechos muitos citam os nomes do coordenador do PIBID, da escola e até mesmo os nomes de

alguns bolsistas, informamos ainda que o nome das pessoas citados na entrevista não será divulgados por questão de anonimato e ética.

Realizamos oito entrevistas reflexivas, sendo três realizadas em Botucatu, uma em Bauru e quatro em Jequié. Como nosso trabalho é sobre a construção da autonomia dos professores supervisores, nossos entrevistados foram todos professores que atuaram com supervisores do PIBID.

Convém destacar que nossa intenção era realizar entrevistas com os subprojetos que contemplava áreas de formação atendida pelo nosso programa de Pós-Graduação, porém não tivemos esse êxito, pois os professores não tiveram disponibilidade.

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2018, entre os meses de Maio e Junho nas cidades de Botucatu e Bauru, onde se situa um *campus* da UNESP, e no segundo semestre, no mês de agosto, na cidade de Jequié, onde se situa um *campus* da UESB. O local da entrevista foi de livre escolha dos entrevistados.

Quanto à duração das entrevistas, ocorreu ente 16 e 40 minutos. As transcrições, realizadas após cada entrevista, totalizando em média 5 horas de trabalho, resultando em torno de 40 páginas digitadas.

Ao tabular o questionário diagnóstico, fizemos um levantamento dos dados pessoais e profissionais, e nesse sentido temos a caracterização dos sujeitos de nossa pesquisa.

## 2.1 - Caracterizações dos Sujeitos da Pesquisa

Nome fictício do entrevistado	Breve descrição
C.	Possui licenciatura em Ciências Biológicas, concluiu sua formação inicial em instituição pública há aproximadamente 20 anos. Hoje não

	<p>exerce mais suas atividades docentes, pois é aposentada, mas atuou na rede estadual de ensino desde que terminou os estudos. Não possui especialização e foi supervisora do PIBID durante um ano no subprojeto de Ciências Biológicas.</p>
--	---

R.	<p>Possui licenciatura em Ciências Biológicas, concluiu sua formação inicial em instituição pública há aproximadamente 20 anos. Hoje exerce suas atividades docentes na rede estadual de ensino desde que terminou os estudos. Não possui especialização e foi supervisora do PIBID desde 2009.</p>
N.	<p>Possui licenciatura em Ciências Biológicas, concluiu sua formação inicial em instituição privada há aproximadamente 20 anos. Hoje exerce suas atividades docentes na rede estadual de ensino desde que terminou os estudos. Possui mestrado e doutorado em Doenças Trópicas e foi supervisora do PIBID durante um ano no subprojeto de Ciências</p>

	Biológicas.
F.	Possui licenciatura em Química, concluiu sua formação inicial em instituição privada há aproximadamente 20 anos. Hoje exerce suas atividades docentes na rede estadual de ensino desde que terminou os estudos. Possui especialização em Química e foi supervisora do PIBID desde 2009.
M.	Possui licenciatura em Ciências Biológicas e Bacharel em Engenharia Civil, concluiu sua formação inicial em instituição pública há aproximadamente 20 anos. Hoje exerce suas atividades docentes na rede estadual de ensino desde que terminou os estudos. Não possui especialização e foi supervisor do PIBID durante um ano no subprojeto da EJA.
D.	Possui licenciatura em Matemática, concluiu sua formação inicial em instituição pública há aproximadamente 10 anos. Hoje exerce suas atividades docentes na rede estadual de ensino desde que terminou os estudos. Possui especialização em Ensino de

	<p>Matemática e foi supervisora do PIBID durante 4 anos do subprojeto de Matemática.</p>
N.	<p>Possui licenciatura em Letras-Inglês, concluiu sua formação inicial em instituição pública há aproximadamente 15 anos, hoje exerce suas atividades docentes na rede municipal de ensino desde que terminou os estudos. Possui especialização em Gestão e Supervisão Escolar, Psicopedagogia e Educação e foi supervisora do PIBID durante um ano no subprojeto de Educação do Campo.</p>
G.	<p>Possui licenciatura em Pedagogia, concluiu sua formação inicial em instituição pública há aproximadamente mais de 20 anos. Hoje exerce suas atividades docentes na rede municipal de ensino desde que terminou os estudos. Possui especialização em Educação Especial, Psicopedagogia Institucional e Clínica, AEE, Neuropsicopedagogia em Educação e foi supervisora do PIBID durante um ano no subprojeto de Educação Especial.</p>

## 2.2 Análises de Conteúdo das Entrevistas Reflexivas dos Professores Supervisores

Para o tratamento, análise e interpretação dos dados produzidos, foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que de acordo com a autora, é uma técnica que realiza a descrição dos procedimentos sistemáticos e dos conteúdos das mensagens, através de múltiplas técnicas dos mais variados discursos.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), organiza-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Como técnica de análise, utilizamos a Análise Categrorial de Bardin (2011, p.149), que consiste na análise por categorias, que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. Durante etapa de análise de toda esta investigação para a garantia do anonimato desses professores supervisores, eles serão identificados aleatoriamente por nomes fictícios.

A evolução do entendimento da análise de conteúdo ocorreu primeiro com a leitura flutuante das transcrições das entrevistas o que possibilitou conhecer o texto bem como explorar e elaborar possíveis categorias. Como afirma Bardin (2011), a leitura flutuante, pouco a pouco, vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre matérias análogas.

Depois de realizada as leituras e releituras das entrevistas, realizamos algumas anotações, sínteses, proporcionando alguns *insights* e visualização de falas dos participantes, essa prática é chamada por Szymanski (2002), de categorização, pois se referem à constituição de categorias. Os eixos foram Pressupostos da autonomia, Tensões e desafios no processo de construção de autonomia e Contexto/Comunidade. Os eixos acima citados foram elaborados a partir da leitura e entendimento de nossos referenciais teóricos, e

logo em seguida fomos extraindo trechos das entrevistas ao qual chamamos de descrição/depoimentos e em seguida agrupamos as unidades de significados. As unidades de significados ou explicitações de significados foram feitas a partir das transcrições das falas de nossos entrevistados, onde buscamos fazer um agrupamento dos assuntos similares e assim elaborarmos uma compreensão.

Ainda segundo a autora, a categorização se caracteriza pela imersão do pesquisador nos dados e sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão, podendo assim ser chamando esse momento de explicitação de significados. (SZYMANSKI, 2002, p.75).

Logo depois, chegamos as possíveis categorias com a explicitação de significados, e para esse processo foi analisado 8 (oito entrevistas);3 entrevistas realizada em Botucatu,1 em Bauru e 4 em Jequié. No processo de categorização emergiram algumas categorias que são: Compromisso com as práticas Educativas; Reflexão sobre a Prática; Rigor Científico; Autoridade, Liberdade e Atitude; Relações Humanas e Complexidades; Competências Profissionais.



## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Neste capítulo descrevemos e interpretamos as informações que obtivemos das transcrições das entrevistas, o objetivo nessa análise é por meio dos fundamentos teóricos o que nossos entrevistados nos indicaram.

#### 3.1 - Compromisso com as Práticas Educativas

Nesta categoria reunimos os dados que se referem ao compromisso com as práticas educativas que os professores supervisores precisam assumir para que, por meio da educação, e pela transformação social histórica haja uma ressignificação dos conhecimentos. Assim, o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade numa busca constante o que implica em invenção e reinvenção (FREIRE, 1996).

De acordo com Contreras (2002), o compromisso moral confere ao professor enfrentar decisões sobre a prática que se realiza, tratando de decidir ou assumir o grau de identificação ou compromisso com as práticas educativas que desenvolve os níveis de transformação da realidade que enfrenta.

