



## FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PIBID

### RESUMO

O artigo em questão aborda a relevância da formação continuada dos professores supervisores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID, um programa que visa incentivar a formação docente em parceria com universidades e escolas públicas. O objetivo do estudo foi compreender como as professoras supervisoras se formam e formam os bolsistas de iniciação à docência, a partir de suas próprias experiências. Para isso, o estudo se inspirou na teoria tripolar da formação, de Pineau (1988), que considera a autoformação, a heteroformação e a ecoformação como dimensões inter-relacionadas do processo formativo. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e (auto)biográfica, tendo como instrumento de coleta de dados, memoriais de formação escritos por quatro professoras supervisoras do PIBID. Os resultados mostraram que a formação docente continuada aconteceu a partir de três dimensões formativas: pesquisa colaborativa, coformação e relação teoria /prática no entrelaçamento da relação com a universidade/educação básica.

**Palavras-chave:** Formação Continuada, Teoria Tripolar da Formação, PIBID.

### INTRODUÇÃO

Este texto discute a importância da formação continuada dos professores supervisores do PIBID, um programa de iniciação à docência que envolve universidades e escolas públicas. A partir de uma abordagem qualitativa e (auto)biográfica, o estudo analisa as experiências formativas de quatro professoras que atuam como supervisoras no PIBID, buscando compreender como elas se apropriam do seu próprio poder de formação e como contribuem para a formação dos professores da educação básica. O referencial teórico adotado foi a teoria tripolar da formação, de Pineau (1988), que articula os conceitos de autoformação, heteroformação e ecoformação. A autoformação é entendida como o processo pelo qual os sujeitos assumem a responsabilidade e a autoria de sua formação, em diálogo com os outros (heteroformação) e com o meio ambiente (ecoformação).

Na perspectiva tripolar da formação proposta por Pineau (2004), o autor destaca a autoformação como um processo que envolve a experiência do sujeito consigo mesmo, com os outros e com as coisas. Nesse sentido, a autoformação implica em uma dupla apropriação do poder formativo, ou seja, assumir-se como sujeito desse poder, mas também aplicá-lo a si mesmo, tornando-se objeto de formação para si próprio. A heteroformação se refere às aprendizagens que ocorrem nas interações, nos diálogos com os outros. A ecoformação se relaciona com a autoformação na medida em que é a formação pelos espaços. Assim, a autoformação da pessoa é compreendida como a construção de um sistema de relações pessoais



com diferentes espaços e cria um meio pessoal, uma estrutura particular eu/mundo ou uma unidade individual meio/ambiente.

Na nossa proposta de pesquisa consideramos que as professoras supervisoras do PIBID estão em um processo de autoformação, ao se assumirem como sujeitos, vivenciarem um processo de formação para si, ao mesmo tempo em que dialogam e se relacionam com o outro e a partir do outro (alunos, professor coordenador), pelos espaços (escola, universidade). Essa dimensão da formação abrange a noção de que a experiência do outro também é formativa.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa utilizou, como inspiração, uma abordagem qualitativa e (auto)biográfica, tomando como instrumentos os memoriais de formação escritos por quatro professoras supervisoras do PIBID. Com base nesse entendimento, buscando compreender como a formação das professoras supervisoras acontece no espaço do PIBID e de que modo essas experiências contribuem para formação do professor da educação básica, produzindo outras propostas de formação continuada, apresentaremos algumas discussões surgidas a partir análise das narrativas produzidas nos memoriais de formação em três tempos: passado: quando as professoras rememoram suas histórias de vida formação e a escolha da profissão, presente e futuro: a aula, o planejamento, partindo de suas experiências e do PIBID como espaço de formação para essas professoras; e da relação entre os dois lugares: a escola e a universidade, apresentando as dimensões formativas originadas dessa relação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para compreendermos qual formação continuada para professoras supervisoras é potencializada pelo PIBID, recorreremos à análise do memorial produzido. Uma das questões que mais sobressai, nas narrativas das professoras, diz respeito à aproximação da universidade e da escola básica como importante espaço de formação continuada para as professoras, através da pesquisa, da ação colaborativa, conforme podemos identificar na narrativa de Capitu<sup>1</sup> :

