

POLÍTICA DE FORMAÇÃO: OS SIGNIFICADOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SUPERVISORES

TRAINING POLICY: THE MEANINGS OF INSTITUTIONAL SCHOLARSHIP PROGRAM INTRODUCTION TO TEACHING (PIBID) FOR TEACHER TRAINING SUPERVISORS

Edivaldo MIRANDA¹
Daniela ALVES²
Rita BRAÚNA³

RESUMO: Este trabalho é resultante de uma pesquisa de Mestrado que teve por objetivo central analisar em que medida experiências vivenciadas por professores supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem gerado contributos para a formação permanente do professorado e para o desenvolvimento profissional dos docentes. A pesquisa contou com a colaboração de treze professores vinculados à supervisão do PIBID ligado a uma importante Universidade de Minas Gerais. Trata-se de um estudo exploratório, com abordagem qualitativa, orientada por um roteiro semiestruturado de entrevista. Os resultados nos levaram a conclusão de que o referido programa tem proporcionado aos docentes efetiva formação permanente e contribuído para o desenvolvimento profissional dos profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Formação Permanente. Desenvolvimento Profissional. Trabalho Docente.

ABSTRACT: *This work is the result of a Master's research that had as main objective to analyze to what extent experiences lived by supervising teachers of the Institutional Program of Introduction to Teaching Exchange (PIBID) has generated contributions to the ongoing teacher training and professional development of teachers. The survey counted on the collaboration of*

¹ Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (2013) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (2016). Tem experiência em estudos sobre Formação Inicial e Formação Continuada de Professores, com ênfase nos seguintes temas: Didática; Fundamentos Pedagógicos; Trabalho Docente; Formação Permanente e Desenvolvimento Profissional. E-mail: edivaldo.miranda@ufv.br

² Possui Graduação de Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997), Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000) e Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Atualmente é professora adjunta III do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia do Trabalho e CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade). Tem realizado pesquisas sobre os seguintes temas: Mudanças Sociotécnicas e Trabalho; Mudanças Sociotécnicas e Educação; produção de conhecimentos sobre Mudanças Climáticas e Fontes Alternativas de Energia. E-mail: danielaa.alves@ufv.br

³ Possui graduação em Física pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1984), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1990) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2000). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Viçosa, trabalhando na Graduação e no Programa de Mestrado em Educação. Realizou Estágio Pós-Doutoral na UFMG, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Desenvolvimento Profissional da Docência; Identidade Profissional; Práticas Pedagógicas e Saberes do Professor. E-mail: rbrauna@ufv.br

thirteen teachers linked to PIBID supervision linked to an important University of Minas Gerais. This is an exploratory study, a qualitative approach, guided by a semi-structured interview. The results led us to conclude that the program has provided effective teaching continuing education and contributed to the professional development of professionals.

KEYWORDS: PIBID. Ongoing Formation. Professional development. Teaching Work.

Introdução

As constatações trazidas neste trabalho são resultantes de uma pesquisa de Mestrado que teve como objetivo geral analisar em que medida a participação, as formas de atuação e as experiências vivenciadas por professores supervisores no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência⁴ (PIBID) têm contribuído para a Formação Permanente do Professorado, para o Desenvolvimento Profissional Docente, examinando aspectos e peculiaridades do Trabalho Docente, partindo da concepção compartilhada pelos teóricos pesquisadores em educação que concebem a escola como sendo um local privilegiado para a formação docente, visando integrar Universidade e professores do ensino superior com as instituições escolares de Educação Básica, exatamente como se desenha o PIBID.

Tal compreensão converge com os princípios defendidos por Canário (2002), Nóvoa (2003, 2007, 2009), Garcia (1999, 2009), Imbernón (2009, 2011) e Tardif e Lessard (2005), de que qualificam o espaço escolar como espaço privilegiado de concretização do trabalho docente, e de formação do professor).

O PIBID se projeta, conforme nos trazem Gatti et al. (2014), como política pública de educação fundamental para a valorização da profissão docente, constituindo-se em uma rara política de atenção à formação inicial dos professores para a educação básica, bem como para a formação continuada dos professores vinculados ao programa, especialmente aos supervisores, que ocupam centralidade no processo formativo dos licenciados, tendo a incumbência de atuar como coformadores.

Foi exatamente a referida atribuição de coformação que nos despertou atenção e interesse investigativo, na direção de pensar, propor e realizar um estudo verificando em que medida e de quais modos o trabalho de supervisão aos bolsistas de iniciação à

⁴ Programa de incentivo à formação de professores, criado no ano de 2007, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com abrangência nacional e que concede bolsas para estudantes de licenciatura, para coordenadores e supervisores responsáveis pela condução e desenvolvimento do projeto, além de auxílio financeiro para custear as despesas demandadas dos trabalhos realizados.

docência tem gerado ganhos para a formação e para o desenvolvimento dos professores. Partimos do pressuposto de que, por meio da função de supervisionar licenciandos, o PIBID proporciona a estes docentes efetivos contributos formativos, bem como incremento no desenvolvimento profissional.

Para alcançar as nossas pretensões objetivas, o nosso trabalho de pesquisa deu ampla voz e espaço aos professores supervisores do PIBID, regentes em escolas públicas estaduais e municipais, de modo que nos foram concedidas treze entrevistas, orientadas por um roteiro semiestruturado, contendo oito perguntas, que nos possibilitaram obter significativos relatos de experiências vivenciadas pelos professores no âmbito do programa, narrados por um supervisor de cada disciplina contemplada pelo PIBID e vinculado a uma importante Universidade pública federal, situada em uma cidade do interior de Minas Gerais.