*O PIBID me possibilitou um aprimoramento dos conhecimentos, levando-me a ter acesso a pesquisas recentes referentes à minha área de ensino. Portanto, esse contato com novas práticas é algo que todo educador precisa ter (entrevistado D.)*

*Porque eu tinha em minhas práticas o que eu aprendi em OT(ORIENTAÇÃO TÉCNICA) e o que eu trouxe da faculdade, mas, aquilo mudou muito, o como ensinar mudou muito, e a gente precisa estar aberto a isso e eu tive essa experiência muito boa no PIBID!(entrevistado C.)*

*Através do PIBID, conheci a metodologia investigativa e passei a usar nas minhas aulas. Porque eu percebi que através dessa metodologia o que o aluno vai construindo seu conhecimento, ela inicia com o conhecimento prévio do aluno e nós vamos construindo a aula (entrevistado F.).*

A unidade acima evidencia que a participação no PIBID possibilitou

um aprimoramento em suas práticas educativas proporcionando assim um aperfeiçoamento na forma de ensinar e no compromisso com a ação educativa. Assim podemos afirmar segundo Freire (1996) que se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência e nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentado para melhor lutar pela causa.

Assim, ao assumir um compromisso com as práticas educativas os professores assumem um compromisso com a comunidade escolar como um todo, realizando um compromisso moral descrito por Contreras(2002) que se origina do fato que o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem realiza (CONTRERAS, 2002).

O autor, ainda afirma que a obrigação moral permeia a profissão docente, na influência exercida pelo professor ao aluno, enquanto pessoas; nas implicações das atividades exercidas pelo professor; e nas relações estabelecidas tanto no que se refere ao currículo oficial, quanto ao culto, tudo supõe uma posição moral (CONTRERAS, 2002).

*Eu sempre gostei de fazer aulas diferentes, mostrar o universo para o aluno de uma maneira prática, através de uma metodologia mais prática. Eu sempre fui assim, eu levava coisa pra aula, mesmo eles não se sentindo estimulados (C.)*

*Assim, logo no início mesmo teve uma turma que a gente fez um trabalho sobre as questões de matemática simples, de multiplicação, as quatro operações, era uma turma de oitava série, em que os meninos tinham muitas dificuldades... Então me fez ver assim, que me incomoda receber alunos que chegam numa determinada série, oitava série, ensino médio, e que não estão preparados (D.)*

### 3.2 Reflexão sobre a Prática

Nesta categoria os dados nos revelam que para que possamos ter uma melhor compreensão sobre a prática na docência é preciso que compreendamos como é o fazer docente e como este ocorre. Para isso recorreremos a uma fundamentação teórica para nos auxiliar na compreensão da prática docente, nesse sentido temos o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico, essas tendências são responsáveis pelo entendimento do trabalho e pela autonomia que o professor precisa assumir.

À medida que os professores participam do PIBID eles começam a entender o processo de reflexão sobre a prática, porém não conseguem perceber que essa prática está indo de encontro a sua autonomia mesmo que ainda não compreendam como esse processo emancipatório esteja acontecendo em suas vidas.

*esses momentos de estudos, porque às vezes no dia a dia você faz uma atividade e é claro que você pensa sobre ela,mas não tem aquela reflexão assim, mais aprofundada, então, com o PIBID, com essas práticas feitas com o PIBID, então me ajudou a refletir mais sobre o que eu faço em sala de aula, o que poderia ser melhor, o que deu certo, o que não deu certo, como de outra vez que eu fizer eu posso melhorar ou posso mudar alguma coisa, então com o PIBID ajudou a fazer mais isso(Entrevistado C.).*

*Muito. É no tipo de aula, que eu comecei a visualizar assim a aula que eu dava antes, o que eu podia melhorar. E assim, houve um grande ganho também, no conhecimento, dos estudos, pois a gente se reunia toda semana com o grupo, com o coordenador, então a gente tinha estudo, e isso mudou totalmente a forma minha como professora e a forma do meu trabalho... (entrevistado N.).*

Com isso, Contreras (2002) afirma que:

[...] o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico, como poderemos ver, supõem formas de entender o trabalho de ensinar e, em minha opinião, se mostram insuficientes, quando não claramente equivocadas, para poder formular o problema da autonomia de professores (CONTRERAS, 2002, p.90).

Dessa forma, inúmeros tem sido os estudos acerca da prática dos professores, buscando romper com os paradigmas da racionalidade técnica, emergindo assim a racionalidade emancipatória apresentada por Giroux (1986), tendo como objetivo investir numa prática reflexiva e, por conseguinte numa prática auto-reflexiva, capaz de promover condições sociopolíticas e culturais que iram favorecer o processo educativo emancipatório na formação da cidadania.

Os entrevistados apresentam justificativas e influências que se aproximam de uma reflexão sobre sua prática docente. Uma vez que o processo para formação de um profissional reflexivo permeia três ideias centrais, que são: reflexão-na-ação; reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-ação, ideias essas propostas por Schön (1992). Assim o indivíduo se torna capaz de analisar como está sendo sua própria ação em relação a sua prática docente. E ao assumir essa postura de professor reflexivo, temos uma aproximação da construção da autonomia.

*Não continuei a minha prática da mesma forma porque a gente aprende todos os dias então assim a interação tanto eu aprendia com eles e eles aprendiam comigo. Havia uma troca e essa troca foi maravilhosa porque pra mim não foi só no nível ou um grau de amizade, mas o nível de responsabilidade tudo contribuiu muito, foi muito (entrevistado N.).*

Assim, temos que o conhecimento é uma importante ferramenta, pois a partir dele seremos capazes de direcionar como as atividades humanas irão se manifestar no saber-fazer, tendo a reflexão-na-ação um pensar sobre o que fazemos e como fazemos.

### 3.3 Rigor Científico

São muitas as interrogações no momento em que nos tornamos professores, enfrentar a sala de aula e o exercício da docência é uma das nossas inquietações mais frequentes, a preocupação com a qualidade de nossas aulas e com o conteúdo que iremos ministrar exige de nós professores uma dedicação e compromisso com normas e técnicas que precisam ser seguidas para a produção de conhecimentos tendo um rigor científico.

Essa categoria tem como objetivo mostrar como os entrevistados não conseguem assimilar que sua participação no PIBID está relacionada ao aprimoramento do rigor científico em suas aulas e no exercício da docência, e como apenas relatam que sua participação no PIBID foi importante por terem tido contato às palestras, seminários e à escrita de trabalhos.

Freire (1996) ressalta que ensinar não se limita ao “tratamento” superficial dado ao objeto ou conteúdo, mas, pelo contrário, engloba a produção das condições em que aprender criticamente é possível. “E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (Freire, 1996, p. 29).

Os entrevistados compreendem a importância de serem educadores instigadores, inquietos, persistente e rigorosamente curiosos, entretanto não deixa claro que são capazes de identificar essas características como sendo rigorosidade metódica.

*Eu tinha muito acesso a isso, muito acesso à informação, a palestras, minicursos, congresso, simpósio, sempre foi uma coisa que enriquece muito o conhecimento da gente, aí no PIBID eu voltei a ter (Entrevistado D.).*

*Escrita de um trabalho sobre as atividades desenvolvidas na sala de aula e apresentação em um evento científico (Entrevistado R.).*

*Participar em palestras que falavam de educação prisional me proporcionou a relatar como foi minha experiência e a escutar a experiência das outras pessoas envolvidas no projeto e no presídio. Desenvolvendo assim uma visão mais humana tanto minha, quanto dos demais envolvidos, pois lidávamos com pessoas privadas de liberdade (Entrevistado M.).*

Diante das falas de nossos entrevistados chegamos à conclusão que sua participação no PIBID foi produtiva, produtiva, pois puderam estar em contato com informações científicas, congressos, escrita científica, que muitos não tinham acesso há algum tempo, embora nossos entrevistados não tenham deixado explícito em suas falas que sua participação no PIBID fez com que houvesse um aprimoramento na sua prática docente e conseqüentemente em sua autonomia.