“Sem falar que também tem havido pesquisas dentro da escola e isso só é interessante, se a escola conseguir enxergar que a pesquisa não é só algo que constata, mas algo que também intervém ao final dela que faz suas intervenções até no percurso porque eu percebo como seria

---

<sup>1</sup> Durante a escrita de memoriais, as professoras supervisoras utilizaram pseudônimos conforme determinação do Comitê de Ética e Pesquisa- CEP. Ao qual esta pesquisa foi submetida e aprovada. (CAAE 60248416.4.0000.0057)

interessante se eles pudessem compartilhar pra nós o que conseguiram observar para nós professores que estamos lá que não conseguimos enxergar no dia a dia. Então existe um olhar teórico ali dentro da prática e que a universidade está possibilitando”. (Capitu, Memorial de Formação, 2017)

Na narrativa de Capitu, ela destaca que a aproximação da universidade/educação básica favoreceu a pesquisa na e sobre a educação básica. Ela ressalta que aprofundamento teórico e conhecimento da realidade da escola, fortalece o espírito de investigação e pesquisa. Assim, entendemos a relação que a universidade/escola estabelece no espaço do PIBID pode ser considerada uma das principais diretrizes para a construção do processo formativo continuado dos professores (estudantes, supervisores e coordenadores) envolvidos no PIBID, através da pesquisa e da colaboração.

A proximidade da universidade com a escola básica também carrega consigo toda a questão teórica, outros conhecimentos, outras metodologias, outras formas de planejar, de forma colaborativa;

“Acredito que as reflexões que o PIBID nos viabiliza e de maneira constante, nos possibilita crescer junto com outros olhares, não apenas dos bolsistas e dos coordenadores de área, mas também dos próprios colegas da escola parceira que se envolvem nas discussões porque veem o trabalho que o PIBID e os envolvidos mais diretos, como os estudantes de Pedagogia trazem para dentro da escola. Eles trazem ideias, atividades mais dinâmicas, sugestões e até as suas dúvidas são âncoras de aprendizagens para toda a escola. O que considero fundamental no PIBID, é que possamos a todo momento discutir coletivamente e melhorar nossas ações.” (Ana, Memorial de Formação, 2017)

Desta forma, Ana destaca algo que é muito importante e que só é proporcionado por essa relação universidade/escola que é a aproximação dos professores supervisores com os alunos bolsistas e os coordenadores. Essa questão é de suma importância para entendermos o desenvolvimento profissional que se dá de forma colaborativa. A professora aborda dessa forma a ação colaborativa de pesquisa que envolve um tripé de sujeitos em processos de formação distintos: professor formador da universidade, professor supervisor da escola básica e estudantes de licenciatura. Neste movimento são construídos modos distintos de lidar com a formação, através da pesquisa nas ações do formar, os sujeitos professores vão formando-se em exercício a partir dessa possibilidade de diálogo pela pesquisa na relação universidade/escola, construída pelos três sujeitos processo.

Esses encontros entre todos os envolvidos no programa, por juntar reflexão e discussão entre professores e pesquisadores em diferentes fases da carreira, se tornam espaços potentes

de formação. Desta forma, Nide revela também que quando há essa ação colaborativa entre os professores, para se pensar a prática pedagógica das escolas, auxilia os professores nas diversas questões pedagógicas referentes à sala de aula e à formação docente. Por outro lado, ao mesmo tempo, para os pesquisadores da universidade, esse contato direto com o professor que está vivenciando o cotidiano da escola permite que ações mais coerentes e participativas sejam tomadas visando o crescimento de todos os envolvidos no processo formativo.

