

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SUPERVISORES: UMA REVISÃO DE PUBLICAÇÕES ENTRE 2011 E 2019

Henrique de Paula Rezende ¹
Christina Vargas Miranda e Carvalho²
Hélder Eterno da Silveira³

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo descrever e analisar o papel do PIBID no desenvolvimento dos saberes experienciais dos professores supervisores a partir da relação licenciando-supervisor. Para tanto, realizamos um estudo bibliográfico a partir do levantamento de publicações no Portal de Periódicos da CAPES entre os anos de 2011 e 2019. Nossa análise partiu do pressuposto de que a formação continuada é condição necessária no processo de formação ao longo do exercício da docência e está relacionada a um conjunto de atividades formativas, nas quais os professores se envolvem em busca do seu desenvolvimento profissional e pessoal. Observamos que a importância do PIBID vai além da formação inicial, visto que o diálogo entre licenciandos e professores supervisores possibilita a atualização dos conteúdos teóricos e de melhoria na prática pedagógica destes últimos, permitindo ainda reflexão sobre a prática docente que reverbera na construção da identidade docente e na qualidade do ensino. Em síntese, o PIBID como uma política pública de formação de professores, cumpre com os objetivos de estimular, incentivar e valorizar essa formação no Brasil seja diretamente para formação inicial e indiretamente para a formação continuada.

Palavras-chave: PIBID, Formação continuada, Prática docente.

INTRODUÇÃO

O trabalho do professor e a produção de seus saberes têm sido objeto de vários estudos relacionados à sua prática pedagógica (NÓVOA, 1991; TARDIF, 2014). Esses saberes representam a possibilidade de compreender os elementos que estruturam o trabalho do professor, que inclui: seleção de conteúdo, escolha de metodologias adequadas para o ensino, acompanhamento da aprendizagem do aluno e gestão da classe, entre outros.

Os saberes profissionais são concebidos por Tardif (2014) como um saber plural, que se constitui a partir de vários saberes provenientes de diferentes fontes: os saberes de formação profissional oriundos das instituições de formação, os saberes curriculares próprios à escola onde são transmitidos e os saberes da experiência, adquiridos na prática docente e social. Entre

¹Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, henriqueprezende@gmail.com;

²Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, christina.carvalho@ifgoiano.edu.br;

³Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, professor associado da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, helder.silveira@ufu.br.

esses saberes, os práticos ou da experiência relacionam-se à formação de professores e, muitas vezes, são considerados como necessários para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento profissional (BORGES, 1998; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2014).

A experiência docente é construída a partir da socialização e inicia-se anteriormente ao ingresso na graduação, pois estes levam para sua prática pedagógica vários traços de sua experiência como discentes, como por exemplo, a opção por uma determinada metodologia de aula e as formas de tratamento e relacionamento com os alunos. Nesse sentido,

[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (TARDIF, 2014, p. 20).

Paralelamente às realidades específicas de seu trabalho cotidiano como docente, ou seja, a vida profissional propriamente dita, a experiência docente é enriquecida por meio do contato com alunos, com outros professores e com os demais agentes escolares, proporcionando muitas aprendizagens, entre elas a aquisição de saberes sobre como agir em diversas situações, trabalhar determinados conteúdos, explorar o livro didático, abordar um conteúdo, extrair do programa os conteúdos relativos à aprendizagem dos alunos, etc. (BORGES, 1998).

Diante do atual contexto de sucateamento da educação no Brasil, a busca pela valorização docente e de seus saberes torna-se um grande desafio. A baixa remuneração e a exigência de um perfil profissional capaz de mobilizar vários saberes mediante o avanço acelerado da ciência e tecnologia, dos meios de informação e das relações estabelecidas no ambiente escolar, traz como uma das consequências a evasão ou desânimo dos docentes. No entanto, o fortalecimento e a qualificação da educação e dos educadores podem impulsionar uma mudança nessa sociedade, que é possível a partir das políticas públicas relacionadas à formação de professores.