Estudos voltados para os professores supervisores do PIBID ainda têm sido pouco notados, principalmente propondo-se a refletir, a examinar sobre aspectos relacionados aos conceitos que nos dão base (Desenvolvimento Profissional, Formação Permanente e Trabalho Docente), dada a relevância que carregam no que concerne à formação docente. Todo o trabalho de análise de fez sob a luz dos seguintes conceitos: Desenvolvimento Profissional, em Garcia (1999, 2009); Formação Permanente defendida por Imbernón (2009, 2011) e Trabalho Docente, por Tardif e Lessard (2005).

Trabalho docente, formação permanente e desenvolvimento profissional

Tardif e Lessard (2005) nos forneceram subsídios para analisar o Trabalho Docente e suas peculiaridades, partindo do princípio de que o trabalho dos professores trata-se, sobretudo, de um trabalho interativo, de interações humanas, ação que se realiza, que se desenvolve com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos e que, portanto, somente por meio do contexto cotidiano no qual se efetivam as interações se torna possível a compreensão das características e das peculiaridades da docência.

O conceito de formação permanente de Imbernón (2009) acentua a colaboração como fundamental para a formação dos professores, sugerindo romper com as

perspectivas individualistas e restritas de formação docente, ao tratar a formação como parte intrínseca da profissão, e resultado de atitudes constantes de diálogo, debate e busca de consensos para que se possa viabilizar uma formação colaborativa permanente do coletivo docente. Neste sentido, o conhecimento profissional e pedagógico dos professores depende do empreendimento de processos comunicativos e ações compartilhadas.

Em síntese e de modo mais direto, Imbernón (2009) supõe que a formação permanente deve ser extensiva ao terreno das capacidades, das habilidades e atitudes, assentadas em uma metodologia formativa embasada em alguns princípios como: aprendizagem colaborativa, dialógica, participativa; aprendizagem mediante a reflexão e resolução de situações problemáticas emergentes da própria prática dos professores; aprendizagem em um ambiente de interação social, compartilhando problemas, fracassos e êxitos; clima de escuta ativa e comunicação permanente; elaboração de projetos e ações conjuntas.

Imbernón (2011), no entanto, adverte que tudo o que foi descrito em proposição para a formação permanente do professorado só se tornará possível mediante processos nos quais se verifique: o abandono do individualismo e do celularismo (algo muito presente na cultura profissional docente); a predisposição para uma revisão crítica da própria prática educativa (reflexão e análise crítica sobre o trabalho); a realização da formação no real espaço de atuação dos professores: na instituição escolar.

O referido autor pontua também que algumas práticas, quando presentes, distorcem o funcionamento e a atividade normal da escola, prejudicando o desenvolvimento e melhoria da instituição de ensino, prejudicando, inclusive, a formação e o desenvolvimento dos docentes. São eles: o funcionamento celularista (ou “celularismo escolar”, que se identifica por condutas e hábitos de trabalho em que predominam o individualismo e a privacidade); a falta de valorização e estima do trabalho dos professores; as condições ruins no que se refere a materiais e estrutura de trabalho nas escolas (como, por exemplo, os espaços físicos, as salas, os recursos, o quadro de pessoal e o número de alunos); a ausência de horários que facilitem e viabilizem a participação em reuniões; uma política de avaliação por parte da escola; participação efetiva do professorado.

Convergente ao conceito de formação permanente está o conceito de desenvolvimento profissional, desenvolvido por GARCIA (2009), que consiste em um processo individual e coletivo, que se efetiva, se realiza no local de trabalho do docente:

a escola. Mudanças recentes neste conceito acrescentam uma dimensão processual de longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de experiências. Um conjunto de outros conceitos são utilizados de forma convergente, conforme aponta Garcia (2009), tais como Formação Contínua, Formação em Serviço, Desenvolvimento de Recursos Humanos, Aprendizagem ao Longo da Vida, Cursos de Reciclagem ou Capacitação” (p. 9).

Independente da definição conceitual utilizada, o autor supracitado verifica que todas elas pactuam na compreensão do,

desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (GARCIA, 2009, p. 10).

A nova perspectiva do desenvolvimento profissional docente baseia-se no construtivismo, ao invés de modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa em processos de longo-prazo. Nesta abordagem considera-se que as experiências serão mais eficazes se permitirem que os professores relacionem novas experiências aos seus conhecimentos prévios e a contextos concretos.

Garcia (2009) afirma que “as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores” (p. 11), em que o professor passa a ser visto como um prático reflexivo, como alguém que é detentor de conhecimentos prévios e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir da reflexão pela via da sua experiência. “Assim sendo, as actividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas” (GARCIA, 2009, p. 11). E, por fim, o desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, entendendo que pode haver espaço para o trabalho isolado, para a reflexão individual.

O que alguns estudos recentes revelam sobre o pibid

Inicialmente, faz-se oportuno mencionar o trabalho de Rodrigues, Silva e Miskulin (2014), cujo foco foi o de apresentar uma descrição analítica dos editais PIBID lançados pela CAPES, evidenciando sua ampliação no cenário geral.

Os referidos pesquisadores, em suas análises, sobretudo ancorados em dados apresentados pela CAPES, concluíram que, de fato, estamos vivendo uma nova fase na educação brasileira, principalmente no que diz respeito à formação de professores.