Desse modo, dentro da perspectiva da rigorosidade metódica, podemos destacar dois momentos gnosiológicos, quais sejam, “o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento” (FREIRE, 1996, p.31).

Nesse sentido, nos deparamos muitas vezes com uma ciência sem rigor baseada na maioria das vezes no senso comum, e embora o senso comum seja importante para a construção do conhecimento científico é um procedimento originário de percepções e o rigor científico está pautado nos procedimentos metodológicos. Assim nós enquanto professores precisamos estar aptos para fazer essa diferenciação.

Freire (1996) afirma que uma das tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis. Tendo, portanto, condições que exijam dos educadores criação, investigação, curiosidade, humildade e persistência. (FREIRE, 1996, p. 29).

### **3.4 Autoridade - Liberdade**

Nessa categoria, temos o PIBID como responsável por desenvolver

habilidades de comunicação e por possibilitar que os professores tivessem atitudes para desempenhar sua função de educadores em quaisquer ambientes, possibilitando assim uma construção do conhecimento dos alunos bem como o seu próprio conhecimento.

A busca pela autonomia docente está na relação da autoridade-liberdade, pois quando nos referimos ao autoritarismo estamos falando de uma ruptura da autoridade contra a liberdade rompendo assim em favor da liberdade contra a autoridade (FREIRE, 1996, p, 117). Uma vez que é preciso que haja um equilíbrio entre ambos levando em conta que quando nos referimos ao autoritarismo estamos falando de uma ruptura da autoridade contra a liberdade rompendo assim em favor da liberdade contra a autoridade. (FREIRE, 1996, p.117).

Como afirma Freire (1996) a liberdade é uma conquista do ser humano ao longo do seu amadurecimento na história. Por meio da educação, conseguimos a conquista pela liberdade, processo esse que entendemos precisa ser constante e permanente. Ainda segundo o autor:

“estamos numa organização social que nega a liberdade de ser sujeito assim temos, um mundo de cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência poder ser negada, a liberdade ofendida e recusada” (FREIRE, 1996, p.119) .

Portanto para que a liberdade aconteça é preciso que se tenha uma autoridade, como bem afirma Contreras (2002), para ter autoridade é necessário autorizar-se, atrever-se a fazer o que tem que ser feito. Assim, ao fazer que o precise ser feito estamos determinando a direção, os limites que precisam ser tomados para que a liberdade seja de fato concretizada.

*O primeiro passo foi conquistar nosso espaço na escola , mesmo a direção estando ao nosso favor que contribuiu muito, foi um ponto positivo, a direção sempre me deu carta branca pra tudo que quisesse fazer, às vezes eu chegava lá e falava posso fazer isso? Pode! Eles nem perguntavam, pode fazer, a gente confia em você, pode fazer, então, assim, eu montava as coisas, é teatro pode levar todo mundo pra assistir, eles nunca pediram pra ver antes, sabe(Entrevistado R.)*

*O boicote dos professores foi a parte difícil. A conquista pelo espaço da gente, porque muitos professores não gostam das práticas novas, tinham medo, eu acho, talvez eles estivessem na zona de conforto (Entrevistado R.)*

*A comunidade carcerária teve uma melhora, pois, ali era uma sala de aula no momento em que estávamos lá e não um presídio (Entrevistado M.).*

*Eu falava para as minhas colegas, nós só iremos melhorar. Primeiro porque quando a gente entrava em sala de aula os alunos já ficavam diferentes, eles já nos viam de maneira diferente. Você vai fazer um trabalho em grupo? Eles já perguntam mais, eles ficam estimulados, mais participativos, eles perguntam coisas (Entrevistado R.).*

Freire (1996) acredita que a autoridade docente precisa ser fundada na autoridade da competência profissional, acredita ainda que deva estar relacionada com promoção e incentivo que irá demandar a generosidade e assim favorecer um clima em que a autoridade do professor e a liberdade do aluno assumam com eticidade, pois não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela. (FREIRE, 1996, p.122).

Entretanto, a partir das falas de nossos entrevistados concluímos que eles ainda não conseguem mensurar que o processo de construção da autonomia está relacionado com o processo educativo como o todo, em que é preciso escutar e a partir da escuta aprender a falar, pois assim iremos promover a autonomia. E assim tenha uma comunicação dialógica, que não seja autoritária, mas seja responsável por possibilitar o exercício da liberdade, para que assim tenhamos uma autonomia docente.

### **3.5 Relações Humanas e Complexidades**

Nessa categoria nosso objetivo é identificar e discutir as vivências causadas pelos dilemas, conflitos e inquietações que as relações humanas podem provocar nos seres humanos.

Nossa atenção e preocupação nessa categoria se voltaram para a condição do ser humano e o seu reconhecimento num processo constante de mudanças. Onde o ser humano não pode ser considerado um ser pronto e



acabado, mas um ser que está sempre na busca constante pelo crescimento, conhecimento e realização, estando assim no processo contínuo de humanização. (FREIRE, 1996, p.55)

Embora a escola seja um espaço construído com salas, quadros, horários, também é um lugar onde construímos nossas relações humanas, e para que tenhamos um ambiente harmonioso e produtivo precisamos criar laços de amizades e de convivência.

As relações humanas estão ligadas ao compromisso com a comunidade como bem descreve Contreras (2002), a docência precisa ser solidária e democrática, reconhecendo a singularidade e particularidades de cada contexto de ensino. Ainda segundo o autor é necessário entender que a responsabilidade pública envolve comunidade na participação nas decisões sobre o ensino. (CONTRERAS, 2002, p.79).

*O pior desafio foi fazer os professores de escola aceitar os bolsistas no cotidiano escolar, embora a falta de verba tenha sido um desafio, pois dificultou compra de materiais didáticos (Entrevistado C.)*

*A aceitação foi um trabalho excelente da nossa coordenadora. Ela foi a reuniões na escola de ATPC, onde nós nos reunimos para planejar nosso trabalho pedagógico, ela ministrou aulas demonstrando pros professores como que seriam nossas aulas, fez atividades ,ela sempre explicava o que estava acontecendo, dava um feedback para os professores, então mostrava que tinha retorno do trabalho, demonstrando o que eu a escola precisava(Entrevistado R.)*

*Ah, muito boa. Não tive problema algum, a meu ver foi muito boa. Tanto com os alunos quanto com os coordenadores. Eu tinha relação era tranquila (F.).*

Entender e admitir que os seres humanos sejam seres incompletos, inconclusos e inacabados, mas que são capazes de aceitar as mudanças necessárias faz com que as relações humanas aconteçam sem que haja conflitos. Assim, podemos dizer que essa dupla consciência faz com que os

professores sejam autônomos, mas ao mesmo tempo, responsáveis pelas tensões e conflitos que possa acontecer com a comunidade (CONTRERAS, 2002, p.80).

À medida que os docentes compreendem que não é simplesmente uma parte do processo educativo, mais sim que são protagonistas do processo educativo, sendo assim responsáveis por mediar e encontrar uma forma em que a escola possa realizar sua missão, sem limitar-se a ser estopim das contradições nem seguir irrefletidamente as diretrizes, ordens correntes e pressões externas. (CONTRERAS, 2002, p.81).