Nessa perspectiva, e levando em consideração os desafios encontrados para a formação e atuação dos profissionais da educação, alguns programas voltados à formação docente foram

instituídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dentre eles, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Sobre o PIBID

Trata-se de um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica (EB). Ele fomenta atividades de iniciação à docência (ID) dos estudantes de licenciatura em escolas públicas de EB, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura das instituições de ensino público (BROIETTI; PASSOS; STANZANI, 2012).

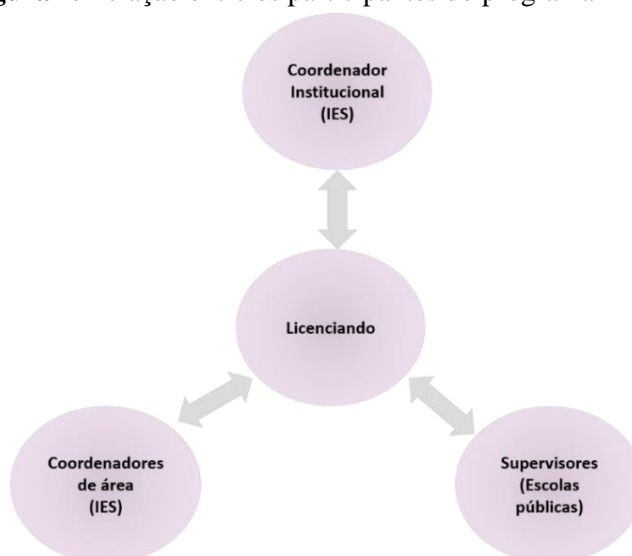
Lançado no ano de 2007, o atendimento do PIBID contemplava as áreas de Biologia, Física, Matemática e Química, devido à carência de profissionais nessas áreas; porém, nos dias atuais, o programa cede bolsas de ID para estudantes de todos os cursos de licenciatura, antecipando o vínculo de contato da universidade com a escola, por meio da inserção dos acadêmicos no futuro ambiente de trabalho (GATTI et al., 2014). Os princípios norteadores do programa são

- I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. contribuir para a valorização do magistério;
- III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2018, p. 1).

Assim, o PIBID além de inserir o futuro profissional da EB no ambiente escolar a fim de contemplar o desenvolvimento profissional e a preparação para as diferentes tarefas que os professores deparam em seu cotidiano, também oferece meios e suportes para contribuir com sua formação.

Os estudantes de ID são orientados por coordenadores de área e por supervisores, a partir de ações propostas num subprojeto de determinada área, estando este vinculado a um projeto institucional, que possui um coordenador. A interação dos participantes do PIBID pode ser representada pela Figura 1.

Figura 1. Relação entre os participantes do programa



Fonte: Adaptado de (BRASIL, 2014).

O programa concede bolsas a todos os participantes cuja descrição de suas características está disposta no Quadro 1.

Quadro 1. Breve descrição das características dos participantes do PIBID

Participante	Características
Coordenador institucional	Representada por um professor da área de licenciatura que coordena o projeto PIBID na Instituição de Ensino Superior (IES), sendo permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. É responsável por implementar o programa nas universidades ou instituições federais como também acompanhar o andamento das atividades prevista no projeto, além de promover reuniões periódicas com a equipe do PIBID.
Coordenadores de área	São os professores da área da licenciatura que atuam nas IES. Entre suas responsabilidades podemos destacar: a coordenação e desenvolvimento dos subprojetos; a orientação dos bolsistas alunos/professores e sua iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas participantes do projeto; e participação de seminários promovidos pela IES à qual está vinculado.
Supervisores	São professores das escolas públicas de educação básica onde acontece a prática docente. Atuam na elaboração, desenvolvimento e acompanhamento das atividades dos bolsistas de ID, além de controlar a frequência dos bolsistas e participar de seminários do PIBID.
Bolsistas de iniciação à docência	São alunos matriculados em cursos de licenciatura das instituições participantes. Cabe a eles participar das atividades definidas pelo projeto; dedicar-se, no mínimo,

	32 horas mensais às atividades do PIBID, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente.
--	--

Fonte: (BRASIL, 2014).