Ainda no entendimento dos mesmos autores, o PIBID tem se destacado na formação de docentes, sobretudo em razão de o programa procurar “incentivar e resgatar o valor do profissional da educação” (RODRIGUES, SILVA e MISKULIN, 2014, p. 11). Em um trabalho de revisão bibliográfica sobre o PIBID, Cunha e Honório (2014) analisaram as publicações ocorridas em dois grandes congressos nacionais da área de educação: o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), compreendendo o período de 2008 até outubro de 2013, sistematizando o levantamento das publicações em três categorias: 1) relação universidade e escola; 2) relação PIBID e o Estágio Supervisionado; 3) relação teoria e prática.

As referidas pesquisadoras identificaram um total de 54 trabalhos abordando a temática PIBID. Conforme relataram, a análise dos trabalhos permitiu constatar que o PIBID vem proporcionando ressignificação e inovação de metodologias de ensino por parte da escola e da universidade, gerando aprendizagens significativas mútuas.

Seguindo no âmbito da produção de trabalhos em torno da temática PIBID, Costa et al. (2014) analisaram pesquisas acadêmicas relatadas em Dissertações de Mestrado e em Teses de Doutorado desenvolvidas sobre o PIBID e registradas no banco de dados CAPES de 2007 a 2012. Eles identificaram, no montante analisado, a produção de dezenove dissertações e uma tese abordando a referida temática.

Costa et al. (2014) ainda evidenciaram em seu estudo que o elevado crescimento do PIBID ao longo dos últimos cinco anos também se mostra pelo volume significativo de dissertações e teses produzidas sobre o tema neste espaço de tempo.

Em pesquisa realizada pelos referidos autores, os bolsistas supervisores afirmaram que o PIBID traz significativas contribuições para a sua formação e para a formação dos Bolsistas de Iniciação a Docência.

De um modo geral, os estudos conseguem demonstrar a importância do PIBID, com ênfase para a formação inicial. Porém, é pontuada a importância fundamental da formação continuada e a da parceria entre Universidade e Escolas da Educação Básica.

Ademais, Costa et al. (2014) concluíram que o PIBID tem se constituído como espaço privilegiado para a prática de aprendizagens colaborativas entre os bolsistas participantes do programa, promovendo o aprimoramento da formação inicial e continuada de professores. Afirmaram que o PIBID, enquanto política pública educacional, tem efetivamente provocado mudanças nas escolas públicas de educação básica, tanto em âmbito material como também conceitual, potencializando novas abordagens, novas reflexões e o desenvolvimento de diferentes estratégias de ensino.

Barolli e Nascimento (2014), analisando as contribuições do PIBID para o desenvolvimento profissional de supervisores professores de Física, revelaram que foi possível identificar o aumento das disposições autoformativas, formativas e reflexivas dos docentes, induzindo-os a se mobilizarem, a buscarem maneiras distintas de se “atualizarem pedagogicamente”, exercício este propiciado pelas demandas do programa, pela necessidade de revisar e visitar teorias, repensando os modos de ensinar, objetivando aprimorar as práticas pedagógicas, desencadeando, por conseguinte, o desenvolvimento de novas competências e novos conhecimentos, além de uma nova compreensão de si, do seu papel formador. Perceberam que o PIBID vem se constituindo em um efetivo e privilegiado espaço de formação contínua e de desenvolvimento profissional para os docentes.

Referente a indagações sobre se o PIBID tem interferido de alguma forma no cotidiano dos professores supervisores, principalmente no que se refere à incumbência que é dada a eles de assumirem o papel de coformadores dos licenciandos que assistem, Barolli e Nascimento (2014) trazem um aspecto que nos chamou a atenção:

o fato da atuação desses supervisores nos subprojetos ter efetivamente modificado suas visões sobre a formação de professores, sobretudo quando afirmam se sentirem satisfeitos em poder assumir uma vocação que só a universidade possuía, ou seja, formar futuros professores. Uma nova compreensão sobre si e um novo modo de ser e se constituir como educador surgem nessa perspectiva, agora também como formador de professores e, desse modo, para o desenvolvimento de disposições formativas (BAROLLI e NASCIMENTO, 2014, p. 11).

Logo, referenda os mesmos autores, que “os subprojetos passam a se constituir em um contexto de desenvolvimento profissional, ou seja, um contexto favorável para que o professor tome a sua própria prática como objeto de análise e de reflexão” (BAROLLI e NASCIMENTO, 2014, p. 11).

Essa atenção dada aos professores supervisores do PIBID é justificada pelos autores supracitados em razão do fato destes considerarem o supervisor figura essencial para o andamento do programa, pois, segundo os mesmos, sem a presença desse profissional para orientar os futuros docentes, o programa sequer teria a chance de se constituir e se desenvolver. Os autores creem ainda que é de suma importância que se realizem estudos que problematizem as contribuições e atribuições do trabalho cotidiano dos supervisores do PIBID nas escolas.

Conclusivamente, Barolli e Nascimento (2014) elucidaram que foi possível perceber em seu estudo que o cotidiano dos professores pesquisados tem sido afetado pela participação em seus respectivos subprojetos do PIBID de Física e que as práticas desenvolvidas podem desencadear processos de desenvolvimento profissional. A abertura ao diálogo (interação) e a quebra do isolamento também receberam atenção dos pesquisadores:

A nosso ver, os subprojetos estudados estão conseguindo romper com uma problemática bastante presente na carreira de professores em exercício, que é o isolamento. Quando ele termina sua formação na universidade ele fica de certa maneira isolado naquele contexto e o PIBID vem se constituindo como uma possibilidade de romper com esse isolamento, estabelecendo uma interlocução desse professor com a universidade. Essa relação estabelecida com a universidade, que configura o triângulo característico do PIBID (universidade-escola-licenciando), se dá em outro patamar, mas pode proporcionar que os supervisores desenvolvam disposições auto-formativas e se atualizem teoricamente (BAROLLI e NASCIMENTO, 2014, p. 11).