Freire (1996) vem ressaltar que o ser humano é um ser histórico-social, inacabado, incompleto e inconcluso e consciente, e este fenômeno se caracteriza por estar vivo, onde há vida, há inacabamento. (FREIRE, 1996, p.55). Nessa perspectiva, podemos fazer a seguinte reflexão acerca de nossos entrevistados, sua relação com a comunidade escolar com os bolsistas e coordenadores em algumas situações eram amistosas, agradáveis e construtivas, mas em alguns casos existia certa tensão e alguns desafios a serem resolvidos.

*Ah! Eu era bem rígida. Tinha uns bolsistas que eu não gostava muito, os meninos principalmente, chegavam atrasados. E eu dizia tem que chegar na hora. A aula é uma hora, não é pra chegar 1h15. Teve até um problema com isso, mas depois foi bem e minha relação com eles ficou boa. Já minha coordenadora era meio ausente, nossa relação não era boa (Entrevistado C.).*

*A relação com a minha coordenadora era ótima, uma pessoa espetacular, sempre presente, sempre dando as ideias, nós fazíamos trocas e um foi aprendendo com o outro, todos juntos (Entrevistado M.).*

*Entre nós não havia assim aquela diferença quando a gente se encontrava, não havia bolsista, não havia supervisores, não havia coordenadores, havia unanimidade entre nós, (chorou de emoção) (Entrevistado N.)*

*Então até houve algumas tensões entre a escola e o PIBID. Mas não em relação ao PIBID, mas em relação à escola ser omissa enquanto seu papel enquanto gestora, a direção da escola especificamente. (Entrevistado N.).*

*A gente tinha uma direção que era omissa. Precisávamos da parceira da escola pra realizar o projeto e talvez por ciúmes, a direção não vinha como parceria (Entrevistado N.).*

*Sempre foi muito boa, nunca tive nenhum problema, tanto é que me comunico com a coordenadora até hoje, sempre foi muito boa a nossa relação, não tive problema nenhum (Entrevistado N.).*

Assim, podemos concluir que o processo da construção da autonomia ainda que não esteja descrito explicitamente pelos nossos entrevistados pode por nós ser entendido com em fase de construção, pois segundo Freire (1996) a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Com o amadurecimento vem também a construção e aprimoramento da autonomia, uma vez que é um processo que não ocorre com data marcada, por isso precisa estar centradas nas experiências estimuladas por decisões e responsabilidades, respeitando a liberdade. (FREIRE, 1996, p.121).

Nesse sentido concordamos com Contreras (2002) quando afirma que a escola é justificada como uma instituição encarregada de proporcionar oportunidades sociais por meios da educação. Assim, faz todo sentido relacionar a prática docente e a interação com os discentes e toda a comunidade escolar.

### **3.6 Competências Profissionais**

Um bom ensino é caracterizado por um domínio de habilidades e técnicas, além de conhecimento cultural e social sobre o local onde se vai ensinar. Para que isso ocorra é preciso que os professores assumam um

compromisso moral e social bem como tenha uma competência profissional. (CONTRERAS, 2002, p.82).

Nessa categoria iremos discutir e apresentar de acordo com os autores Contreras (2002) e Freire (1996) como a competência profissional está relacionada com a autonomia que os professores precisam assumir em sua prática docente e analisar se os mesmos conseguiram identificar se sua participação no PIBID fez com que essa autonomia fosse aprimorada ou se houve uma construção.

Freire (1996) deixa claro que o professor que não leva a sério sua formação, que não estuda que não busca estar a altura de sua função docente não tem autoridade para coordenar uma sala de aula, sendo assim chamado de incompetente.

A autonomia dos professores consiste em uma ação humana, não técnica, assumindo um aspecto educativo humanista mais que trabalhista. Assim podemos dizer que os professores são seres autônomos quando são conscientes de sua incapacidade e parcialidade, sendo solidários e sensíveis com todos a sua volta. Contreras diz que essa autonomia pode ser definida como uma autossuficiência para se emancipar. E o professor ao ter entendimento passa a refletir sua prática e expande sua visão sobre como o ensino está acontecendo em sua sala de aula e como este pode influenciar aos envolvidos e como este serão cidadãos socialmente críticos, nesse instante além de reflexiva sua prática ela passa a ser crítica e intelectual, caminhando assim para um processo emancipatório em que as condições sociopolíticas estejam lado a lado com a educação.

*No caso, autonomia, digamos assim, eu tenho um currículo pra cumprir, é claro, tenho um cronograma de atividades mas dentro desse cronograma eu posso decidir como apresentar e o que eu quero apresentar. Então o PIBID me ajudou a refletir justamente sobre isso, o que realmente vai ser importante para o aluno, o que realmente ele vai precisar mais a frente, o que realmente vai contribuir para a formação dele como pessoa, o que que ele vai poder usar no dia a dia dele, eu me preocupo muito mais com isso hoje em dia. É claro que a gente sabe como professores têm as provas, tem o*

*vestibular, e nós precisamos dar conta, mas não é só isso, muitos dos alunos não vão seguir esse caminho, infelizmente muitos não continuam os estudos, então precisa ser uma matemática que eles vão usar no dia a dia, pelo menos, que eles saibam que o que eles fizeram ali eles vão poder usar, vão saber usar mais a frente(entrevistado D.)*

*Aprimorou. Porque eu consegui realizar. Sem eles eu não conseguia. Assim, hoje eu até consigo, sou ousada, com ajuda do PIBID. Então assim, eu acho que ajudou na parte da segurança, "ah, eu consigo, eu posso, eu vou fazer (Entrevistado F.).*

*Com certeza, aprimorou, com certeza. Pude ver uma mudança assim bem satisfatória. Analisando a minha prática, a gente fica na nossa zona de conforto, e a partir do momento que vai surgindo novas ideias na questão do PIBID, surgiram ideias e a gente aplicou atividades diferenciadas, então essas coisas, essas mudanças eu estou levando até hoje comigo (Entrevistado R.).*

*Como eu falei com você eu já tenho quase 30 anos de formada e por mais que procure cursos, em livros, na internet, não é como você terem dentro da sua sala de aula pessoas jovens com outra visão, com outro tipo de entusiasmo, eles tem outros sonhos, então isso foi muito importante, então você começa a viver isso com eles (Entrevistado R.).*

*Pra gente ter autonomia, primeiro tem que ter o conhecimento se você não tem o conhecimento, você não tem autonomia pra lidar com os alunos e com a situação do momento porque ou você tem o conhecimento pra você desenrolar o que você quer ou então você fica enrolando. É preciso ter a autonomia pra poder dizer o processo dessa atividade é esse. Aqui é o resultado que quero é esse. Com certeza com o PIBID eu aprimorei, pois a gente aprende todos os dias, cada dia a gente aprende (Entrevistado N.).*

Para que o professor alcance sua autonomia docente é preciso que o mesmo compreenda que é preciso alcançar uma prática pedagógica significativa, entendendo que precisa ser feita uma reflexão crítica a cerca de seus métodos dentro da sala de aula, e analisar como está sua relação com a comunidade escolar como todo, pois como bem afirma Contreras:

*A autonomia não consiste nem no isolamento, nem no abandono de escolas e professores a sua própria sorte. Parte, mais precisamente, de conhecer as relações entre professores e sociedade sob outras bases (a da constituição comunitária),*

de forma que os vínculos não sejam de na natureza burocrática nem mercadológica, mas política e pessoal. (CONTRERAS, 2002, p.269).

Nesse sentido, podemos concluir que a maioria de nossos entrevistados compreende o significado da autonomia, eles ainda ressaltam que a participação no PIBID fez com que sua autonomia docente fosse aprimorada, além de perceberem que o compromisso moral, social e a competência profissional precisam estar em harmonia para que assim a prática docente seja conduzida pela busca de novos conhecimentos e informações além de manter uma boa relação com a sociedade como um todo.