Destarte, o bolsista de ID tem a oportunidade de vivenciar, no cotidiano das escolas, experiências diferentes daquelas possibilitadas pelo estágio supervisionado, pois trata-se de uma proposta extracurricular e com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002) para o estágio. A sua participação não é somente de caráter observatório, mas de vivência múltipla a uma variedade de vivências dentro do ambiente escolar.

O PIBID corrobora com a aproximação entre a escola de EB e a IES e com a interação entre os sujeitos pertencentes a esses ambientes, favorecendo também a construção de saberes tanto para os estudantes em formação inicial, quanto para os professores atuantes na profissão docente. Assim, o programa proporciona aos alunos de ID a realização de trabalhos nas escolas parceiras e aprendem muito com os professores supervisores, bem como tais professores aprendem com os alunos bolsistas ao repensar suas práticas pedagógicas. Dito de outro modo, ambos contribuem para a formação um do outro através da cooperação entre escola e IES.

Formação continuada de professores no Brasil

A continuidade da formação de professores no Brasil não é uma temática recente, porém, nas últimas décadas tornou-se uma das questões centrais no campo da educação. Os princípios e finalidades se modificaram com o passar do tempo, emergindo da obtenção de habilidades específicas no que se chamava de treinamento e da formação ampla para uma determinada função, denominada reciclagem (ANDALÓ, 1995).

Na perspectiva de modificação e evolução da formação continuada, relata-se que nos anos de 1970, os estudos foram realizados para determinar as atitudes dos professores nos processos de planejamento das atividades de formação, o que chamavam de “início da era da formação continuada”, caracterizada por um modelo individual de formação, ou seja, cada um era responsável pela busca de sua formação. Já em 1980 era considerada como uma reprodução de teorias ditadas em cursos e conferências (IMBERNÓN, 2010).

Na década de 90, as políticas educacionais foram baseadas na globalização da cultura e da economia, possibilitada pelas tecnologias da informação e da comunicação e assim sendo, a formação continuada surge como uma necessidade e direito dos educadores para auxiliar na prática docente (ALFERES; MAINARDES, 2011). Na mesma década, a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) regulamenta nos artigos 62 e 80 que a formação inicial, a formação continuada e a qualificação dos profissionais da educação devem ser promovidas pelos entes federativos, além disso, os mesmos devem incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância e educação continuada. Para implementação de mudanças nas práticas educacionais o MEC regulamenta que

[...] a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 1999, p. 70).

A partir dos anos 2000 a formação continuada surge como projetos de pesquisas sobre a prática, oportunizando a reflexão do professor sobre seu papel de educador, em uma concepção de formação crítico-reflexiva (IMBERNÓN, 2010). Para Freitas (2005)

[...] a ênfase na formação continuada de professores é fruto, portanto, tanto da pressão e da luta dos profissionais da área e dos movimentos sociais em geral, quanto da racionalidade econômica que reivindicam a eficiência do ensino público, haja vista as mudanças em curso no cenário global (p. 35).

Alguns educadores consideram que a formação inicial é suficiente para exercer a profissão docente, porém, ainda há muita dificuldade para pôr em prática modelos inovadores e estratégias de aprendizagem, deixando de ser o transmissor de informação e passando a ser o mediador na construção do conhecimento. Para reconstruir esse novo olhar sobre a educação, a formação continuada é necessária para contribuir na elaboração e construção de conhecimentos no cotidiano escolar.

Segundo Nóvoa (2009), a formação continuada de professores deve ser realizada dentro da profissão, considerando o saber experiencial e o compromisso social que se adequa nos casos concretos da aprendizagem do aluno.

Por conseguinte, a formação continuada proporciona um novo significado à atuação do professor, pois ela faz parte de sua atuação docente e possibilita que o educador possa refletir sobre a sua prática, reconhecendo assim, meios para auxiliá-lo a descobrir um novo modo de agir para o benefício dos educandos e na própria prática articular saberes na construção da docência (IMBERNÓN, 2010).