Procedimentos metodológicos e os sujeitos da pesquisa

Na busca por responder ao objetivo geral da nossa pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa que, segundo André (2005, p. 47), tem como centro de preocupação “o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais”.

A opção por uma abordagem qualitativa de pesquisa também se deu, sobretudo, em razão da maleabilidade de se trabalhar com informações obtidas por meio de tal tratamento. Dados qualitativos não são padronizáveis como os dados quantitativos, o que demanda do pesquisador flexibilidade e criatividade na coleta e análise de tais

informações (Goldenberg, 2007). Goldenberg adverte que, não havendo regras exatas e precisas, bem como passos absolutos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa dependerá preponderantemente da sensibilidade, da intuição e da experiência do pesquisador.

Acrescenta que a escuta dos sujeitos é um momento crucial de relação entre pesquisador e pesquisado, produzindo uma narrativa que organiza as experiências subjetivas, a memória, e os processos coletivos. Assim, podemos explicitar relações simultaneamente individuais e coletivas que compõem a formação e o desenvolvimento profissional dos professores. Nesse sentido, o caso dos supervisores envolvidos no PIBID desta universidade é rico em pistas sobre o PIBID como programa, ainda que de maneira exploratória.

O grupo de professores que estiveram no foco da pesquisa (os sujeitos colaboradores) compreendeu um docente supervisor do PIBID de cada uma das treze licenciaturas participantes do programa na UFV, campus Viçosa-MG: Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química, Física, Ciências Sociais, Inglês, Pedagogia, Dança, Educação infantil e Educação Física (treze de um total de oitenta e seis supervisores vinculados aos subprojetos do PIBID da IES). A escolha dos selecionados foi feita com observância aos critérios que o PIBID estabelece para que o docente seja supervisor, atentando para o mínimo de dois anos no exercício da docência e, preferencialmente, possuindo formação na área que supervisiona, embora a pronta aceitação mediante ao convite em um primeiro contato tenha sido determinante.

O universo a ser investigado foi composto por quatro escolas públicas municipais e seis escolas públicas estaduais da cidade do interior do estado de Minas Gerais, Brasil, (totalizando dez), sendo que a escolha destes estabelecimentos se deu de modo aleatório, ainda que tenhamos nos concentrado mais na área urbana, mais central, em razão da acessibilidade e por se tratar de escolas que recebem maior número de alunos. Ainda assim, trabalhamos no intuito de alcançar um equilíbrio, de modo que, do total de dez estabelecimentos, três estão situados propriamente na região central, quatro se localizam próximas ao centro e três são periféricas.

Acerca do perfil dos docentes colaboradores da pesquisa, cabe detalhar que foram entrevistadas nove professoras e quatro professores, em sua grande maioria experientes, com idade a partir de 41 anos, com tempo de docência superior a 10 anos, sendo apenas uma do total de treze, bem mais jovem, com menos de 25 anos, praticamente recém-formada, mas que vem de experiências no PIBID desde a sua

graduação e está no exercício da docência em escola pública há 2 anos. Prezando pela discricção, por preservar os professores colaboradores da pesquisa, principalmente por envolver opiniões e contextos peculiares de trabalho, utilizamos denominações fictícias para identificar os docentes supervisores.

Atentos a não interferir ou interferir o mínimo possível nas informações que nos foram dadas pelos depoentes, transcrevemos as falas dos entrevistados de forma literal, respeitando sua autenticidade, reformulando, eventualmente, apenas algumas expressões de conotação excessivamente coloquial. Nas transcrições, utilizamos respostas íntegras e trechos por nós considerados mais relevantes, por vezes, acompanhados da utilização de colchetes ([...]) para indicar algumas supressões textuais das respostas, buscando tornar a leitura mais fluida. Fizemos também o uso de parênteses para adicionar alguma informação omitida (e até mesmo corrigir) do contexto da resposta, bem como para ocultar alguma citação de nome, pessoa ou local referido. Tais orientações voltadas para a transcrição vêm das sugestões propostas por Manzini (2008).

Significados do pibid para a formação dos supervisores

Nos relatos concedidos pelos entrevistados muitos foram os significados atribuídos à formação docente: estudos; leituras; reuniões na Universidade; aquisição de novas aprendizagens; novos conhecimentos; experiência; práticas inovadoras; atualização; formação continuada; diálogo entre professores; oportunidade; resgate; ânimo; continuidade da formação; colaboração; novas ideias; renovação; aprendizagem mútua (aprender com os bolsistas de iniciação à docência); troca; reflexão sobre a prática docente (atentar-se para o “perigo” da acomodação e dos vícios de ensinar); ampliação da relação entre teoria e prática (com vistas à realidade, exercício também voltado para os licenciados). Nas palavras da professora Ângela (BIO):

Eu acho que essa é a verdadeira formação continuada. Eu aprendo muito com os meninos e também dou uma contribuição pra eles. É uma troca muito grande. Então essa é realmente a formação continuada. É uma... Um desafio a cada dia (Ângela – BIO).