Contreras deixa muito claro que a autonomia docente está relacionada com o fenômeno educativo e não com a qualidade profissional, uma vez que é preciso ter consciência sobre o ensinar e como ensinar, levando em conta o compromisso com ensino e com a educação na sociedade. O autor ainda esclarece que não é preciso segregar a teoria e prática em virtude de uma boa docência, mas ser necessário uma reorganização e reunião dentro do contexto humano e social.

O conceito de autonomia nem sempre é entendido da mesma forma por todos os professores, uma compreensão que alguns acabam tendo é pautada na autonomia docente em uma perspectiva de trabalho individual o que pode ser externamente danoso a prática docente, a autonomia não significa isolamento e sim possuir competências técnicas indispensáveis para que o professor atue em sua sala de sala e mantenha um relacionamento harmonioso com a comunidade escolar.

*Eu sempre fui muito autônoma. Por exemplo, a minha escola nunca foi muito assim ah! Pode fazer? Porque tem escola que é assim. Na minha escola não. Eu fazia, vou ao Lageado, eu já ia, já via ônibus. Eu não falava com meu diretor, porque meu diretor é mais aberto, tem escola que você tem que falar, tem que agir assim, tem HTPC (Orientação Técnica) na minha escola não: se eu queria fazer alguma coisa que era mais diferente então eu falava, já colocava no cronograma anual, então eu acho que eu já era meio autônoma. Eu já tinha (Entrevistado C.).*

Como podemos perceber nossa entrevista tem um entendimento de autonomia docente totalmente contrário ao apresentado pelos autores Contreras e Freire, pois a mesma relata que sempre foi autônoma e que em sua escola ela agia como acha que deveria agir.

Porém, Contreras (2002) vem afirmar que a autonomia docente começa na superação instrumental e do profissionalismo docente, que é preciso assumir uma autonomia menos burocrática, onde o professor tenha consciência sobre seus juízos, deliberações, motivações e valores.

Assim, quando se tem uma compreensão de autonomia como trabalho independente do outro, acaba resultando em uma fragmentação e individualismo, e para que essa compreensão seja transformada é preciso que haja um envolvimento social e moral com a comunidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento vamos tecer algumas considerações que julgamos relevantes como conclusões desse estudo. Dessa forma, ressaltamos a pergunta inicial que suscitou esta discussão e que norteou o desenvolvimento desta pesquisa. Como questionamento de partida tivemos, então: a partir do PIBID-UESB e PIBID - UNESP quais foram às contribuições do PIBID na construção da autonomia dos supervisores? Com base nesta definição, tracejamos os caminhos que foram seguidos para alcançarmos tal propósito, apresentando, a justificativa e a problemática que nos motivaram para a realização da pesquisa. Do mesmo modo, demarcamos nossas categorias de análises embasadas em nossos referenciais teóricos Paulo Freire (1996) e Contreras (2002).

Enfim, estabelecemos os meios e as formas pelas quais a pergunta inicial seria respondida e o objetivo alcançado. Baseando-se em nossos referenciais, obtivemos as seguintes categorias: Compromisso com as Práticas Educativas; Reflexão sobre a Prática; Rigor Científico; Autoridade, Liberdade e Atitude; Relações Humanas e Complexidades; Competências Profissionais, nas quais podemos identificar como resultados que sua participação no PIBID possibilitou estar sempre se preocupando em buscar melhorias pra sua prática enquanto professor, além de proporcionar um aprimoramento de seus conhecimentos e de novas metodologias, baseados em trocas de aprendizados entre os bolsistas da graduação, supervisores e coordenadores, através de momentos de leituras, estudos e discussões.

Também foi dito pelos entrevistados que sua participação no PIBID facilitou o acesso a Congressos, Simpósios e Palestras, além de auxiliá-los na produção de trabalhos científicos. Inicialmente houve resistência por parte da comunidade escolar, porém, conforme os demais funcionários foram percebendo que o Programa estava ali para ajudar no processo de ensino-aprendizagem, essa resistência teve fim.



Eles relataram também que as relações com todos os envolvidos no PIBID eram extremamente amistosas, tendo em alguns raros casos momentos de tensões que foram resolvidos com base em diálogos.

A partir de nossas análises os supervisores em alguns momentos se aproximam do conceito de autonomia descritos pelos nossos referenciais, embora não esteja explícito que sua participação no PIBID tenha contribuído para o aprimoramento da mesma, nossos entrevistados ressaltam ainda que sua participação no PIBID possibilitou um aperfeiçoamento de seus conhecimentos e ter mais segurança para ministrar as aulas com práticas e metodologias que saiam desta tradicional aula expositiva, além de direcioná-los trabalhar com conteúdos que fossem capazes de formar um cidadão para ingresso na sociedade e não somente com uma formação voltada para o meio acadêmico, o que segundo nossos referenciais, é extremamente importante para o processo emancipatório, além de possibilitar uma maior interação e comprometimento entre a comunidade escolar, levando-nos a entender que o compromisso moral, social e a competência profissional estão aplicados em sua prática docente.

Em nenhum momento foi nossa intenção propor modelos de construção e aprimoramento da autonomia, uma vez que esse processo é entendido como um atributo pessoal do docente, onde este deve estar ligada à liberdade de agir com responsabilidade em prol da qualidade de ensino e da aprendizagem dos alunos.

Contudo não conseguimos com nossas análises responder nossos objetivos específicos que foram: Identificar as ações formativas que têm contribuído para a construção da autonomia docente e analisar os desafios e tensões no processo de construção da autonomia docente no espaço do PIBID-UESB e no PIBID-UNESP. Deixando aqui esses objetivos para investigações e discussões futuras.

## **REFERÊNCIAS**

ANDRADE, Narcisa Veloso de. **Supervisão em Educação**. Rio de Janeiro:

Livros Técnicos e Científicos, 1979.

ANJOS, A. M. T. dos. **Reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do PIBID: evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional da Educação Básica** [recurso eletrônico]/Ana Maura dos Anjos, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BONA, Viviane de. **Representações sociais de autonomia e o uso de tecnologias na prática docente**. Recife, 2014. 261f.:Il;30cm. Tese (Doutorado)-Universidade de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior**. Brasília, DF: MEC, 2001.

CAMPOS, M. A. T.; GUÉRIOS, E. **Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 35-51, jan./mar. 2017

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CAPES - **Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior**. Portal. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 17 de Outubro de 2017.

CACHAPUZ, António Francisco; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PERÉZ, Daniel. **O ensino das Ciências como compromisso científico e social os caminhos que percorremos**, (orgs.) São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PERÉZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

CORREA, M. R. N. **Um olhar "pibidiano" sobre o desenvolvimento**

**profissional de professores-supervisores do PIBID/UFPeI / Magda Rosane Nunes Correa. – 139f. : il. – Dissertação (Mestrado profissional). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. Pelotas, 2014.**

**DA ROSA MEDEIROS, C. "Que autonomia é essa?": uma etnografia com os professores de educação física em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS. / CAMILA DA ROSA MEDEIROS. -- 2016. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2016.**

**FERNANDES, F. Universidade brasileira: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa Ômega, 1975.**

**FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 8ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.**

**Gil, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social / Antonio Carlos Gil. - 6. Ed. - São Paulo: Atlas, 2008.**

**GOMES, E. A. Autonomia docente e Avalia-BH: implicações das avaliações externas sobre o trabalho dos professores / Ednéia Angélica Gomes. - Belo Horizonte, 2016. 174 f., enc, il. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.**

**GUIMARÃES, E. L. Compreensões de professores supervisores do PIBID quanto ao seu papel na construção de saberes docentes de futuros professores de matemática / Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática. Enderson Lopes Guimarães. – Curitiba, 2016.**

**IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.**

**KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. São**

Paulo Perspec. São Paulo, v.14,n.1,jan/mar.2000.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogias e pedagogos: inquietações e buscas.** Educar, n. 17, p. 153-176. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **As bases da Reforma Universitária da ditadura militar no Brasil. Anais do XV Encontro Regional da História da ANPUH-RIO, 2012.**

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 10ª ed. São Paulo: EPU, 2007. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MARTINS, E. B. A. **Abelhas ou arquitetos? A compreensão dos professores sobre autonomia e as implicações no seu processo de formação e trabalho,** 2014.212p. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação-Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

MALDANER, O. **A Formação inicial e continuada de professores de química professor/pesquisador.** 3ª. ed.IJUÍ:Ed.Unijuí,2006.MELLO, Guiomar Namó de; MAIA, E. Marisa; BRITTO, Vera Maria Vedovelo, (1983). **As atuais condições de formação do professor de 1o grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação.** *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo, no 45, p. 71-78, maio.