O crescimento coletivo a partir de olhares diversos é uma possibilidade de formação continuada para as professoras no espaço do PIBID. Promove a formação continuada no contexto de atuação, favorecendo elaboração de projetos partilhados, trabalho com objetivos comuns, envolvimento e responsabilidades, o que pode potencializar o desenvolvimento profissional dos professores no seu local de trabalho, especialmente porque o professor está em constante autoavaliação, se tornando um pesquisador, investigador de si mesmo também, conforme observamos na narrativa de Lindoya:

“É interessante como, mesmo após tantos anos de experiência e depois de tantas capacitações, eu só passei a me reconhecer enquanto pesquisadora a partir da experiência com o PIBID: apesar de estar na ativa, de estudar, de refletir, de buscar coisas novas, eu não me sentia como alguém que desenvolvia investigação, que experimentava, que recomeçava e refazia os caminhos do processo ensino/aprendizagem, após as avaliações a auto avaliações. Eu saí muito do lugar comum, do óbvio em que a gente fica, naquela rotina diária, de planejar e ministrar aulas. Eu passei a me ver como professora pesquisadora, passei a me preocupar mais com as questões de sala de aula com as quais eu já não me importava mais tanto, já que depois de tantos anos de trabalho a gente vai caindo na rotina. Então, a experiência com o PIBID serviu para despertar a minha curiosidade natural, serviu para suscitar novas reflexões, surgiu para dar uma sacudida na poeira dos meus neurônios, para arejar a minha prática, para ressuscitar sonhos e fazer nascer novos.” (Lindoya, Memorial de Formação, 2017)

Lindoya destaca que, a partir das ações colaborativas, ela passa a se autoavaliar, isso faz com que ela se veja como professora pesquisadora também, fortalecida e provocada a fazer outras reflexões sobre seu processo formativo.

Portanto, nesse primeiro momento, de um olhar mais atento para as narrativas das professoras, identificamos que a pesquisa colaborativa insere-se nesse contexto de retomada da relação indissociável teoria e prática, podendo, assim, ajudar a comunidade escolar a refletir de modo colaborativo, sobre sua prática pedagógica e oferecer ao pesquisador um campo fértil para desenvolvimento de investigações, pois possibilita que pesquisador e professor se reúnam

em função de problemas comuns, em que as possíveis respostas não podem ser alcançadas isoladamente.

Outra dimensão formativa, apresentada pelas professoras, foi a relação teoria/prática. Inicialmente na narrativa das professoras, percebemos que elas entendem que a relação teoria/prática, no espaço do PIBID, permite ao estudante da licenciatura, a vivência do ambiente escolar, pois complementa e supera a participação dos bolsistas na escola apenas no curto e, por vezes, ineficiente período do estágio supervisionado. O Programa possibilita maior instrumentalização para o estágio curricular, configurando-se como dispositivo de formação docente inicial. Reforça-se, neste sentido, pelas afirmações das professoras que na formação docente inicial, o Programa permite a aproximação entre teoria-prática:

“É um ponto positivo do PIBID, é que, ao chegar à escola, eles aprendem na prática tudo o que a graduação não deu conta de ensinar. Agora com o novo subprojeto: Escrever na escola uma formação continuada, trabalhamos com oficinas, utilizando os gêneros textuais. Nós planejamos semanalmente, selecionamos os textos que serão aplicados em sala de aula. Não utilizamos apenas o livro didático que às vezes os textos não são tão atrativos e planejamos, assim vamos além da teoria. (Lindoya, Memorial de Formação, 2017)

A percepção da professora é que no espaço do Programa a prática é destacada, já no cotidiano da formação inicial a ênfase está na teoria. Assim, ela reforça a dicotomia teoria/prática. André (2013) ao abordar a relação/teoria prática na formação de professores destaca inicialmente a defesa de modelos de formação mais integrativos, ou seja, que proponham a articulação de dicotomias no meio educacional, portanto, que defendam a possibilidade de articulação entre teoria e prática, já que a necessidade dessa articulação vem no topo da lista de consensos. Em relação a este aspecto, Capitu ressalta que:

“[...]eu lembro que no meu estágio quando eu fiz, tentava unir a prática à teoria. É um tempo ínfimo, o tempo do estágio, o tempo é curto demais pra perceber todas as questões e então assim, vem o PIBID. A gente tem isso com o PIBID. Então, são pesquisadores in loco, eles estão lá, podem escrever, podem falar daquilo que estão vendo, tão sentindo, e a escola, permite isso em parceria com a universidade” (Capitu, Memorial de Formação, 2017).