Na mesma direção, referente ao que o PIBID tem trazido para a sua formação, a professora Helena (PED) deu o seguinte relato:

O PIBID ajuda muito no dia-a-dia na minha formação. Por quê?... Porque eu estou sempre lidando com as meninas, estudando... Ano passado, nós tivemos várias reuniões lá na Universidade. Então tinha... É... Nós fizemos várias oficinas, nós aprendemos muitas coisas e que eu vou praticando no dia-a-dia, em sala de aula. Então seria ótimo se todos os professores participassem, porque você está sempre lidando com práticas inovadoras, que vai ajudar no dia-a-dia. Então, ainda bem que tem agora com o PACTO⁵, né? Ele já possibilita os professores de estarem ali é... Com inovações, com estratégias diferenciadas, com práticas inovadoras. E o PIBID nos proporciona isso mesmo, de estar ali, sempre atualizada... Sempre com a formação continuada, não é? (Helena – PED).

Imbernón (2009) considera fundamental para a formação permanente do professorado, o trabalho colaborativo em equipe, pois contribui para que possam ser gerados conhecimentos pedagógicos e inovações mediante ao trabalho prático realizado nas instituições de ensino. Constatou-se que, no caso do PIBID, tal colaboração se faz preponderantemente por intermédio das ações promovidas entre professores e bolsistas de iniciação à docência, no trabalho cotidiano que tem resultado, conforme verificado nos relatos, em significativos contributos para a formação, exatamente pela atualização, aquisição de aprendizagens, estudos, configurando-se em um verdadeiro processo de formação continuada.

Uma das entrevistadas, professora Helena (PED), mencionou que conhecimentos e aprendizagens também têm sido adquiridos por meio de reuniões e oficinas promovidas pelos professores universitários coordenadores do programa, destacado-as como algo que, do mesmo modo, tem proporcionado adquirir novas práticas e novas estratégias para serem aplicadas ao ensino. Diante do exposto temos, portanto, indicadores de que todos os movimentos, todas as ações conjuntas, em parceria, tanto com professores universitários quanto com bolsistas de iniciação à docência, tem se tornado fontes geradoras de novos saberes, caracterizando-se em ações potencializadoras da formação permanente. Para alguns professores, como é o caso da professora Helena (PED), percebe-se uma demanda por ampliar os estudos. A entrevistada indica que o trabalho no PIBID está demandando que ela estude, para o acompanhamento e troca com as bolsistas, com os professores coordenadores, movimentos estes que têm proporcionado à docente aprendizagens, conhecimentos,

⁵ Pacto nacional pela alfabetização na idade certa, lançado no ano 2012 pelo Ministério da Educação (MEC), como sendo um compromisso formal assumido pelos governos federal, estadual e os municípios, objetivando assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

atualização, provendo ganhos para a sua formação continuada.

Imbernón (2011) chama a atenção para o fato de que embora haja obsolescência de pensar a formação exclusivamente como atualização científica, didática e pedagógica, estes são sim aspectos relevantes, necessários e indispensáveis. A relação equilibrada entre a teoria e a prática no interior das escolas pode ser estimulada nas ações práticas-colaborativas (Ibérnon, 2011), o que aparece no relato apresentado acima. Também se destaca na fala da referida professora a ênfase dada à inovação, às práticas inovadoras. Tardif e Lessard (2005) chamam à atenção sobre a avidez por parte dos professores para com novos instrumentos pedagógicos, novas habilidades, novos materiais, por novos procedimentos metodológicos, pois, de fato, os aparatos pedagógicos dos quais dispõem os docentes vão mesmo se desgastando, perdendo força e efeito, de modo que acabam demandando substituições, adaptações e remodelagem.

Tangencialmente, Imbernón (2011) sugere que o professor, no âmbito de sua atuação e contexto, seja um verdadeiro promotor de inovações e mudanças. E a respeito de se atualizar, estudar, formar-se continuamente, Imbernón (2009) propõe que o professor assuma ser sujeito e protagonista da sua formação e, portanto, do seu desenvolvimento profissional, “pois esse protagonismo é necessário e, inclusive, imprescindível para poder realizar inovações e mudanças na prática educativa e desenvolver-se no pessoal e no profissional” (IMBERNÓN, 2009, p. 77).

Para Helena:

A gente precisa também estudar mais, não é? Saber é... Praticar mais, ter uma prática pedagógica que as crianças desenvolvam mais. Porque com o quê que a gente se depara?... Século XXI... A gente se depara com uma escola de dois séculos atrás, um século atrás, não é?... Então é só aquilo lá: quadro negro, as carteirinhas, tudo do mesmo jeito... E as crianças acabam ficando um pouco desmotivadas com essa estrutura da escola de tanto tempo atrás, a mesma ainda. Então você pode ver fotografia da mesma escola, as mesmas carteirinhas, o mesmo posicionamento, muitas vezes aquele quadro, o giz é o mesmo... E não mudou nada disso. Então não houve uma evolução. A tecnologia tá aí, o celular tá mudando o tempo todo e a escola ainda se depara com esse atraso (Helena – PED).

O aspecto abordado pela professora referindo-se ao “atraso da escola” vai ao encontro do que Tardif e Lessard (2005, p. 175) consideram sobre o seguinte fenômeno acerca do trabalho docente:

Enquanto praticamente todos os outros campos de trabalho sofreram uma profunda reorganização, no último século, devido à introdução constante de novos instrumentos e novas tecnologias, o ensino continua largamente idêntico ao que era.