Pelo exposto acima e a partir da interação entre o licenciando e o professor supervisor em diversas atividades no ambiente escolar, questiona-se quais são as contribuições do PIBID no processo de formação continuada dos professores supervisores, uma vez que a formação

inicial e continuada requer um pensamento reflexivo e de parceria, levando-nos a considerar que não há mais uma hierarquia e sim, uma conformidade com os princípios de que a escola de EB atua como co-formadora de professores através da atuação do supervisor.

Assim, para compreendermos essa questão, realizamos um estudo bibliográfico com o objetivo de descrever e analisar o papel do PIBID no desenvolvimento dos saberes experienciais dos professores supervisores a partir da relação licenciando-supervisor.

METODOLOGIA

Realizamos um estudo bibliográfico com abordagem qualitativa, no qual utilizamos o Portal de Periódicos da CAPES como instrumento de seleção do material estudado, por se destacar como ferramenta de acesso às várias publicações para as atividades de ensino e pesquisa. Delimitamos o período de 2011 a 2019 para a busca e seguimos as etapas de planejamento, execução e posterior discussão dos resultados, que serão detalhadas a seguir.

Planejamento

Para esta pesquisa a seguinte questão foi levantada: quais são as contribuições do PIBID no processo de formação continuada dos professores supervisores?

Assim, para responder a esta pergunta, a pesquisa na plataforma foi realizada utilizando as palavras “formação continuada e o PIBID”, o que resultou em 76 publicações no período delimitado para o estudo. Os critérios de inclusão e exclusão dessas publicações são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2. Critérios de inclusão e exclusão das publicações

Critério	Descrição
Inclusão	O trabalho faz referência ao PIBID e apresenta aspectos relacionados à formação docente.
Exclusão	O trabalho não está relacionado à formação docente no contexto do PIBID; Trabalho duplicado.

Fonte: Os autores.

Execução

Após a identificação dos trabalhos, houve uma leitura dos resumos. Em alguns casos foi necessário a leitura do texto completo para a seleção dos trabalhos que eram relevantes. Nesta etapa, levando-se em consideração os critérios de inclusão e exclusão, um total de 19 publicações apresentaram indícios que poderiam contribuir para a presente pesquisa.

Para uma melhor organização, as publicações foram reagrupadas em duas categorias relacionadas à formação docente: uma que relaciona os trabalhos que fazem referência apenas à formação inicial (8 publicações) e outra que reporta à formação continuada (11 publicações), sendo considerado também para o segundo grupo aqueles trabalhos que fazem menção entre formação inicial e continuada. Feito essa separação, construímos um quadro contendo o título, autores, ano de publicação, resumo, palavras-chave e link para acesso aos trabalhos.

Para a continuidade do trabalho, as publicações que fazem referência à formação continuada (Quadro 3), foram lidas e os aspectos julgados mais relevantes foram evidenciados para serem analisados.

Quadro 3. Publicações selecionadas para análise

Título	Ano	Autores
Um Olhar sobre a Formação Docente na Perspectiva do Subprojeto Interdisciplinar do Pibid: interlocuções, enlaces e perspectivas	2019	Pureza, S. A. O. Pereira, E.C.
A formação docente e o PIBID - subprojeto de biologia do IFRN/Macau: uma interlocução entre a formação inicial e continuada	2018	Lima, G. R. Ferreira, M. A. D. S.
As contribuições do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) do subprojeto de biologia da UFES para a profissionalização docente de seus bolsistas e formação continuada do coordenador de área	2018	Rabelo, D. B. Coelho, G. R.
A metodologia interativa na avaliação do programa de iniciação à docência em um subprojeto de química	2017	Silveira, T. A. Nascimento, G. T. A. Oliveira, M. M.
Contribuições do programa institucional de bolsas de iniciação à docência na formação continuada de professores supervisores.	2017	Menezes, J. B. F. Silva, J. B.
Tessitura da educação superior e formação continuada de professores: contribuições do PIBID	2017	Sopelsa, O Santos, S. T. Mello, R. O.
O potencial formativo do PIBID pela perspectiva dos formadores de professores	2016	Massena, E. P. Cunha, M. I.
Formação de professores e educação ambiental: uma abordagem interdisciplinar na construção de saberes e fazeres docentes na Biologia e Geografia	2015	Santos, M. C. F. Lamego, C. R. S. Cruz, N. J. S.
Interação Universidade-Escola e formação continuada de professores: percepções dos supervisores do PIBID de Química da PUCRS	2015	Sena, C. M.
O PIBID e a formação de professores de ciências biológicas da URI, Santo Ângelo, Brasil	2015	Santos, M. Z. M. Soares, B. M. Scheid, N. M. J
O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores	2015	Martelet, M.