Na narrativa de Capitu percebemos que seu entendimento vai além do papel do PIBID apenas como instrumento na relação teoria/prática no estágio. Capitu ressalta uma relação fortíssima do PIBID nesta construção de uma outra relação teoria/prática que se consolida na pesquisa e ação contínua na escola resignifica as relações entre universidade/escola, exigindo novas posturas e formativas da parte dos agentes da formação docente inicial” e, traz outros olhares da escola e da universidade, conforme Capitu, ainda, permitindo “a busca por

metodologias alternativas e diferenciadas”: Assim, a pesquisa, é vista como a prática que possibilita a reflexão e a investigação sobre o próprio trabalho do professor, inclusive possibilitando, ao final, a mediação entre essas instâncias. Daí, a escola ou a prática serem consideradas como local de formação.

Mesmo que haja divergência sobre a relação teoria/prática, inferimos da narrativa de Capitu, que as teorias direcionam a prática e a ação educativa no contexto escolar. Entretanto, a atividade prática é também teórica, pois provoca o bolsista a pensar sobre a ação educativa, ampliando saberes e experiências ao futuro professor. É por meio da reflexão transitória da teoria para prática e desta para a construção teórica do visível e das sensações que o bolsista apontará caminhos para planejar e reinventar mudanças, dialogando com os diversos conhecimentos, sentidos e subjetividades que compõem as condições objetivas e a dimensão simbólica da formação de docentes. O PIBID, portanto, representa esse espaço articulador entre a formação e a prática reflexiva do educando, além do estreitamento das relações entre as universidades e as escolas, dando espaço para a coformação.

Para Ana é um desafio grande para o professor receber em suas salas, outras pessoas, que terão um papel de observar tão de perto o seu trabalho na intimidade de sua sala de aula: “Bem sei que é um desafio muito grande para nós professores abriremos as portas da nossa sala e permitir que se insira ali alguém que irá nos observar, vendo nossa forma de trabalhar, nossa dinâmica e posicionamento frente aos alunos e aos acontecimentos. Contudo, penso que é um ganho positivo para nós professores docentes nos permitir pensar coletivamente a nossa prática com a participação dos bolsistas, discutindo, testando, avaliando o processo e se autoavaliando, onde todos (as) nós possamos opinar e construir o conhecimento juntos na busca de um único objetivo: o de melhorar a escola, a qualidade da educação.” (Ana, Memorial de Formação, 2017)

Entretanto, também se sente motivada pela presença dos bolsistas, pela possibilidade de pensar coletivamente o espaço da escola. Assim, a associação com os novos conhecimentos trazidos pelos alunos gera um processo que acaba por estimular uma formação continuada, tendo em vista que a exigência de preparação, estudo e planejamento está comprometida com outras pessoas. É o que podemos observar no excerto da narrativa de Capitu:

“Com a presença dos bolsistas ID, eu percebi a necessidade de me debruçar mais, investir no planejamento das disciplinas, não porque agora eu estou sendo supervisionada e monitorada de certa forma, sendo assistida, mas porque, assim, de fato é com a presença dos bolsistas do PIBID, agente A gente sabe e não só eu. A gente sabe, todos os professores do PIBID, que são supervisores sabem: existe uma preocupação maior com o planejamento para que aquela aula

siga uma, como é que eu posso falar, siga um padrão de qualidade, porque sou coformadora, sabe? Porque a aula vai ser um modelo, um protótipo pra que os meninos, bolsistas, os estudantes eles assistam, relacionem com assuntos que eles viram na universidade e pensem: ‘olha como é, olha como não é’ [...]” (Capitu, Memorial de Formação, 2017)

A professora entende que esse olhar mais atento para o planejamento, implica em mais qualidade para a aula. Exige um cuidado maior, pois sabem que serão observadas e a aula será modelo para o estudante, isto lhes confere maior responsabilidade já que a professora sabe que está sendo coformadora daquele bolsista. A presença dos estudantes, também serve de incentivo às supervisoras, pois “exige que 'saíam da zona de conforto' e comodismo em relação às práticas educativas”, assim como, “incentiva à participação em eventos e publicações”, permitindo “a possibilidade de construir-se como sujeitos e como coformadores” valorizando “a participação direta na formação docente inicial”, e, sobretudo, “despertando o interesse para participação e continuação de estudos em cursos de especialização e mestrado:

“A partir da experiência com o PIBID, eu me reconheci enquanto pesquisadora. Eu pensei: - eu planejo, ministro aulas, elaboro instrumentos variados de avaliação; estou desenvolvendo a autoavaliação e autocrítica, registro todo o processo em relatórios, fomento discussões com os bolsistas ID sobre as nossas práticas docentes e sobre os processos de aprendizagem dos estudantes, reavalio conteúdos, procedimentos e metodologias; nesse caso, sou uma professora pesquisadora – estou pronta para encarar o desafio do mestrado. Assim, elaborei e escrevi o meu projeto de mestrado, que foi aceito por duas instituições reconhecidas e respeitadas; em seguida, escolhi o programa com o qual eu me identifiquei mais e prossegui nas etapas da seleção, sendo aprovada em todas e parte desse sucesso atribuo à segurança desenvolvida com a pesquisa/ ação no PIBID.” (Lindoya, Memorial, 2017)

Fica claro que há ampliação da visão acerca da formação para as professoras supervisoras. Elas percebem outras possibilidades de formação continuada no espaço do PIBID. Em uma das narrativas, Ana destaca os impactos sobre a atuação e a formação dela na escola na relação com o fazer docente junto com os bolsistas de iniciação à docência:

“Bem sei que é um desafio muito grande para nós professores abriremos as portas da nossa sala e permitir que se insira ali alguém que irá nos observar, vendo nossa forma de trabalhar, nossa dinâmica e posicionamento frente aos alunos e aos acontecimentos. Contudo, penso que é um ganho positivo para nós professores docentes nos permitir pensar coletivamente a nossa prática com a participação dos bolsistas, discutindo, testando, avaliando o processo e se auto avaliando, sendo coformadora deles, junto com a universidade, onde todos (as) nós possamos opinar e

construir o conhecimento juntos na busca de um único objetivo: o de melhorar a qualidade da educação. [...]” (Ana, Memorial, 2017)

Assim, no relato de Ana, fica visível que ela se percebe como coformadora. Esta foi uma questão clara para as supervisoras, até para as professoras que não estavam certas da existência de tal formação continuada. Como Dora que destaca em outro relato:

“Os bolsistas chegam à escola achando que vão aprender muita coisa. Na verdade, eles aprendem sim, mas eles ensinam muito também. Pra mim os bolsistas têm contribuído muito para a minha formação. Fazer parte do PIBID fez-me repensar minha prática em sala de aula, preocupar mais com o planejamento, saber que as bolsistas estão observando minha postura, sendo exemplo para elas, ajudando na formação deles e aprendendo com eles, pois foi partir com a ajuda dos bolsistas que comecei a usar mais os recursos tecnológicos, como: *datashow*, entre outros.” (Dora, Memorial, 2017)

Dora consegue entender que além de ser coformadora, ela também aprende nesta relação com os bolsistas, seja no sentido de pensar a própria prática ou de aprender coisas mais objetivas como o uso das tecnologias. Esse é um processo formativo recíproco também. Outro ponto relevante também apontado pelas professoras foi a questão da renovação, uma renovação que passa pelo campo simbólico, da perspectiva de revigorar suas práticas e motivar o trabalho. Essa relação com os licenciandos trabalhando na relação direta com outros modos de pensar o fazer pedagógico foi algo sinalizado pelos docentes:

“Ao receber os iniciantes que foram selecionados para minha supervisão, descobri que me entusiasmassem os olhares atentos para o meu trabalho. Descobri que gostava de discutir com eles as questões que me lançavam sobre algum aspecto da prática docente. Fui achando interessante poder compartilhar o meu *modus operandi* e passei a me preocupar em sistematizar melhor as minhas aulas, a fim de que eles pudessem acompanhar o planejamento delas seguindo todas as etapas. Nisto, percebo que o PIBID agregou em qualidade na minha prática, pois por meio desta sistematização, é que consegui visualizar com clareza aspectos frágeis de uma aula expositiva, por exemplo, que precisariam ser revisitados para ganhar novo direcionamento, momento este, que tantas vezes escapa ao olhar apressado de quem já está em sala de aula ano a ano, realizando muitas atividades no “automático” tantas vezes. O PIBID nos tira de uma zona de conforto que os anos de trabalho nos deram, aquilo que nos embaça os olhos e que reproduz o eco que fala ‘Já sabemos’ ‘Já dei essa aula antes’ e nos instiga a fazer novas previsões, mudança de plano, redirecionamento de ações.” (Capitu, memorial de formação, 2017)