Sobre significados e ganhos trazidos pelo PIBID para a sua formação, o professor Luíz (EFI) os descreveu a partir do seguinte relato:

O PIBID me dá a possibilidade de eu estar constantemente renovando. Assim, nos aspectos de literatura, eu renovo o meu trabalho o tempo todo. A tendência, quando a gente fica mais tempo na escola, é começar a estabilizar. Estabilidade na escola é a pior coisa que existe. A escola te empurra, normalmente, pra você trabalhar dentro de determinados padrões, estabilizando. O PIBID quebra isso tudo. Você tá sempre se renovando. Então, para o meu trabalho, eu acho extremamente importante nesse sentido. Eu leio muitos materiais novos. É, assim, com o PIBID, eu sou forçado a ler esses materiais, tenho que acompanhar o trabalho dos meninos e a renovação que é feita que eu acho extremamente importante (Luíz – EFI).

Com observância ao relato do professor Luíz (EFI), verifica-se que, estando o PIBID proporcionando a ele constante renovação do seu trabalho, inclusive no aspecto da literatura, tirando-o de uma condição que o mesmo definiu como de “estabilidade”, dentro de “um padrão”, que é compreendido pelo próprio professor como algo ruim, e que o programa vem quebrando isso. Logo, pode-se inferir que o PIBID tem proporcionado ao docente entrevistado condições que favorecem à sua Formação Permanente, fomentada, principalmente pelo exercício de leituras e estudos demandados para o acompanhamento e orientação dos bolsistas supervisionados.

Além de estar se renovando, lendo, estudando, o professor Luíz (EFI) ressaltou que tem escrito e encaminhado trabalhos científicos para eventos:

Pra mim, assim, além desse trabalho de revisão de literatura que eu falei, que enriqueceu, passei a escrever alguns trabalhos científicos também, que eu, antes, eu não me atentava muito pra isso. Eu tenho encaminhado para alguns eventos aí, alguns trabalhos científicos (Luíz – EFI).

Portanto, podemos considerar a aquisição de conhecimentos científicos e a produção científica como sendo (e de fato é) mais um componente que colabora para a Formação Permanente e, por conseguinte, para o seu Desenvolvimento Profissional dos professores atrelados ao PIBIDA esse respeito, Imbernón (2011) afirma que a pesquisa é uma ferramenta para a formação docente.

As colocações relatadas pelo professor Márcio (MAT) convergem com as afirmativas do professor Luíz (EFI), no que tange aos aspectos ligados à renovação, novas experiências possibilitadas pela convivência e pelo trabalho com os bolsistas de

iniciação à docência, bem como ganhos de experiências pedagógicas, que o professor denominou como “rejuvenescimento pedagógico”, além de ponderar sobre “os vícios naquilo que faz”:

Experiência pedagógica, sem dúvida. Experiência pedagógica. Ninguém sabe tudo. Por mais que eu tenha vinte anos de trabalho, todo dia é um aprendizado. E esses meninos vêm fresquinhos da Universidade. Então, talvez, ideias novas... Talvez eu esteja pecando pelo tempo de aula e eu não tenha percebido. Você sabe que tudo é um vício, né? Você acaba se viciando naquilo que você faz e, de repente, você não observa, não dá atenção a certas mudanças. Isso tem me rejuvenescido em termos pedagógicos. Então, pra mim, tá sendo ótimo (Márcio – MAT).

A colocação feita pelo professor Márcio (MAT), denominada como “rejuvenescimento pedagógico”, vai ao encontro do que Imbernón (2011, p. 21-22) situa no sentido de que a atualização de conhecimentos é “uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional do professor”, principalmente quando se faz em meio a uma coletividade, propiciando a geração de processos de aprimoramento profissional e coletivo, a adoção de inovações e novas dinâmicas para o ensino na instituição educativa, entendendo que os docentes não são e nem devem ser meros executores do currículo, mas possuidores de saberes e capazes de gerar novos conhecimentos pedagógicos. Referente ao que o professor Márcio (MAT) colocou como “vícios” e o professor Luíz (EFI) expressou como “padrão de estabilidade”, Imbernón (2011) atribui esta ocorrência aos modelos sob os quais os professores são formados, que acabam por perpetuarem-se com o exercício da profissão docente, em geral, de forma involuntária, automática.

É na escola que os modelos de atuação são perpetuados, mas é também na escola que a inovação no desenvolvimento profissional é possível Garcia (1999). Nesta direção, Imbernón (2009) defende que a formação permanente do professorado se atenha à análise de situações problemáticas provenientes da prática contextualizada, dentro de sua complexidade real, tomando a instituição educativa como lugar prioritário da formação, como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria da escola e do ensino, oportunizando reflexão na ação, pautado pela colaboração entre os docentes.

Referente aos ganhos voltados para a sua formação, o professor André (QUI) expressou que o trabalho com os bolsistas têm sido de grande aprendizagem mútua. Destacou estar recebendo atualização e novidades como sendo ganhos significativos trazidos pelo PIBID:

Eu também estou aprendendo muito com eles, porque eles estão mais atualizados do que eu. Que, por mais que eu tente me atualizar, o tempo é pouco. Não é? E eles estão, não só eles estão aprendendo com a minha experiência, mas eu estou aprendendo com eles. Eu estou recebendo novidades através deles. Então eu acho muito importante isso, que eu também estou aprendendo com eles (André – QUI).