Fonte: Os autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos no Quadro 4, recortes das publicações aqui analisadas e que foram divididas em dois eixos que se destacaram: relações interpessoais e prática reflexiva. Tais recortes representam as ideias centrais das demais publicações, omitindo, portanto, fragmentos de alguns trabalhos analisados.

Quadro 4. Recortes de alguns trabalhos selecionados para análise

Eixos principais	Fragmentos
<p>Relações interpessoais e trabalho em parceria</p>	<p>“[...] necessidade de se pensar a construção de espaços formativos que integrem desenvolvimento pessoal, profissional e institucional” (PUREZA; PEREIRA, 2019, p. 12).</p> <p>“Os resultados revelam que os bolsistas necessitam dialogar com os professores das salas regulares e envolvê-los na proposta. Contudo, os autores afirmam que o desenvolvimento da proposta promoveu a valorização das atividades construídas no coletivo” (PUREZA; PEREIRA, 2019, p. 12).</p> <p>“[...] a relação entre licenciandos e professores supervisores não ocorre de maneira unilateral, pois as interações estabelecidas a partir do programa permitem um compartilhamento de ideias e experiências significativas para o processo formativo de ambos os lados envolvidos” (LIMA; FERREIRA, 2018, p. 325).</p> <p>“[...] confirmam a ideia de que a qualidade da Formação Continuada oferecida junto ao PIBID dessa IES está vinculada a aspectos que envolvem a teoria e a prática, o ambiente institucional, as relações e interatividades ali desenvolvidas, a pesquisa, a diversidade e suas relações com as políticas públicas educacionais nacionais e internacionais. Ainda, revelam a constituição profissional de cada docente que participou do estudo” (MARTELET, 2015, p. 112).</p>
<p>Reflexão sobre a docência</p>	<p>“[...]elevância do programa para a formação continuada, a qual permite aprofundar a formação de professores por meio da docência, na participação em projetos temáticos, monitorias, oficinas nas escolas de educação básica. Nesse contexto o PIBID entra como política para formação de docentes conscientes e reflexivos sobre sua prática” (LIMA; FERREIRA, 2018, p. 322).</p> <p>“A partir das atividades e do seu envolvimento com o PIBID, a professora acaba se engajando em processos reflexivos o que contribui para um processo constante de avaliação de sua prática pedagógica” (RABELO; COELHO, 2018, p. 204).</p> <p>“O Pibid contribui de forma significativa para a reflexão da minha prática pedagógica, uma vez que me incentiva a pesquisar sobre a prática docente” (MENEZES; SILVA, 2017, p. 234).</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da leitura dos trabalhos, obtivemos algumas compreensões a respeito das contribuições do PIBID na formação continuada dos professores supervisores, com destaque a um processo de mudança de valores e de comportamentos por parte dos supervisores, que

aprendem a trabalhar coletivamente e descobrem novas metodologias de ensino. Sendo assim, o ensino parte de um perfil individualista para um ensino baseado na colaboração e trabalho em parceria, criando outra dinâmica no desenvolvimento das aulas e motivando tanto os alunos quanto os professores a uma aprendizagem eficaz. Esses aspectos foram observados em Silveira, Nascimento e Oliveira (2017) ao declararem que

[...] os pibidianos quando vão para a escola eles levam um plano que tem relação com a prática pedagógica, que leva o professor (orientador) a estudar outros temas relacionados com prática e também os alunos desenvolvem atividades que envolvem conceitos químicos o que leva o professor a estudar sobre esses conceitos (SILVEIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2017, p. 263).