NASCIMENTO, T. R. **A criação das Licenciaturas Curtas no Brasil.** Revista HISTEDBR On-Line, v. 12, n. 45, 2012.

PEREIRA, A. A. C. **Autonomia docente: estudo sobre sua construção no contexto do ensino universitário.** 2014.141p. Dissertação (Mestrado)- da Universidade do Estado da Bahia - UNEB- Departamento de Educação-Programa de Pós-Graduação em Educação de Contemporaneidade, 2014.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade

docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 6ª ed. Ed. Ática, 2002.

RANGEL, M. **Supervisão Pedagógica: um modelo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

SAVIANI, D. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função a profissão pela mediação da ideia**. In: FERREIRA, Naura Syria Carpeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. Londres: Avebury, 1991

SILVA, A. L. **Pluralismo metodológico: contribuições no PIBID na formação continuada de professores supervisores de química / Dissertação (mestrado)-Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática André Louzada Silva. - 2016.**

SILVA, L. H. A.; SCHNETZLER, R. P. **A mediação pedagógica em uma disciplina científica como referência formativa para a docência de futuros professores de biologia**. *Ciência e Educação*, v. 12, n. 1, p. 57-72, 2006

STANO, R. de C. M. T. **O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 275-290, jul./set. 2015.

SYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. In: SZYMANSKI (Org), Laurinda Ramalho de Almeida, Regina Célia Ameida Rego Prandini.- Brasília:Plano Editora, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ANEXO A  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -**

Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012, sendo o Conselho Nacional de Saúde.

**Título do Projeto:** O impacto do PIBID-UESB na construção da autonomia dos professores supervisores.

**Pesquisadoras Responsáveis:** Mércia Otaviana Barbosa de Sá Figueiredo e Moisés Nascimento Soares.

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “O impacto do PIBID-UESB na construção da autonomia dos professores supervisores”. Neste estudo pretendemos: Levantar informações acerca de como PIBID-UESB tem contribuído para a construção da autonomia de professores supervisores inseridos nos diferentes subprojetos do *campus* de Jequié, bem como analisar os desafios e tensões no processo de construção da autonomia docente no espaço do PIBID-UESB.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é em decorrência da constatação por parte de leituras em algumas dissertações e artigos, que tem havido uma relevante contribuição do PIBID na vida profissional e pessoal dos professores supervisores.

Sabe-se que a autonomia dos professores tem sido discutida baseada no desenvolvimento profissional dos professores. Por este motivo, fomos instigadas a pesquisar que fatores predominam na construção da autonomia desses professores supervisores. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s):

Buscaremos informações sobre os professores supervisores dos subprojetos (contato telefônico ou e-mail) e os convidaremos a participar da nossa pesquisa onde utilizaremos como instrumentos de coleta de dados, questionário para caracterização do perfil dos participantes e, logo após, uma entrevista com grupo focal com intuito de analisar os limites e as possíveis contribuições do PIBID na construção da autonomia dos docentes envolvidos neste estudo. Sua participação é voluntária e consistirá em um questionário e uma entrevista semi-estruturada, após responder esse termo, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. E se o (a) senhor (a) aceitar participar



desta pesquisa assinará duas vias desse documento, uma ficando com o senhor (a), e a outra com Mércia Otaviana Barbosa de Sá Figueiredo. Se alguma pergunta da entrevista lhe causar incômodo ou desconforto, o (a) senhor (a) poderá de deixar de responder à mesma. Além disso, sua participação não é obrigatória e, caso não deseje participar da mesma, sua vontade será respeitada. Você não será identificado em nenhuma publicação e o pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Este estudo poderá apresentar risco mínimo e transitório que se dará pelo fato de o participante se sentir constrangido ou pouco à vontade ao relatar os motivos pelos quais suas ações e práticas docentes foram modificadas durante o tempo que atuou com professor supervisor. Porventura poderá sofrer risco emocional ao descrever situações de vida, momento no qual o pesquisador poderá parar a entrevista a pedido do participante ou conduzir de uma forma diferente para que essa situação possa ser minimizada. Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são contribuir com a instituição no sentido de dar visibilidade a autonomia construída por praticas reflexivas no exercício da docência promovendo assim uma qualidade de na educação e na formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Servirão para compor a minha dissertação de mestrado, e posteriormente pode ser utilizado para apresentações em Eventos Científicos, bem como publicação em Revistas Científicas da Área, de tal forma que nem o (a) senhor (a), nem outro participante terá sua participação identificada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

A qualquer momento, o (a) senhor (a) poderá solicitar esclarecimentos sobre esta pesquisa, através dos e-mails das pesquisadoras responsáveis: Mércia Otaviana Barbosa de Sá Figueiredo ([mercia.otaviana@gmail.com](mailto:mercia.otaviana@gmail.com)), telefone (73) 988981490, estudante de Mestrado do PPG-ECFP/UESB e Moisés Nascimento Soares ([moiseshs@yahoo.com.br](mailto:moiseshs@yahoo.com.br)), telefone (73) 99126-7139, professor do Departamento de Ciências Biológicas/UESB, localizada no endereço Avenida José Moreira Sobrinho S/N - Jequiezinho (Jequié-Bahia), CEP: 45200-00.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo intitulado “O impacto do PIBID-UESB na construção da autonomia dos professores supervisores” desenvolvido pela aluna de pós graduação stricto sensu Mércia Otaviana Barbosa de Sá Figueiredo, sob a responsabilidade do Professor Dr. Moisés Soares Nascimento, da Universidade estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome do/a Participante \_\_\_\_\_

Nome da pessoa ou responsável legal \_\_\_\_\_

### **COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

**Eu discuti as questões acima apresentadas com cada participante do estudo. É minha opinião que cada indivíduo entenda os riscos, benefícios e obrigações relacionadas a esta pesquisa.**

Jequié/ Bahia, Data: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: MÉRCIA OTAVIANA BARBOSA DE  
SÁ FIGUEIREDO

ENDEREÇO: URBIS I, CAMINHO C NÚMERO 14 - JEQUIEZINHO

FONE: (73 ) 988981490 / E-MAIL: MERCIA.OTAVIANA@GMAIL.COM

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB

JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190

FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: cepuesb.jq@gmail.com

**APÊNDICE A**  
**QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO**

UESB - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO - LICENCIANDOS

1- Caracterização do Licenciando (sua identificação permanecerá anônima, servindo apenas para controle interno dos pesquisadores).

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

2- A Licenciatura em Ciências Biológicas

Por que você optou pelo curso de Ciências Biológicas?