Na mesma direção, relacionado aos ganhos formativos proporcionados pelas experiências de trabalho no PIBID, a professora Marta (LET) relatou:

Experiência tem o que eu aprendo com eles [...] É... As novidades que eles trazem, as atualidades, né? A gente tá... A gente vai chegando num momento da carreira da gente, que a gente vai parando no tempo. Não que a gente... Que eu não faça cursos, que estou sempre em curso. Mas, às vezes, a gente também fica desmotivada. Na verdade, os professores estão desmotivados com a educação (Marta – LET).

Temos, portanto, discursos que convergem no destaque à aprendizagem inovadora adquirida mediante o trabalho com os bolsistas de iniciação à docência, o que realça, do ponto de vista da análise sobre formação permanente do professorado, a relevância de que esse processo se dê de modo compartilhado, participativo, dialógico, colaborativo, assentado nas práticas empenhadas na própria instituição educacional, conforme defende Imbernón (2009, 2011).

Destes relatos, se faz oportuno destacar as colocações feitas referentes à aprendizagem recíproca, atualização, “novidades”, que remete ao que é considerado um dos pilares da formação permanente (Imbernón, 2009, 2011). A relevância e a valorização dada à troca de experiências, de saberes, de conhecimentos, à aprendizagem mútua com os bolsistas licenciandos expressas vão ao encontro do reconhecimento, da importância que Tardif e Lessard (2005) também dão ao trabalho de supervisão de professores em iniciação profissional como sendo de grande auxílio para os docentes experientes, oportunizando-os diferentes intercâmbios pedagógicos, que compõe atividades ligadas à formação permanente e ao desenvolvimento profissional.

As colocações feitas referentes à desmotivação, conforme expressou a professora Marta (LET), remetem ao que traz Imbernón (2009) quando aborda sobre a necessidade de que a formação permanente do professorado deve levar em conta o seu desenvolvimento atitudinal e emocional, entendendo que a desmotivação dos docentes advém da baixa autoestima destes profissionais, como sendo resultantes da desvalorização dos docentes, do seu local de trabalho, de suas experiências, dos seus conhecimentos práticos, da escassez do estabelecimento de vínculos coletivos voltados

para uma maior atuação em conjunto, com maior comunicação, mais participação em trabalhos desempenhados em grupo. Referente aos ganhos trazidos para a sua formação, a professora Eva (ING) deu destaque à aproximação com a Universidade, por meio do trabalho com os bolsistas de iniciação à docência e coordenação de área, como algo que trouxe estímulo formativo:

Bom, desde que eu saí da Universidade, que há um bom tempo eu fui pra uma escola de idiomas, como eu te falei, e eu retomei há alguns anos... Retomei não, comecei há alguns anos a trabalhar na escola pública. O meu contato com a Universidade se distanciou extremamente nesse período todo, né? Hoje, com os meninos do PIBID, com a coordenação, com essas reuniões semanais que a gente tem, então, assim, é... É um novo estímulo de... De tá em contato com a Universidade, dos meninos, ver os meninos apresentando coisas nossas fora daqui, em congressos... Então, assim, foi... Foi estreitar esse contato que eu não tinha (Eva – ING).

Seguiu enfatizando que o trabalho no PIBID com os bolsistas de iniciação à docência tem possibilitado estreitamento das relações com a Universidade, proporcionando contato com novas teorias e renovação, avalia que:

É bom esse estreitamento, né?... Eles tão muito efervescentes em teoria... Aqui é a realidade. Mas essa realidade pode ser, trazer essa teoria, essa coisa de renovação, de... A gente fala, em inglês, “*approach*”. De... Como explicar isso em português?... De como você abordar temas, situações... Então essa juventude tá muito bem preparada hoje. Na minha época, não tinha PIBID, não tinha quase nada na Universidade. Então eu acho esse estreitamento muito positivo. E, nesse sentido, eu tinha perdido contato (Eva – ING).

Do relato da professora Eva (ING), se faz pertinente destacar a ênfase por ela dada ao estreitamento com a Universidade, no sentido de que esta aproximação tem gerado estímulo para o seu trabalho, possibilitando contato com novas teorias, renovação, de modo que estes ganhos considerados pela professora vão ao encontro do que Imbernón (2009) expõe a respeito da formação permanente, entendendo que ela deve proporcionar aos docentes novos conhecimentos científicos, relacionados a novas metodologias, além de análise e observações para diagnósticos dos processos de ensino e aprendizagem, visando a elaboração de estratégias contextualizadas, mas, sobretudo, estimulando o estabelecimento de comunicação, intercâmbios, trocas de experiência e conhecimentos que, conforme relatou a professora entrevistada, tem se dado por meio do contato com a Universidade, em reuniões com sua coordenação e, principalmente, no trato diário com os bolsistas de iniciação à docência que supervisiona.

Na mesma linha do discurso da professora Eva (ING), o professor Walter (HIS) resumiu o significado do PIBID para a sua formação em três palavras: experiência, conhecimento e oportunidade. Valorizou que, por meio do programa, não apenas a matéria de História cresceu na escola, mas também outras disciplinas que contam com o PIBID, pois, segundo ele, os bolsistas licenciados trazem uma bagagem muito boa, que vem do conhecimento universitário.

As afirmativas do professor Walter (HIS) referentes ao fato do PIBID ter proporcionado crescimento da disciplina que ensina e de outras matérias contempladas pelo programa, encontram conformidade em Garcia (1999), quando o referido autor pontua que o desenvolvimento do professor, compreendido de modo mais amplo, é inerente ao desenvolvimento da escola, admitindo também que há uma relação intrínseca entre escola e melhoria do ensino, algo que, por conseguinte, reflete na aprendizagem dos alunos.