Percebe-se que o processo de formação baseia-se em uma dinâmica que os participantes se formam a partir das construções pessoais e coletivas, ou seja, os participantes formam uns aos outros em busca da construção de um conhecimento que contribui para a atuação docente, tanto do supervisor que já atua na sala de aula, quanto para o licenciando que futuramente estará exercendo a docência.

Ao considerar essa possibilidade, nota-se que a contribuição do PIBID para a formação continuada dos professores supervisores está relacionada à mudança nas práticas pedagógicas decorrentes do trabalho colaborativo destes com os próprios licenciandos e isso permite explorar as metodologias de ensino na sala de aula. Evidenciamos esse contributo em Menezes e Silva (2017, p. 237) a partir do relato “a convivência e o trabalho com os alunos bolsistas do Pibid me proporcionaram um ‘gás’ novo nessa caminhada onde estou constantemente vivenciando novas metodologias e compartilhando experiências”

Nota-se que a implementação de novas metodologias e estratégias em sala de aula foi possível a partir do trabalho em colaboração com os licenciandos e, conseqüentemente, foram possibilitadas pelo apoio oferecido pelo programa. Em uma das publicações, um dos sujeitos da pesquisa relata como o PIBID proporciona a realização de atividades que antes não eram possíveis.

Eu sempre tentei modificar, mas confesso assim é difícil por que eu não tinha quem me ajudasse. Agora, por exemplo, eu tive essa ideia dos experimentos, nós já começamos a escrever, eles conseguem montar o experimento na PUCRS e levar para a escola. Eu não ia conseguir fazer isso. Tinha várias ideias que vinham na minha cabeça, mas eu sabia que não ia conseguir fazer (SENA, 2015, p. 99).

Fica evidente que o professor necessita de suporte, incentivo e acesso aos novos conhecimentos e materiais para desenvolver práticas inovadoras. Ainda assim, outros fatores

que vão além da boa vontade e conhecimento, como valorização profissional e estrutura física da escola são necessários para que haja mudanças na prática docente.

Nesse sentido, o PIBID incentiva os professores supervisores a experimentarem novas práticas e isso torna a sala de aula um espaço para a formação docente e para a reflexão. Por conseguinte, o professor como investigador e reflexivo reformula suas práticas e reconstrói sua metodologia de ensino, sendo capaz de avaliar se com tais ações é possível favorecer ou não a aprendizagem dos seus alunos.

Portanto, repensar a prática docente é um desafio que exige planejamento, significa transformar a rotina do professor, trata-se de refazer os processos formativos e seus meios de concretização. Essa ação procede da necessidade de experienciar novas práticas que são possíveis com o PIBID, que possibilita uma reflexão sobre a prática docente do supervisor e que este compreenda a importância de se aprofundar nas teorias de aprendizagem, como o relato encontrado em Sopelsa, Santos e Mello (2017) sobre a participação no PIBID

[...] entendi porque temos que nos aprofundar na teoria de Vygotsky e Freire, pois eles dão sustentação para compreender cada aluno. Percebi as diferentes maneiras de ensinar e a importância do cognitivo e do afetivo dos alunos. Se nós acadêmicos sentimos que o afetivo influencia na aprendizagem, imagina, então, os alunos do Ensino Fundamental (p. 379).

Observa-se então que as atividades realizadas a partir do PIBID no ambiente escolar são propícias para a formação continuada do professor, visto que é possível conciliar o trabalho e a formação num ambiente educativo que amplie o conhecimento do professor. Dito de outro modo, o desenvolvimento profissional surge nas experiências vivenciadas com o próprio ambiente de trabalho, reconhecendo a escola como um ambiente de aperfeiçoamento da carreira docente.

As publicações sinalizam que o PIBID possibilita uma colaboração entre os professores supervisores que ao contribuir com a formação dos licenciandos adquirem novas experiências para sua formação continuada, além de auxiliar na construção da identidade pessoal e profissional a partir do reconhecimento do saber e saber desenvolver atividades práticas, oportunizando a prática reflexiva como melhoria da função docente. Esse aspecto está inserido no relatório de gestão da diretoria de formação de professores da EB (BRASIL, 2014, p. 63) ao pontuar que “o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo”.