A professora sente uma valorização da sua prática pedagógica, pois percebe que seu trabalho é importante para aquele estudante que a está observando, e também ela percebe com

mais clareza aspectos que precisam ser melhorados, ou seja, precisa repensar a sua prática, e isso também é formativo para ela. Assim, a relação com os bolsistas oxigena a formação docente, por meio do contato com jovens estudantes, alternando outras posturas na criação e utilização de metodologias diferenciadas dos conteúdos buscando contextualizar as ações”, exigindo que “os professores saiam das paredes da sala de aula” e passem a “olhar com mais cuidado para o contexto escolar”. Lindoya destaca ainda que:

“[...] às vezes, depois de lutar tantos anos as mesmas batalhas cotidianas, a gente fica com preguiça, já muito cansada de colocar o menino para reescrever as suas produções textuais. Então, o desenvolvimento das atividades do PIBID tornou a me despertar para outras metodologias, para essa necessidade de promover a reescritura dos textos pelos alunos, incentivando ao aperfeiçoamento nos processos de leitura/escrita e compreensão textual. Obviamente, tais processos não eram por mim desconhecidos: era algo que eu já sabia, que já fiz antes, mas que eu deixava um pouco de lado, não prestava tanto atenção. Assim, no PIBID me vi olhando mais atentamente para a produção dos alunos, com a ajuda dos bolsistas, também serve para reafirmar o óbvio, pois muitas vezes você já está abusado de fazer aquela rotina de sala de aula, mas isso também é importante, é necessário”. (Lindoya Memorial de Formação, 2017)

Dessa forma, os compartilhamentos resultantes dessas relações estabelecidas entre professoras supervisoras e bolsistas de iniciação, proporciona espaço de ensino/aprendizagem dinâmico tanto para as supervisoras quanto para os bolsistas de iniciação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando me propus a realizar este estudo, minha intenção era estabelecer diálogos que pudessem me ajudar a dar continuidade a meu processo formativo, mas que também ajudassem a compreender aspectos que somente com a teoria não é possível dar conta. Afinal como é possível conhecer a trajetória de formação de professoras supervisoras no espaço do PIBID sem ouvi-las?

É esse foi um dos desafios que se apresentou no percurso da pesquisa: precisava suspender preconceções e colocar-me a ouvir o que diziam as supervisoras do PIBID na realização da formação/profissão, para ver quais categorias, efetivamente, poderiam emergir no estudo e não previamente. Aos poucos fui sendo provocada a descobrir, pensar e repensar sobre algumas certezas que carregava comigo a respeito da formação continuada e no diálogo com

essas professoras foi possível compreender o quão desafiadores e complexos são os caminhos da formação.

Por vezes, narrar não representou uma tarefa tão fácil, como nos revela Ana: “dá um pouco de medo, visto que as narrativas são registros carregados de conhecimento de nós mesmas”. “Escancarar sua a vida, seus sentimentos e valores”, requer coragem para retomar histórias que, muitas vezes, representam lembranças marcadas não somente por alegrias, mas por dor e tristeza, as quais são preferíveis que permaneçam no esquecimento, mas ao mesmo tempo é um desafio que as provoca um olhar mais devagar para si mesmas.

Dedicamo-nos a pensar sobre sua história de vida/formação, em momentos que buscaram construir o conhecimento de si através da autoformação que envolve a experiência do sujeito com ele próprio, com os outros e com as coisas. Assim, a autoformação correspondeu a uma dupla apropriação do poder da formação, e ao tomar em mãos esse poder, é tornar-se sujeito dele, mas também é aplicá-lo a si mesmo, ou seja, tornar-se objeto de formação para si mesmo. Entendemos que a Heteroformação e a Ecoformação estão relacionadas com a Autoformação, pois dizem respeito às aprendizagens adquiridas nas relações, nos diálogos da relação outro/espaço.