---

---

---

Por que você optou pela Licenciatura em Ciências Biológicas?

---

---

---

Como você se enxerga daqui a cinco anos?

---

---

---

3- Atividades extracurriculares dentro da Universidade

Você acredita que a universidade oferece oportunidades dos graduandos participarem de atividades fora da sala de aula? Justifique.

---

---

---

Você já ouviu falar em projetos de extensão, grupos de pesquisas e/ou outras atividades dentro da universidade?

---

---

---

Você participa e/ou já participou de algum projeto ou atividade extracurricular na universidade? Qual/quais? Fale um pouco sobre ele (s).

---

---

---

---

---

Você já participou e/ou participa de algum grupo de pesquisa? Qual/quais?

---

---

---

---

---

Se você nunca participou de um grupo de pesquisa ou de outra atividade extracurricular, qual/quais os motivos que te levaram a não participar?

---

---

---

---

---

Por que você optou em participar desse (s) grupo (s)?

---

---

---

---

---

Você já desistiu de participar de algum projeto e/ou grupo de pesquisa? Qual/quais os fatores que te levaram a essa desistência?

---

---

---

---

---

Você acredita que a participação em grupos de pesquisa auxilia na sua formação acadêmica? Poderia nos fornecer alguns exemplos? E, na sua formação enquanto licenciando e futuro professor?

---

---

---

---

---

Você gostaria de acrescentar alguma coisa a respeito das atividades extracurriculares e/ou dos grupos de pesquisa?

---

---

---

---

---

Se você participa e/ou participou de um grupo de pesquisa, você aceitaria dar uma entrevista para nós?

---

---

---

Obrigada pela sua participação e contribuição em nossa pesquisa. Sucesso!!

<b>Eixo orientador Pressupostos Contreras e Freire</b>			
<b>Questão desencadeadora desse eixo:</b> qual o termo interrogativo: O que e qual?; Como?; Por que?; Para que?)	<b>Referencial teórico (Contreras e Freire).</b> Sínteses de citação indireta dos conceitos e noções de ambos que lhe inspiraram a elaborar a questão desencadeadora	<b>Quando lançar mão de:</b>  -Sínteses  -Questões de:  a. esclarecimento  b. focalizadoras  c. aprofundamento	<b>Justificativas.</b> Responda pra você mesma, por que sua questão desencadeadora foi construída desta forma, usando os termos interrogativos próprios, e se guiando por tais e tais noções dos seus referenciais teóricos??
Durante o tempo em que você esteve como supervisor do PIBID, você acredita que houve mudanças que aconteceram com você no âmbito pessoal?	Segundo Contreras (2002) o desenvolvimento do autoconhecimento não significa a prática de um exercício isolado. Embora nos remeta a nós mesmos, e se realize com a busca interior, também requer a descentralização, o conseguir se ver de fora, de outras posições e com outros princípios. Dessa forma a experiência de		Porque segundo Contreras (2002) é preciso fazer uma exploração de nós mesmos para que assim, possamos no compreender e nos permitir o entendimento de uma realidade múltipla que

	<p>relacionamentos com os colegas e outras pessoas é indispensável. Freire (1996) afirma que assumir-se como ser social e histórico, como ser transformador, criador, realizador de sonhos (...)é assumir - se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto(...)É a outredade do não eu,ou do tu,que me faz assumir a radicalidade de meu eu.</p>		<p>nos constitua, indagando as dimensões não reconhecidas e nem entregadas. Os termos usados é para forçar o entrevistado a fazer um relato de como foi a experiência dele enquanto esteve como supervisor.</p>
<p><b>Desdobramentos</b> possíveis da questão desencadeadora</p> <p>Se a resposta for sim ou não:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por que não?</li> <li>• Quais foram às mudanças?</li> <li>• Como elas aconteceram?</li> <li>• Por que você considera que foi uma mudança?</li> </ul>	<p><b>Referencial teórico (Contreras e Freire).</b></p> <p>Sínteses de citação indireta dos conceitos e noções de ambos que lhe inspiraram a elaborar a questão desencadeadora</p>	<p><b>Quando lançar mão de:</b></p> <p>-Sínteses</p> <p>-Questões de:</p> <p>a. esclarecimento</p> <p>b. focalizadoras</p> <p>c. aprofundamento</p>	<p><b>Justificativas.</b></p> <p>Responda pra você mesma, por que sua questão desencadeadora foi construída desta forma, usando os termos interrogativos próprios, e seguindo por tais e tais noções dos seus</p>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais ações desenvolvidas no seu subprojeto você considera que foram mais relevantes para lhe ajudar nesse processo de melhor conhecer a você mesma?</li> <li>• Conte pra mim uma experiência com algumas dessas ações que mais lhe marcaram no sentido de lhe ajudar a melhor conhecer você mesma enquanto pessoa?</li> </ul>			referenciais teóricos??
<p><b>Questão desencadeadora desse eixo:</b> qual o termo interrogativo: O que e qual?, Como?, Por quê? Para que?)</p> <p>Você acredita que o tempo em que você esteve como supervisor do PIBID, as ações que foram desenvolvidas no subprojeto refletiu em sua prática?</p>	<p><b>Referencial teórico (Contreras e Freire).</b></p> <p>Sínteses de citação indireta dos conceitos e noções de ambos que lhe inspiraram a elaborar a questão desencadeadora</p> <p>Contreras (2002) afirma que os professores têm uma interação com o mundo em que desenvolvem</p>	<p><b>Quando lançar mão de:</b></p> <p>-Sínteses</p> <p>-Questões de:</p> <p>a. esclarecimento</p> <p>b. focalizadoras</p> <p>c. aprofundamento</p>	<p><b>Justificativas.</b></p> <p>Responda pra você mesma, por que sua questão desencadeadora foi construída desta forma, usando os termos interrogativos próprios, e se guiando por tais e tais noções dos</p>

	<p>suas práticas, um ambiente que apresenta problemas sociais e políticos que exigem sua problematização no desenvolvimento profissional dos professores, com o objetivo de posicionar sua autonomia no campo pessoal e especialmente no campo social.</p> <p>Neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer em experiências respeitadas da liberdade (Freire,1996,p.121)</p>		<p>seus referenciais teóricos??</p>
<p><b>Desdobramentos</b> possíveis da questão desencadeadora</p> <p>Se a resposta for sim ou não:</p> <p>SE for não,por quê?</p>	<p><b>Referencial teórico (Contreras e Freire).</b></p> <p>Sínteses de citação indireta dos conceitos e noções de ambos que lhe inspiraram a elaborar a questão desencadeadora</p>	<p><b>Quando lançar mão de:</b></p> <p>-Sínteses</p> <p>-Questões de:</p> <p>a. esclarecimento</p>	<p><b>Justificativas.</b></p> <p>Responda pra você mesma, por que sua questão desencadeador a foi construída desta forma,</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por que você acredita que essas ações ajudaram na compreensão da sua prática e na reflexão sobre ela?</li> <li>• Que ações eram e como eram desenvolvidas?</li> <li>• Você pode me dizer qual dessas ações lhe marcou mais e por quê?</li> </ul>		b. focalizadoras c. aprofundamento	usando os termos interrogativos próprios, e seguindo por tais e tais noções dos seus referenciais teóricos??
<b>Eixo orientador: Tensões e desafios no processo de construção de autonomia</b>			
<b>Questão desencadeadora desse eixo:</b> qual o termo interrogativo: O que e qual?; Como?; Por que?; Para que?)  Quais as dificuldades e desafios que vocês enfrentaram durante o tempo que vocês estiveram como supervisor do PIBID?	<b>Referencial teórico (Contreras e Freire).</b> Sínteses de citação indireta dos conceitos e noções de ambos que a elaborar a questão desencadeadora  Freire (1996) afirma que ensinar exige risco, aceitação do novo e	<b>Quando lançar mão de:</b>  -Sínteses -Questões de: a. esclarecimento b. focalizadoras c. aprofundamento Se sim, me fale	<b>Justificativas.</b> Responda pra você mesma, por que sua questão desencadeador a foi construída desta forma, usando os termos interrogativos próprios, e seguindo por