Corroborando com esses dados, alguns autores destacam três eixos que norteiam a prática docente e Candau (1999) os sintetiza em: (i) a escola deve ser vista como *lócus* de

formação continuada; (ii) a valorização dos saberes da experiência; e, (iii) a consideração do ciclo de vida dos docentes.

A partir dos estudos de Nóvoa (1991), a escola é vista como o local onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. É nesse ambiente que o professor se aperfeiçoa, aprende, desaprende e estrutura novos aprendizados para dar conta dos conhecimentos que são transmitidos aos educandos, isto é, a partir da reflexão sobre sua prática é que ele sistematiza novas posturas de atuação.

Por conseguinte, o PIBID tem permitido uma relação dialógica entre a IES e a escola de EB, ou seja, possibilita uma colaboração para o desenvolvimento de trabalhos entre o supervisor e a academia, ambos vivenciando a realidade onde a aprendizagem e educação se materializa.

Para Maldaner, Zanon e Auth (2006) a cooperação entre IES e escolas é uma necessidade para a melhoria da educação, pois escolas devem interagir com a universidade para contribuir com os saberes experiências da prática docente e a universidade ao se relacionar com a escola promove uma formação mais eficiente aos licenciandos ao reconhecer sua realidade e realizar suas pesquisas. Nesse aspecto, as interações entre a IES e a escola de EB, podem acontecer nos seguintes casos:

- partindo da universidade para a escola a partir da orientação de ações por ela proposta;
- partindo da escola para a universidade, sendo a primeira o objeto de estudo que proporciona aprendizagens à universidade;
- uma via de mão dupla, em que ambas instituições influenciam da mesma forma a interação experienciada.

[...] eu não consigo pensar numa política de formação de professores que seja esfacelada dentro da universidade. Por exemplo, pensar em formação de professores e pensar em licenciaturas não é nem questão de ter um centro de formação de professores próprio; mas é pensar em uma política da formação de professores dentro da universidade, diretamente ligado ao Pibid. Pensar nessa estrutura ou nessa forma que a gente criou, que construiu para trabalhar (MASSENA; CUNHA, 2016, p. 212).

Nessa perspectiva, Paredes (2012) ressalta que os supervisores do PIBID são estimulados a aperfeiçoarem seu desenvolvimento profissional, principalmente com estudos e pesquisa na área da educação. Portanto, os supervisores inserem-se no ambiente de formação continuada por meio de cursos e em desenvolvimento de projetos na escola junto com os licenciandos, ou seja, o docente retorna à academia para dar continuidade aos seus estudos em nível de pós-graduação.

Assim, o PIBID contribui nas pesquisas acadêmicas, pois estas destacam a importância da formação continuada e a necessidade de formar um professor reflexivo e crítico. Enfim, o PIBID enquanto política pública proporciona a formação continuada dos docentes e incentiva a apropriação de saberes experienciais em busca de autonomia e uma prática crítico-reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o PIBID não tenha como objetivo primordial a formação continuada, a partir da análise realizada, observamos que o programa tem intensificado a diversificação das metodologias de ensino na prática docente dos professores supervisores mediante os saberes experienciais compartilhados com os licenciandos bolsistas de ID, o que contribui para a formação profissional de ambos. Os licenciandos contribuem para a formação dos supervisores levando metodologias diferenciadas que podem ser aplicadas pelos docentes na sala de aula e os supervisores contribuem com a formação inicial dos licenciandos a partir da orientação e conhecimentos compartilhados provenientes de seus saberes experienciais.

De modo geral, as publicações apontam para uma formação reflexiva e cooperativa, na qual os licenciandos, em formação inicial, se tornam autônomos e críticos, relacionando a teoria estudada na IES com a prática docente experienciada em sala de aula, o que contribui para os saberes e fazeres docentes.