Diante destes dois últimos relatos expostos, verifica-se a recorrência da relevância dada à aquisição de conhecimentos, de aprendizagens, sobretudo por intermédio das experiências de trabalho com os bolsistas de iniciação à docência, que tem redundado na aproximação dos professores supervisores com o espaço universitário, proporcionando-lhes atualização acadêmica que, do ponto de vista formativo, temos que Imbernón (2011) concorda que conhecimentos científicos, acadêmicos são importantes para a formação permanente dos professores, mas precisam estar relacionados à iniciativas contextualizadas, de modo participativo e interativo.

Ademais, Imbernón (2009) defende que a formação do professor esteja ligada aos currículos, aos programas escolares, ao planejamento, a iniciativas de projetos, objetivando a melhoria das instituições educativas, pois compreende que a formação deve estar centrada nas escolas, baseada nas instituições, defendendo que sejam estabelecidos e mantidos constante trabalho e estudo colaborativo para elevar o desenvolvimento de todos os envolvidos nos processos escolares, algo que culminará no desenvolvimento dos docentes e da instituição de ensino como um todo.

Considerações finais

Temos clareza de que o PIBID é especialmente voltado para a formação inicial de professores. Contudo, pelo modo como está configurado o programa, dando centralidade à figura do docente supervisor, imputando-o a função de coformador, tornando-o figura fundamental no processo e, portanto, partimos do pressuposto que este trabalho proporciona efetiva formação continuada para os professores das escolas públicas. Logo, considerando os relatos fornecidos pelos docentes entrevistados, estabelecendo diálogo com a literatura pertinente às abordagens com as quais nos propusemos a trabalhar, constatamos que o PIBID vem, de fato, propiciando efetiva formação permanente aos professores supervisores. Formação esta que se processa cotidianamente no espaço escolar, a partir de situações problemáticas reais e em parceria, especialmente com os bolsistas de iniciação à docência, de modo colaborativo e conjunto. Soma-se ainda que tal formação também tem se desenvolvido por meio de reuniões periódicas na Universidade, com os coordenadores de área, além de reuniões realizadas com os bolsistas licenciandos, nas escolas, envolvendo planejamento, estudos, leituras, resultando, segundo os próprios docentes entrevistados, em renovação pedagógica, atualização, novas experiências, novas aprendizagens, exatamente oportunizada pelo diálogo, pela troca de ideias no exercício de trabalho cotidiano, proporcionando formação coletiva, em cooperação, assentada na prática, centrada na escola e potencializando o desenvolvimento profissional dos professores.

Ademais, tivemos como destaque colocações na direção de que as ações, os trabalhos no âmbito do PIBID têm produzido ânimo e motivação para os supervisores, fomentados exatamente pela troca de experiências, pelo contato com os estudantes de graduação que aproximaram os professores dos saberes universitários, propiciando, com isso, a aquisição de novos conhecimentos, atualização, culminando na produção de trabalhos científicos, encaminhados e apresentados em congressos, resultando, portanto, em ganhos formativos e para o desenvolvimento dos professores iniciantes, bem como para os experientes.

Referências

BRASIL, Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Institui ao MEC e a CAPES a formulação de políticas de valorização do magistério e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007 Disponível em: <152

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=12/07/2007>>. Acesso em: 07 de maio de 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.219. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2010 Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=25/06/2010>>. Acesso em: 22 de maio de 2014.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007: institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Publicada no DOU de 13/12/2009.

CANÁRIO, R. **Articulação entre as formações inicial e continuada de professores**. Portugal, Célia Maria Carolino Pires – PUC/SP, Charles Hadji – França, 2002.

COSTA, T. M.; TERRAZZAN, E. A.; KERBER, F.; RAMOS, M. R. S.; SANDRI, V. Propostas e práticas desenvolvidas em pesquisas de teses e dissertações sobre a temática do PIBID. In: **II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, Águas de Lindóia, 2014.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado futuro. **Revista Sísifo**, v. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=7>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, A. B.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007. 16 de setembro de 2015.

HONÓRIO, A. M. V.; CUNHA, R. C. O. B. Revisão bibliográfica sobre o PIBID: contribuições ao debate. In: **II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, Águas de Lindóia, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011. 9ª. Ed. Coleção Questão de nossa época; v. 14.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MANZINI, E. D. **A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise**. Tese (Livre-Docência) Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 2008. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista> Acesso em: janeiro de 2015.

NASCIMENTO, W. E.; BAROLLI, E. Professores supervisores do PIBID: disposições para o desenvolvimento profissional. In: **II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, Águas de Lindóia, 2014.

NÓVOA, A. Novas disposições dos professores - A escola como lugar da formação, 2003. Disponível em: < https://docs.di.fc.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Livro publicado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

RODRIGUES, M. U.; SILVA, L. D.; MISKULIN, R. G. S. O processo de constituição do PIBID como política pública educacional no Brasil: um panorama da legislação e dos editais. In: **II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, Águas de Lindóia, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Como referenciar este artigo

MIRANDA, Edivaldo.; ALVES, Daniela.; BRAÚNA, Rita. Política de formação: os significados do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (pibid) para a formação de professores supervisores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara/SP, v.20, n.2, p. 237-256, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n2.9461>>. ISSN: 1519-9029.

Submetido em: jun/2016

Aprovado em: dez/2016