	<p>rejeição a qualquer forma de discriminação. É próprio do pensar certa a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo.</p> <p>Contreras (2002) ressalta que compreender a autonomia implica considerar os processos sociais, nos quais os professores se assumem como sujeitos autônomos sob determinadas circunstâncias que os influenciam e que também eles as influenciam.</p>	<p>como foi sua experiência.</p>	<p>tais e tais noções dos seus referenciais teóricos??</p> <p>O termo foi usado para que os entrevistados possam responder um dos objetivos desse trabalho, em que está relacionado com ações formativas durante seu tempo enquanto supervisor. É a aderência aos objetivos que irá contribuir para aprimorar a validade das questões, que pode se chamado de validade de constructo (SZYMANSKI</p>
--	---	----------------------------------	---

			,2002)
<p><b>Desdobramentos</b> possíveis da questão desencadeadora</p> <p>Se a resposta for sim ou não:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como vocês conseguiram resolver os desafios e tensões enfrentadas no subprojeto do PIBID?</li> <li>• Como era a relação com os coordenadores e com os bolsistas ID?</li> <li>• Fale pra mim como acontecia.</li> </ul>	<p><b>Referencial teórico (Contreras e Freire).</b></p> <p>Sínteses de citação indireta dos conceitos e noções de ambos que lhe inspiraram a elaborar a questão desencadeadora</p>	<p><b>Quando lançar mão de:</b></p> <p>-Sínteses</p> <p>-Questões de:</p> <p>a. esclarecimento</p> <p>b. focalizadoras</p> <p>c. aprofundamento</p>	<p><b>Justificativas.</b></p> <p>Responda pra você mesma, por que sua questão desencadeadora foi construída desta forma, usando os termos interrogativos próprios, e seguindo por tais e tais noções dos seus referenciais teóricos??</p>
<p><b>Eixo orientador: Autonomia e seu contexto</b></p>			
<p><b>Questão desencadeadora desse eixo:</b> qual o termo interrogativo: O que e qual?; Como?; Por que?; Para que?)</p> <p>Você acredita que o tempo em que você foi supervisor do</p>	<p><b>Referencial teórico (Contreras e Freire).</b></p> <p>Sínteses de citação indireta dos conceitos e noções de ambos que lhe inspiraram a elaborar a questão desencadeadora</p>	<p><b>Quando lançar mão de:</b></p> <p>-Sínteses</p> <p>-Questões de:</p> <p>a. esclarecimento</p>	<p><b>Justificativas.</b></p> <p>Responda pra você mesma, por que sua questão desencadeadora foi construída desta forma,</p>

<p>PIBID aprimorou sua autonomia docente?</p>	<p>A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo ou não. A autonomia enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada.</p> <p>[...] a autonomia não pode ser analisada de uma perspectiva individualista ou psicologista, como se fosse uma capacidade que os indivíduos possuem. A autonomia, como os valores morais em geral, não é capacidade individual, não é um estado ou atributo das pessoas,</p>	<p>b. focalizadoras c. aprofundamento</p> <p>Sobre esse termo “autonomia docente”, o que você entende por autonomia?</p>	<p>usando os termos interrogativos próprios, e seguindo por tais e tais noções dos seus referenciais teóricos??</p> <p>Usando o termo “como” e “o que”, espero que meu entrevistado faça uma narrativa de sua trajetória docente.</p>
---	---	--	---

	<p>mas um exercício, uma qualidade de vida que vivem</p> <p>(Contreras,2002,p.197)</p>		
<p><b>Desdobramentos</b> possíveis da questão desencadeadora</p> <p>Se for sim ou não:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como você enxerga essa autonomia?</li> <li>• Por que você pensa que o PIBID aprimorou essa autonomia docente?</li> <li>• Quais ações desenvolvidas no seu subprojeto você acredita <b>que mais contribuíram</b> e <b>que menos</b> contribuíram para esse aprimoramento de sua autonomia? POR QUÊ?</li> </ul>	<p><b>Referencial teórico (Contreras e Freire).</b></p> <p>Sínteses de citação indireta dos conceitos e noções de ambos que lhe inspiraram a elaborar a questão desencadeadora</p>	<p><b>Quando lançar mão de:</b></p> <p>-Sínteses</p> <p>-Questões de:</p> <p>a. esclarecimento</p> <p>b. focalizadoras</p> <p>c. aprofundamento</p>	<p><b>Justificativas.</b></p> <p>Responda pra você mesma, por que sua questão desencadeador a foi construída desta forma, usando os termos interrogativos próprios, e seguindo por tais e tais noções dos seus referenciais teóricos??</p>
<p><b>Questão desencadeadora desse eixo:</b> qual o termo interrogativo: O que e qual?; Como?; Por que?; Para que?)</p>	<p><b>Referencial teórico (Contreras e Freire).</b></p> <p>Sínteses de citação indireta dos conceitos e noções de ambos que lhe inspiraram a</p>	<p><b>Quando lançar mão de:</b></p> <p>-Sínteses</p>	<p><b>Justificativas.</b></p> <p>Responda pra você mesma, por que sua questão desencadeador</p>

<p>Como ficou sua relação com os alunos e a comunidade escolar e do entorno da escola, durante o tempo em que você esteve como supervisor do PIBID?</p>	<p>elaborar a questão desencadeadora</p> <p>Contreras (2002) afirma que os professores têm uma interação com o mundo em que desenvolvem suas práticas, um ambiente que apresenta problemas sociais e políticos que exigem sua e problematização no desenvolvimento profissional dos professores, com o objetivo de posicionar sua autonomia no campo pessoal e especialmente no campo social.</p> <p>Neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer em experiências respeitadas da liberdade (Freire,1996,p.121)</p>	<p>-Questões de:</p> <p>a. esclarecimento</p> <p>b. focalizadoras</p> <p>c.aprofundamento</p>	<p>a foi construída desta forma, usando os termos interrogativos próprios, e se guiando por tais e tais noções dos seus referenciais teóricos??</p> <p>Espero induzir uma narrativa ou uma descrição de sua trajetória como supervisor no PIBID.</p>
<p><b>Desdobramentos</b> possíveis da</p>	<p><b>Referencial teórico</b></p>	<p><b>Quando lançar</b></p>	<p><b>Justificativas.</b></p>



<p>questão desencadeadora</p> <p>Se a resposta for sim ou não:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Você acredita que sua participação no PIBID, ajudou você a ter uma relação de interação (contextualização) entre a escola e a comunidade? Por quê?</li> <li>• Como acontecia essa interação?</li> <li>• Você pode me contar sobre uma experiência dessa interação/comunidade?</li> </ul>	<p><b>(Contreras e Freire).</b></p> <p>Sínteses de citação indireta dos conceitos e noções de ambos que lhe inspiraram a elaborar a questão desencadeadora</p>	<p><b>mão de:</b></p> <p>-Sínteses</p> <p>-Questões de:</p> <p>a. esclarecimento</p> <p>b. focalizadoras</p> <p>c. aprofundamento</p>	<p>Responda pra você mesma, por que sua questão desencadeadora foi construída desta forma, usando os termos interrogativos próprios, e se guiando por tais e tais noções dos seus referenciais teóricos??</p>
--	--	---	---