Assim, o PIBID possibilita uma formação continuada a partir da realidade vivenciada no ambiente escolar, verificado pela atuação do supervisor enquanto professor-pesquisar e por incentivar a busca por cursos de aperfeiçoamento na IES, a fim de modificar significativamente a sua prática docente. Portanto, é possível desenvolver a formação continuada no ambiente escolar a partir de ações coletivas desenvolvidas no programa e do diálogo entre IES e a escola de EB.

No entanto, sabe-se que existem limites e dificuldades para o aperfeiçoamento da prática docente e que alguns profissionais não conseguem conciliar a formação continuada pela falta de tempo e por não sentirem estimulados tanto profissional quanto pessoalmente. Fatos justificados pelo atual corte de verbas e crise educacional apontam os desafios da profissão docente e que é necessário uma luta por inovação do sistema educativo, permitindo que o profissional tenha condições de desenvolver suas atividades e ter uma formação continuada.

Enfim, pela amplitude do PIBID, verificamos a necessidade de mais pesquisas relacionadas às suas potencialidades para que novas políticas educacionais possam contribuir

para construção do conhecimento e prática docente, oportunizando o diálogo entre IES e reflexão sobre a prática a partir do chão da escola.

REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. **A formação continuada de professores no Brasil**. Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

ANDALÓ, C. S. DE A. **Fala, professora: repensando o aperfeiçoamento docente**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BORGES, C. M. F. **O Professor de Educação Física e a Construção do Saber**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BRASIL. MEC. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: SEF/MEC, 1999.

BRASIL. **LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 21 ago. 2019.

BRASIL. **Relatório de gestão. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica -DEB**, 2014.

BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M.; STANZANI, E. DE L. As Contribuições do PIBID ao Processo de Formação Inicial de Professores de Química. **Química Nova na Escola**, v. 34, p. 210–219, 2012.

CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREITAS, A. S. DE. **Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana: um estudo sobre o papel das redes associacionistas**. [s.l.] Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

GATTI, B. A. et al. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Fundação Carlos Chagas**, v. 41, n. 1984–6002, 2014.

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

LIMA, G. R. DE; FERREIRA, M. A. D. S. A formação docente e o PIBID-subprojeto de Biologia do IFRN/Macau: Uma interlocução entre a formação inicial e continuada. **Holos**, v. 2, p. 318–332, 2018.

MALDANER, O. A.; ZANO, L. B.; AUTH, M. A. Pesquisa sobre educação em Ciências e formação de professores. In: **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 49–88.

MARTELET, M. **O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores**. [s.l.] Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

MASSENA, E. P.; CUNHA, M. I. O potencial formativo do PIBID pela perspectiva dos formadores de professores. **Experiências**, v. 13, p. 195–220, 2016.

MENEZES, J. B. F. DE; SILVA, J. B. DA. Contribuições do Programa Institucional de

Bolsas de Iniciação à Docência na formação continuada de professores supervisores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 9, n. 16, p. 143–162, 2017.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro: [s.n.].

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

PAREDES, G. G. O. **Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de ciências**. [s.l.] Universidade Federal do Paraná, 2012.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

PUREZA, S. A. DE O.; PEREIRA, E. C. Um Olhar sobre a Formação Docente na Perspectiva do Subprojeto Interdisciplinar do PIBID: interlocuções, enlaces e perspectivas. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, n. 4, p. 1–20, 2019.

RABELO, D. B.; COELHO, G. R. As contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Biologia da UFES para a profissionalização docente de seus bolsistas e formação continuada do coordenador de área. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 23, n. 2, p. 190, 2018.

SENA, C. M. **Interação Universidade-Escola e formação continuada de professores: percepções dos supervisores do PIBID de Química da PUCRS**. [s.l.] Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

SILVEIRA, T. A.; NASCIMENTO, G. T. A.; OLIVEIRA, M. M. **A metodologia interativa na avaliação do Programa de Iniciação à Docência em um subprojeto de Química**. X Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica de Las Ciencias, 2017

SOPELSA, O.; SANTOS, S. T.; MELLO, R. O. Tessitura da educação superior e formação continuada de professores: contribuições do PIBID. **Roteiro**, v. 42, n. 2, p. 375, 2017.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.