Destacamos a presença do outro em nossas discussões, desde as referências familiares e afetivas até a relação entre os três sujeitos do processo formativo no PIBID: professor formador da universidade, professor supervisor da escola básica e estudantes de licenciatura. Estávamos diante do desafio de pensar na história de vida/formação, a partir de três tempos: passado, presente e futuro que se articularam de forma não linear para irmos entendendo como e se acontecia a formação continuada para as supervisoras no espaço do PIBID, dentro de um contexto mais amplo de relação da universidade com a educação básica. Neste momento construímos nosso entendimento de formação e experiência como conceitos imbricados e indissociáveis.

Através da concepção de “ecoformação” que também está relacionada com a autoformação e a heteroformação porque é a formação com o outro através dos espaços, tomamos a universidade/educação básica como espaços para chegarmos às dimensões formativas produzidas nas experiências das professoras supervisoras no espaço do PIBID. Ao analisar as narrativas das professoras colaboradoras, buscamos os caminhos percorridos por elas na constituição dos seus processos formativos, não esquecendo que essas mulheres são pessoas singulares, atravessadas pelas experiências vividas individual e coletivamente no percurso da vida/formação. E como nos lembra Larrosa (2016), o que vivenciamos, a forma

como experimentamos o mundo, só se torna inteligível para nós ao narrarmos, ao rememorarmos.

Na análise das narrativas, buscar, então, a ordem e o sentido dos acontecimentos nas histórias narradas pelas colaboradoras, isso significou juntar os fios que construíram a trama deste trabalho, para entender o processo formativo delas no espaço do PIBID para chegar às dimensões que as mobilizaram no seu processo de formação continuada vivenciada no espaço do PIBID: formação pela pesquisa/ação colaborativa, relação teoria-prática e a coformação no entrelaçamento da relação com a universidade/educação básica.

Aprendemos que a formação continuada é um processo dinâmico que extrapola os limites profissionais e faz parte também da formação humana. As narrativas das professoras nos mostraram que a dimensão da formação para elas está muito ligada também à aquisição de responsabilidade na formação inicial dos licenciandos, sentem-se de certa forma responsáveis por fomentar um espaço de aprendizagem e responsáveis por estarem aptos a responder questões contingenciais que surjam no desenvolvimento do projeto.

Ao rememorarem suas histórias as professoras trazem as referências das pessoas com quem conviveram, suas famílias, professores e professoras que marcaram suas vidas na época de estudantes e que para algumas, abriram-lhes as portas para a primeira experiência profissional, mestres e mestras que se tornaram exemplos a serem seguidos ou não, que serviram de referência para as professoras colaboradoras. As narrativas nos mostram que a construção de formação continuada depende da colaboração do outro neste processo.

Assim chegamos ao final da análise dos “achados” desta pesquisa. Ressalto que esta investigação não teve como objetivo criar novas teorias sobre a formação de professores e sim compreender as dimensões das propostas de formação continuada para as professoras supervisoras, de modo que possamos pensar numa possibilidade mais ampla de formação continuada para outros professores da educação básica, a partir dessas experiências vividas pelas professoras supervisoras no espaço do PIBID. Portanto, dentro deste contexto, podemos afirmar que a formação continuada potencializada pela relação das professoras colaboradas desta investigação, aconteceu a partir de três dimensões formativas: pesquisa colaborativa, coformação e relação teoria/prática no entrelaçamento da relação com a universidade/educação básica. Percebemos nas narrativas dos docentes que o espaço/tempo proporcionado pelo PIBID permite o conhecimento da realidade da escola pública pelos bolsistas ID e provoca as professoras supervisoras no sentido de olhar de forma mais atenta para comportamentos, concepções e práticas, revendo seus processos formativos.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo Em Educação? **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, 2013.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Autêntica, 2016.

PINEAU, G. **A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação**. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. Triom, 2004.